ISSN 2084-2686

1996
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
WWSZiP

PRACE NAUKOWE

T.19

Wałbrzyskiej
Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Zeszyty pedagogiczno-medyczne

Innowacyjność i kreatywność w pedagogice

pod redakcją
Marii Jolanty Żmichrowskiej
Wandy Grelowskiej

(3) 2012

Wałbrzych 2012

ISSN 2084-2686

T. 19
(3) 2012

PRACE NAUKOWE

Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne

Innowacyjność i kreatywność w pedagogice

pod redakcją
Marii Jolanty Żmichrowskiej
Wandy Grelowskiej

Wydawnictwo Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły
Zarządzania i Przedsiębiorczości
w Wałbrzychu

RADA PROGRAMOWA

Przewodniczący Rady Programowej – prof. dr hab. inż. Lucjan Kowalczyk
Wiceprzewodniczący Rady Programowej – dr Stan Wiktor
Członkowie:

- prof. WWSZiP dr hab. Tadeusz Gospodarek
- prof. zw. dr hab. Jerzy Sokołowski
- prof. dr hab. n. med. Jăroslav Opavskỳ
- prof. dr hab. Jana Škrabănkova
- prof. dr hab. Miroslaw Gejdoš

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI:

prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka
prof. nadzw. dr hab. Iwona Czaja-Chudyba
ks. prof. zw. dr hab. Edward Jarmoch
prof. nadzw. dr hab. Adam Solak

ADRES REDAKCJI:
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
58-305 Wałbrzych, ul. 1-go Maja 131
e-mail: kustosz@wwszip.pl

Redaktor Naczelny: prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Sekretarz Redakcji: Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:
dr Jerzy Tutaj: socjologia, etyka, filozofia
dr Aneta Kazanecka: politologia, stosunki międzynarodowe
dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja
dr Bogusław Bałuka: ratownictwo medyczne, nauka o zdrowiu
dr Zbigniew Baran – pedagogika
dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – zarządzanie
Redaktor statystyczny – Alicja Brodzińska
Redaktor językowy – doc. dr ing. Olga Hasprovà
Redaktor techniczny – Władysław Ramotowski

ISSN 2084-2686

© Copyright by Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych 2012
Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.

Printed in Poland

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie **7**

CZĘŚĆ PIERWSZA

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA WOBEC PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ I RESOCJALIZACYJNEJ

Maria Jolanta Żmichrowska
W stronę nowego spojrzenia na rolę szkoły w procesie socjalizacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim **13**

Beata Świątek
Metodyczne aspekty pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie **25**

Łukasz Kwadrans
Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce. Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych **43**

Magdalena Pluskota
Personalizm pedagogiczny w trosce o autonomiczną wartość osoby ludzkiej **65**

Joanna Dybczyńska
Obudzić wewnętrzne siły. Strategia *empowerment* jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży **77**

Daria Łapa
Zagrożenia ze strony mass mediów dla dzieci i młodzieży **87**

Emilia Wasilewska
Błędy w procesie komunikacji w zakresie współpracy pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz środowiska rodzinnego **93**

Beata Baron
Wybrane aspekty współczesnego rodzicielstwa zastępczego **103**

Elżbieta Zieja
Opieka i wychowanie – problemy, trudności wychowawcze dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych **115**

Krystyna Komosińska
Organizacja zajęć przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w gimnazjach w Polsce **129**

Agnieszka Kokowska
Anoreksja jako problem zdrowotny współczesnej młodzieży – podstawy teoretyczne **147**

CZĘŚĆ DRUGA

OBSZARY DZIAŁALNOŚCI W ZAKRESIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I PRZEDSZKOLNEJ

Katarzyna Kochan
Sześciolatki w szkole – od idei do realizacji 161

Wanda Grelowska
Edukacja wczesnoszkolna w obliczu reformy oświatowej – komunikat z badań 181

Urszula Gałęska
Kompetencje nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej 197

Joanna Karczewska, Elżbieta Zyzik
Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań 211

Sylwester Urbański
Dziecko pięcioletnie i sześcioletnie w obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym 227

Agnieszka Muchacka
Aplikacyjny aspekt diagnozy rysunku dziecka 233

Teresa Janicka-Panek
Znaczenie pierwszych doświadczeń edukacyjnych w systemie konstruowania wiedzy przez młodszych uczniów 243

Elżbieta Zyzik, Joanna Karczewska
Komunikacja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań 257

Ewa Jakubiak-Zapalska
Praca nauczyciela z uczniem uzdolnionym muzycznie 277

Barbara Dawiec
Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci a rozpoczęcie nauki w szkole 295

Kazimierz Bobowski
Uwagi dotyczące tradycji kształcenia nauczycieli w Polsce 303

Artur Belowski
Edukacja patriotyczna w polskiej szkole po 1989 r. w świetle postaw i opinii nauczycieli 307

Mateusz Muchacki
Znaczenie wiedzy dla egzystencji człowieka w epoce cywilizacji informatycznej 319

Sylwia Domagalska
Pedagogiczne kompetencje nauczyciela klas I–III oraz ich wpływ na wychowanie dzieci w klasie 329

Wprowadzenie

Zmiany społeczno-ustrojowe, jakie dokonały się w ostatnich latach nie ominęły oświaty. Europeizacja i globalizacja sprawiają, że szeroko rozumiane zagadnienia wychowania i edukacji skłaniają do nowego spojrzenia na pedagogikę. W związku z tym konieczne jest podejmowanie systematycznych badań na wszystkich płaszczyznach tej dziedziny nauki. Wymiana opinii i refleksji z pewnością ułatwi podejmowanie nowych zadań.

W dążeniu do celu, jakim jest poprawa jakości oddziaływań w sferze dydaktyczno-wychowawczej konieczna jest wymiana doświadczeń pedagogów i psychologów oraz działaczy oświatowych. Ich spostrzeżenia i przemyślenia wzbogacone wieloletnim niekiedy doświadczeniem zamieszczono w opracowaniu pt. „Innowacyjność i kreatywność w pedagogice". Wprowadzając w zagadnienia zawarte w materiałach konferencyjnych dokonano przeglądu tematyki podjętej przez Autorów. Wyrażamy nadzieję, że wyeksponowanie istoty zamieszczonych tekstów zachęci Czytelników do lektury. Szeroki wachlarz zagadnień, które sugeruje tytuł zbioru zamieszczony został w dwóch rozdziałach.

Część pierwsza zatytułowana „Współczesne wyzwania wobec pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej" obejmuje swym zasięgiem kwestie dotyczące procesu wychowania w kontekście czynności opiekuńczych. W celu niwelowania konfliktów jednostki z otoczeniem społecznym wiele miejsca poświęcono zagadnieniom związanym z wychowaniem socjalizującym i resocjalizującym.

Człowiek jako podmiot w procesie wychowania wyznacza w myśli pedagogicznej określoną optykę, kierując wszelkie siły i środki na osobę zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia, wychowania. Wypada zatem zgłębić personalistyczne aspekty nurtów zaznaczonych w teoriach edukacyjnych.

Współczesna pedagogika w swych założeniach stara się sprostać wyzwaniom naszego społeczeństwa. W poszukiwaniu szans sprzyjających rozwojowi dzieci i młodzieży dąży się do określenia roli szkoły. Niwelowanie ograniczeń dla uczniów niepełnosprawnych rzuca nowe spojrzenie na zadania edukacyjne. W systemie integracyjnym pojawia się dla nich możliwość zastosowania indywidualizacji z jednoczesnym włączeniem w społeczność dzieci, które rozwijają się prawidłowo.

Przemiany społeczne, jakie powstały w ostatnim dwudziestoleciu niosą ze sobą niestety nawarstwianie się negatywnych zjawisk. Dostrzega się znaczące zwiększenie przestępczości wśród nieletnich, rozwój procesów demoralizacji, narastanie przemocy w grupach rówieśniczych, nawet wśród dzieci.

W obliczu pojawiających się zjawisk rodzi się konieczność zastosowania skutecznych środków zaradczych. W przedstawionych artykułach można

znaleźć sposoby postępowania zarówno na polu profilaktyki, jak i resocjalizacji nieletnich.

Proponowane formy terapii w pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie z pewnością przyczynią się do niwelowania niepożądanych zachowań.

W zebranych materiałach poruszone zostały także kwestie dotyczące opieki, trudności wychowawczych, zaburzeń funkcjonowania jednostki i rodziny. Występujące problemy ujęto w ramy zróżnicowanych form opieki, które są realizowane w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

W arsenale społecznych wyzwań pojawia się zagadnienie, które dotyczy współczesnej młodzieży, a mianowicie anoreksja. Gwałtownie poszerza się bowiem skala tego zagrożenia zdrowotnego, w związku z tym niezbędne wydaje się zapoznanie nie tylko z istotą wieloetapowego rozwoju choroby, ale nade wszystko zwrócenie uwagi na profilaktykę.

Coraz częściej we współczesnej rzeczywistości występuje również problem rodzicielstwa zastępczego. Ukazanie szerokiego wachlarza programów szkoleniowych ułatwi z pewnością podejmowanie decyzji kandydatom do pełnienia funkcji rodziny zastępczej.

Na drodze wspomagania rozwoju i wychowania młodzieży nieustannie poszukuje się skutecznych sposobów postępowania. Jednym z nich jest proponowana w praktyce pedagogicznej strategia *empowerment*.

Nie zabrakło także zagadnień, które budzą kontrowersje, a dotyczą edukacji seksualnej dzieci i młodzieży. W związku z tym ukazano wyniki szeroko zakrojonych badań związanych z organizacją i realizacją przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie". Warto zapoznać się z opiniami nauczycieli, by móc efektywnie realizować cele wychowania, uwzględniając potrzeby współczesnej młodzieży w kierunku przygotowania do życia w rodzinie.

Ciągłej uwagi wymagają kwestie obejmujące jeden z najistotniejszych przedziałów wiekowych w życiu człowieka, mianowicie okres wczesnego dzieciństwa. Zostały one zamieszczone w części drugiej zbioru pt.: „Obszary działalności w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej". Wieloaspektowość podjętych zagadnień z pewnością sprawi, że zainteresują się nimi nauczyciele przedszkoli, młodszych klas szkolnych, ale także rodzicie i pracownicy ośrodków mających na celu wspomaganie rozwoju dziecięcego.

Personalistyczna koncepcja szkoły twórczej, o której wspomniano w części pierwszej nakazuje odnieść się w swej istocie nie tylko do wychowania z poszanowaniem jednostki, ale również do wspólnej pracy na rzecz zdobywania wiedzy. Jej znaczenie dla egzystencji człowieka w dobie cywilizacji informatycznej wyraziście zaznaczono w zebranych materiałach. Kontynuacją tych treści będą z pewnością podjęte przez Autorów kwestie podkreślające funkcjonowanie jednostki w świecie mass mediów i wszechogarniającej komputeryzacji.

Potrzeba innowacyjnych rozwiązań w dziedzinie wychowania i nauczania niesie ze sobą konieczność doboru odpowiedniej kadry pedagogicznej. W dążeniu do spełnienia oczekiwań społecznych nie zabrakło odniesienia

się do tego zawodu, który na zawsze powinien pozostać służbą. Dokonując przeglądu zagadnienia na przestrzeni wieków warto zapoznać się z uwagami na temat tradycji kształcenia nauczycieli w Polsce. Zawsze bowiem nadawano wysoką rangę przygotowaniu do pełnienia tej zaszczytnej funkcji, w której aktywność dydaktyczna łączy się niejednokrotnie z pracą badawczą. Jednak szczególnego znaczenia nabiera ona w kształtowaniu osobowości najmłodszych. Aktualnie wprowadzana reforma oświaty w Polsce budzi niepokój, ale także nadzieję na poprawę jakości kształcenia. W przedstawionym opracowaniu podjęta została próba odpowiedzi na pytanie o kompetencje nauczyciela w reformowanej edukacji wczesnoszkolnej, jako fundamentu w rozwoju każdego człowieka. Odpowiedzialność i uprawnienie do działania zaznacza się także we współpracy nauczyciela z rodzicami. Tylko jedność oddziaływań na płaszczyznach: rodzina, przedszkole, szkoła może przynieść spodziewane efekty. Jak podjąć trudne wyzwania, by małe dziecko przystosować do zmieniających się warunków na pierwszym progu edukacyjnym? Wskazanie kroków adaptacyjnych dla przedszkolaków wydaje się skutecznym sposobem w realizacji podjętych zadań.

Środowisko wychowawcze dziecka zwykle kreuje rodzina. To od jej decyzji zależy moment rozpoczęcia edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Dlatego warto zwrócić uwagę na wyniki badań, które wskazują na pozytywne efekty edukacyjne wśród dzieci uczęszczających do przedszkola i oddziałów przedszkolnych.

W aspekcie historycznym i ogólnoeuropejskim ukazana została też idea wdrażania obowiązku szkolnego w grupie sześciolatków. Przegląd podejmowanych inicjatyw na przestrzeni ostatnich lat oraz atmosferę dyskusji wokół reformatorskich przemian przybliżą z pewnością materiały zawarte w prezentowanym zbiorze.

Na fali dyskusji dotyczących rozpoczęcia edukacji w szóstym roku życia dziecka pojawia się konieczność aktualizowania badań. Ich wyniki zostały przedstawione w formie komunikatu, by ułatwić rodzicom podjęcie tak istotnej dla ich dziecka decyzji, zaś nauczycieli skłonić do refleksji nad istotą dokonujących się zmian oświatowych.

W obliczu zmian programowych powstałych na fali reformatorskich dokonań szczególnego znaczenia nabierają pierwsze doświadczenia edukacyjne. Ich wagę dla osiągnięć dydaktycznych na kolejnych szczeblach nauki wyraziście zaznaczono w prezentowanym materiale. Czytelne ujęcie w formie zarysowanego modelu z pewnością sprzyjać będzie organizowaniu aktywności uczniów klas I–III.

W obrębie szeroko rozumianych pojęć dotyczących identyfikacji narodowej i kulturowej ukazano edukację patriotyczną na wszystkich szczeblach nauczania. Jednak szczególnego znaczenia nabiera ona w początkowym okresie życia dziecka, kształtując jego postawę wobec rodziny, środowiska lokalnego, kraju. Warto zatem zwrócić uwagę na wzorce historyczne i osobowe wskazane w tekście publikacji.

Przydatne do pracy z dziećmi mogą okazać się materiały przybliżające warsztat pracy nauczycielskiej. Czytelnik znajdzie w nich rady ułatwiające kontakty na płaszczyźnie dziecko – wychowawca. Ocenę tych relacji przybli-

żą z pewnością analizy badawcze dotyczące kompetencji komunikacyjnych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Wieloaspektowe ujęcie zdolności przedstawiono m.in. w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rozpoznanie szczególnych, wyróżniających cech u uczniów sprawia dość często niemało trudności, dlatego wychodząc naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli przedstawione zostały metody wykorzystywane w celu identyfikowania dzieci z uzdolnieniami.

Na przeciwległym niejako biegunie w edukacji szkolnej spotykamy uczniów z trudnościami w nauce. Na tej płaszczyźnie także niezbędne jest celne diagnozowanie. Ten rodzaj problematyki został zarysowany w kontekście dysfunkcji integracji sensorycznej. Przydatne w podjęciu terapii mogą okazać się wskazówki, które przedstawione zostały w oparciu o doświadczenia nabyte w pracy z dziećmi w przedszkolach integracyjnych.

Prezentując Czytelnikom wybrane zagadnienia z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej oraz wczesnoszkolnej i przedszkolnej, a także nauk o zdrowiu uwzględniono tylko niektóre problemy. Szansą na poszerzenie i uzupełnienie wyeksponowanych rozważań będą obrady konferencyjne w sekcjach odnoszących się tematycznie do treści rozdziałów zawartych w opracowaniu.

Maria Jolanta Żmichrowska
Wanda Grelowska

CZĘŚĆ PIERWSZA

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA WOBEC PEDAGOGIKI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ I RESOCJALIZACYJNEJ

Maria Jolanta Żmichrowska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

W stronę nowego spojrzenia na rolę szkoły w procesie socjalizacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim

WSTĘP

Pojęcie niepełnosprawności w obecnych czasach coraz bardziej odbiega od tradycyjnego rozumienia. Definiowane powszechnie jako *długotrwały stan występowania pewnych ograniczeń w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka* […] *na skutek obniżenia sprawności funkcji fizycznych, psychicznych lub umysłowych;* utożsamiane z *uszkodzeniem, czyli utratą lub wadą psychiczną, fizjologiczną i anatomiczną struktury organizmu* przestaje być tylko problemem pojedynczego człowieka[1]. Coraz bardziej widoczne w tym względzie inicjatywy społeczne mają na celu wspieranie osób niepełnosprawnych – służą likwidowaniu skutków ograniczeń w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka oraz podejmowaniu działań rehabilitacyjnych, ukierunkowanych na pełne wykorzystanie życiowych możliwości osób upośledzonych.

Tendencje współczesnej pedagogiki specjalnej uwzględnione zostały w koncepcji *Programu wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym z 1997 r.*[2] Przejawiają się one w zasadniczej zmianie podejścia do wychowania, nauczania i działań terapeutycznych, przyjmując formułę stymulowania, usprawniania i rozwijania funkcji najsprawniejszych, najmniej zaburzonych u dziecka

[1] Por. pojęcie: *niepełnosprawność,* źródło: http://pl.wikipedia.org/ [dostęp: 23.07.2012]; D. Opioła, *Promocja osób niepełnosprawnych na rynku pracy* źródło: http://forestap.republika.pl/niepelnosprawnosc.htm [dostęp: 23.07.2012].

[2] M. Słowikowska-Pniok, *Tendencje współczesnej pedagogiki specjalnej w odniesieniu do rewalidacji upośledzonych umysłowo*, w „Szkoła Specjalna" 1999, nr 2, s. 111–113.

upośledzonego umysłowo. Takie podejście dotyczy także rewalidacji indywidualnej, która – obok wychowania i kształcenia specjalnego – jest jednym z elementów rewalidacji ogólnej.

Działania na rzecz osób niepełnosprawnych intelektualnie powinny być osadzone w realiach społecznego otoczenia jednostki. Dotyczy to zwłaszcza szkoły, gdzie uczniowie niepełnosprawni napotykają na ograniczenia, nie zawsze mające związek z ich własną dysfunkcją.

Przez dziesięciolecia uczniowie niepełnosprawni pozbawiani byli możliwości uczestniczenia w zajęciach szkolnych wraz z dziećmi rozwijającymi się prawidłowo. Tym samym skazywano ich na życie i funkcjonowanie w strefach wydzielonych fizycznie i architektonicznie, a więc instytucjach opieki zdrowotnej i społecznej czy szkolnictwa specjalnego. Błędnym kierunkiem było przyjmowanie rozwiązań, umożliwiających niepełnosprawnym pełne życie w społeczeństwie[3].

Szczególny wymiar posiada więc w tym względzie system integracyjny kształcenia specjalnego, będący wyrazem zróżnicowania form kształcenia i wychowania osób z odchyleniami od normy. System integracyjny na szeroką skalę zrodził się z idei humanitarnych, których wyrazem jest chociażby *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* i *Deklaracja Praw Dziecka*, jak i pod wpływem teorii i praktyki rehabilitacji, która jako istotny cel swego działania przyjęła już w połowie XX wieku maksymalną integrację do form życia społecznego.

Istotą systemu integracyjnego jest indywidualne podejście do każdego dziecka i zapewnienie mu warunków do realizacji programu szkolnego. Powodzenie integracji jest zależne od właściwego przygotowania nauczycieli, rodziców i dzieci, jak również od zabezpieczenia odpowiednich warunków szkolnych, w tym funkcjonowania szkoły i klasy jako całości[4].

Uwagę zwraca rola nauczyciela klasy, w której uczy się dziecko z odchyleniami od normy. Winien on pozostawać w stałym kontakcie z rodziną oraz placówkami leczenia, usprawniania i rehabilitacji. W swej pracy z dzieckiem winien również wykorzystywać metody i techniki, zwiększające funkcjonowanie dziecka upośledzonego i umożliwiające mu udział we wszystkich formach pracy szkoły.

Kształcenie specjalne w systemie integracyjnym opiera się na następujących założeniach:

1. Odchylenie od normy ma w stosunku do całokształtu struktury biopsychospołecznej charakter wycinkowy, zaś rozległość skutków zaburzonego organu czy funkcji warunkuje rodzaj i stopień upośledzenia.
2. Jednostka z odchyleniami od normy, pomimo upośledzenia zachowuje wiele sprawności i funkcji umysłowych, psychicznych i fizycznych. Na tym fundamencie, w sprzyjających warunkach może osiągnąć w pewnych zakresach poziom właściwy ludziom pełnosprawnym.

---

[3] A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadanie pedagoga*, Wrocław 1987.

[4] Por. *Kształcenie specjalne: profilaktyka i resocjalizacja w zreformowanym systemie edukacji narodowej*, Warszawa 1978.

3. Nowe formy kształcenia w większym stopniu uwzględniają płaszczyzny wspólne jednostkom z odchyleniami od normy i ich pełnosprawnymi rówieśnikami.
4. W odpowiednich warunkach i przy właściwej organizacji pracy większość dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy może korzystać ze zwykłych placówek oświatowych.
5. System integracyjny kształcenia specjalnego uznawany jest za najbardziej efektywną formę przygotowania do życia indywidualnego i społecznego. Realizowany jest on w następujących formach:
   - uczęszczanie dzieci z odchyleniami od normy do zwykłych klas,
   - uczęszczanie do zwykłych klas z pomocą konsultanta, nauczyciela specjalisty lub zespołu ekspertów,
   - uczęszczanie tylko na pewne zajęcia do klas specjalnych,
   - organizowanie grup specjalnych w zwykłych szkołach[5].

Kluczowym zagadnieniem jest postawa szkoły: wychowawcy, nauczycieli, dyrekcji wobec dzieci z odchyleniami od normy i umiejętność zaspokojenia ich odmiennych potrzeb. Szczególnie ważnym aspektem jest krytyczna postawa pedagogów wobec ich własnych sądów i przekonań, co do możliwości intelektualnych czy społecznych uczniów z ww. niedoborami.

ASPEKT PRZESTRZENNO-FIZYCZNY SZKOŁY

Przedmiotem zainteresowań współczesnych psychologów i pedagogów jest związek między człowiekiem a środowiskiem fizycznym i społecznym. Kwestia ta wiąże się z ideą integracji jednostki ze społeczeństwem. Znana jest również zasada, że „człowiek stanowi integralną część ekosystemu i jest odbiorcą jego oddziaływań, a poprzez swoją aktywność wpływa jednocześnie na kształt tychże oddziaływań”[6].

Psycholog niemiecki Kurt Lewin, tworząc teorię pola, podkreśla zależność między polem psychicznym jednostki a środowiskiem z którym tworzy całość. Dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, szkoła staje się miejscem edukacji oraz potencjalnych możliwości rozwoju. Dostrzega się wpływ szkoły w zakresie formacji osobowości, procesu socjalizacji i rewalidacji.

Szkoła będąc środowiskiem, w którym uczniowie niepełnosprawni intelektualnie spędzają znaczną część dnia, oddziałuje wielopłaszczyznowo, przede wszystkim poprzez swoją przestrzeń fizyczną. Ocena walorów środowiska szkoły ma charakter subiektywny i ściśle wiąże się zarówno z ocenami emocjonalnymi, jak i poznawczymi[7].

---

[5] Por. A. Hulek, B. Grochmal-Barch (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992.

[6] S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Toruń 2006, s. 29.

[7] A. Bańka, *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, s. 317.

Mając na względzie prawa ucznia niepełnosprawnego uwzględnić należy tezę, że podmiotem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych jest dziecko różniące się w sposobach funkcjonowania, percepcji świata i jego interpretacji od swego pełnosprawnego rówieśnika. Wymaga więc indywidualnego traktowania, nie tylko ze względu na poziom osiągniętego rozwoju, ale także niepełnosprawność. Z prawem do wspólnego kształcenia łączy się prawo do korzystania ze środowiska najmniej ograniczającego jego rozwój (LRE – *least restrictive environment*) i zasada najmniej szkodliwych założeń (LDA – *least dangerous assumption*)[8]. Uczeń niepełnosprawny winien mieć zagwarantowane takie warunki i dostęp do takich działań, które sprzyjają wyrównywaniu jego szans edukacyjnych oraz realizacji potrzeb dydaktycznych.

W zakresie przestrzeni szkolnej ucznia niepełnosprawnego uwzględnić należy oprócz sal lekcyjnych także: korytarze, szatnie, łazienki – czyli przestrzeń edukacyjną, w której uczniowie zdobywają wiedzę lub spędzają czas poza lekcjami. Szczególne miejsce w procesie socjalizacji i rewalidacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie zajmuje tzw. przestrzeń *rozrządowa*, z której uczniowie rozchodzą się do innych pomieszczeń np. główny korytarz szkolny. Aleksander Nalaskowski, *główny korytarz szkoły* nazywa przestrzenią o charakterze *odspołecznym*, z miejscami *rytualnymi*, gdzie uczniowie niepełnosprawni podlegają najszerzej pojętemu dyscyplinowaniu myślenia i zachowania w czasie przerw[9].

Wskazać należy na zależność pomiędzy konkretnymi elementami przestrzeni szkolnej a zachowaniem uczniów niepełnosprawnych. Uczniowie w szkole wyposażonej w miękką podłogę potrafią się wyciszyć, co umożliwia relaks i koncentrację uwagi przed następną lekcją. Negatywnym elementem przestrzeni szkolnej jest nadmierny hałas i stopień zatłoczenia[10]. Czynniki te często wywołują zachowania agresywne u uczniów niepełnosprawnych w stopniu lekkim. W dużej mierze mogą być one konsekwencją zaburzeń sfery emocjonalnej[11].

Współczesna wiedza psychologiczno-pedagogiczna pozwala przewidzieć reakcję uczniów niepełnosprawnych na określone elementy środowiska przestrzenno-fizycznego. Z tego względu szkoła winna podejmować działania, zmierzające do stworzenia właściwego środowiska edukacyjnego i terapeutycznego, jednocześnie umożliwiając zdobywanie wiedzy i determinując rozwój.

Najbardziej widoczne efekty dydaktyczne osiągane są w szkołach o mniejszej liczbie uczniów, niekorzystnym zaś środowiskiem są tzw. „szkoły molochy". Na podstawie badań wpływu małych i wielkich szkół na proces socjalizacji uczniów niepełnosprawnych ustalono, że małe szkoły dają uczniom specjalnej troski większą szansę rozwoju edukacyjnego, sprzyjają

---

[8] Por. J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa 1994; A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa 1986.

[9] A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 47.

[10] Por. P.A. Bell, C.Th. Greek, J.D. Fischer, A. Baum, *Psychologia środowiskowa*, Gdańsk 2004.

[11] Por. T. Gałkowski, *Dzieci specjalnej troski. Psychologiczne podstawy rehabilitacji dzieci opóźnionych w rozwoju*, Warszawa 1972; Por. H.C. Gunzburg, *Psychoterapia lekko niedorozwiniętych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe, Nowe poglądy*, A.M. Clarke, A.D.B. Clarke, Warszawa 1971.

zwiększeniu aktywności oraz pogłębiają poczucie zadowolenia i satysfakcji. Z kolei uczęszczanie przez tę grupę uczniów do szkół liczebnie dużych powodować może wycofanie z wszelkiej aktywności, jak również niską frekwencję uczestnictwa w zajęciach[12].

Na funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych w społeczności szkolnej ma wpływ jej liczebność. Wskazać należy, że np. w klasach 15-osobowych, aktywność uczniów jest wysoka, a współpraca z nauczycielem jest bardziej efektywna. Odmiennie sytuacja przedstawia się w klasach o większej liczebności.

Ważnym elementem w procesie socjalizacji i rewalidacji uczniów z niepełnosprawnością jest sala lekcyjna oraz miejsce zajmowane w jej przestrzeni, co uwidacznia się zwłaszcza w klasach integracyjnych, do których zwykle uczęszczają uczniowie prawidłowo się rozwijający i uczniowie niepełnosprawni – z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

Korzystnym aspektem oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego jest zaangażowana obecność w klasach integracyjnych dwóch nauczycieli. Pierwszy, jako nauczyciel przedmiotu, prowadzi lekcje zgodnie z programem nauczania. Drugi, jako pedagog specjalny, w szczególny sposób koncentruje się na pracy z uczniami niepełnosprawnymi.

Podczas zajęć lekcyjnych w klasie uczniowie niepełnosprawni z upośledzeniem umysłowym nie powinni zajmować miejsc peryferyjnych, ograniczających koncentrację i aktywność, a w konsekwencji przyswajanie treści. Dowiedziono bowiem, że uczniowie, którym przynależą centralne i frontowe strefy w klasie wykazują większą aktywność w czasie lekcji, dzięki czemu poziom realizowanych przez nich zadań jest wyższy[13].

Osobnym problemem jest przesadne wyposażenie środowiska klasowego uczniów obciążonych niepełnosprawnością. Zbyt duża liczba pomocy naukowych, kolorowych tablic, może powodować trudności z osiąganiem izolacji wizualnej i słuchowej, niezbędnej w procesie koncentracji. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, szkodliwe staje się zarówno środowisko zbyt ubogie w bodźce, jak i zbyt bogate w informacje, utrudniające przyswajanie i porządkowanie wiedzy[14].

Problematykę warunków edukacyjnych można analizować również w kontekście stresu, którego źródłem jest środowisko szkolne. Za najistotniejsze *czynniki stresogenne* dla uczniów niepełnosprawnych z upośledzeniem umysłowym uznaje się oświetlenie i temperaturę. Wysoka temperatura obniża jakość wykonywanych zadań umysłowych, natomiast niedostateczne oświetlenie nie tylko powoduje złą widoczność, ale także frustrację emocjonalną i uniemożliwia wykonanie zadań docelowych.

Wymienione powyżej elementy, zintegrowane i wzajemnie zależne powodują zjawisko *stresu środowiskowego*. Obecność pojedynczego czynnika stresogennego nie obciąża ucznia, jednak ich kumulacja utrudnia adaptację i powoduje uruchomienie mechanizmów obronnych. Umiejętność radzenia sobie ze stresem jest cechą indywidualną każdego człowieka. Wiadomo

---

[12] P.A. Bell, C. Th. Greek, J.D. Fischer, A. Baum, *Psychologia środowiskowa…*, dz. cyt., s. 170.
[13] A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca…*, dz. cyt., s. 51.
[14] Por. S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa Poznań 1989.

jednak, że w sytuacji nagromadzenia negatywnych elementów w środowisku fizycznym szkoły, zaistnieć może strategia ucieczki, ataku fizycznego lub słownego wśród uczniów specjalnej troski edukacyjnej[15].

W procesie socjalizacji uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim znaczną rolę odgrywa przestrzeń architektoniczna, nazywana *milczącą informacją*. Stanowi ją m.in. wygląd budynku szkoły i jego usytuowanie. Współczesna szkoła z nowoczesną infrastrukturą, wychodząca naprzeciw koncepcji integracji, przeciwstawia się idei dawnych szkół specjalnych w „starych dworkach", sytuowanych na obrzeżach miast. Nowoczesny obiekt szkolny pozwala uczniom z upośledzeniem umysłowym uniknąć stygmatyzacji niepełnosprawnością.

ŚRODOWISKO SPOŁECZNE SZKOŁY

W pedagogice termin „integracja" pojawił się jako antonim takich procesów, jak: segregacja, izolacja, dezintegracja. Cechą charakterystyczną koncepcji integracyjnej jest otwarcie szkoły na to, co „pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorzutnej działalności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorakie problemy intelektualne i emocjonalne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pracy"[16].

Na sukces edukacyjno-socjalizacyjny uczniów niepełnosprawnych w stopniu lekkim ma wpływ nie tylko uwarunkowanie przestrzenno-fizyczne szkoły, ale również środowisko społeczne, czyli przestrzeń w zakresie relacji: nauczyciele – uczniowie. Związki te kształtują się zawsze podobnie, niezależnie od typu szkoły. Środowisko społeczne szkoły integracyjnej, specjalnej czy też ogólnodostępnej ma wiele tożsamych aspektów.

Uczniowie z upośledzeniem intelektualnym łatwo ulegają wpływom środowiska szkolnego. Z tego względu to właśnie ta sfera oddziaływań ma wpływ na poziom pobudzenia, ujawniającego się w różnych formach zachowań uczniów, w szczególności podczas przyswajania i przetwarzania zdobytych informacji. Szczegółowe badania wykazują, że ww. informacje przekazywane i przetwarzane są na stosunkowo niskim poziomie, najczęściej konkretnym. Funkcjonowanie zaś na wyższym poziomie, wymaga od uczniów dotkniętych niepełnosprawnością emocji pozytywnych, takich jak radość, odprężenie, poczucie bezpieczeństwa[17].

Szkoła jest strukturą zamkniętą, w której wyodrębnione przestrzenie wyraźnie rozgraniczają ośrodki aktywności uczniów. W środowisku społecznym szkoły wzajemny kontakt, współdziałanie i postawy członków tej społeczności zależą od nauczycieli i metod nauczania. Należy zauważyć, że świadomość nauczycieli na temat stopnia niepełnosprawności może stać się

[15] S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005 s. 35.
[16] C. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna – założenia, egzemplifikacje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
[17] Por. K. Obuchowski, *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa 1982.

zarówno szansą, jak i zagrożeniem w procesie socjalizacji, rozwoju osobowości i edukacji uczniów.

Rozwój społeczny, uspołecznienie, przystosowanie społeczne lub kompetencja społeczna ujawnia się w tym, na ile jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, form, standardów zachowania przyjmowanych przez społeczeństwo, w którym żyje[18].

Jednym z najbardziej podstawowych sposobów kształtowania umiejętności społecznych jest włączanie wychowanka w przestrzeń życia społecznego. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym wspomniane powyżej kompetencje nabywają głównie w szkole, w której realizowany jest program rozwoju społecznego.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzona analiza dostarcza licznych dowodów, że na sprawę kształcenia i socjalizacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną warto spojrzeć w sposób pogłębiony, uwzględniając ocenę możliwości środowiskowych, związanych z typem szkoły. Istotnym spostrzeżeniem mogłaby być teza, w myśl której funkcjonowania w szkole uczniów niepełnosprawnych z upośledzeniem umysłowym nie można zestawiać wyłącznie z działaniami celowymi nauczycieli – z ich przygotowaniem do pracy z uczniami specjalnej troski edukacyjnej.

Szanse i zagrożenia rozwoju uczniów niepełnosprawnych intelektualnie związane są z wymiarem fizyczno-przestrzennym szkoły i klasy. Składa się na to: poziom hałasu, zatłoczenie przestrzeni, oświetlenie, temperatura, wygląd budynku, zajmowane miejsce w przestrzeni klasy, złożoność i bogactwo środowiska klasy oraz wymiar środowiska społecznego szkoły i klasy, a wśród nich: atrakcyjność ucznia z niepełnosprawnością intelektualną dla rówieśników, postrzeganie jego możliwości rozwoju przez rówieśników i nauczycieli.

Analiza fizycznych i społecznych warunków szkół różnego typu rozważana jest w kontekście ich wpływu na poziom determinacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, do kształtowania jego osobowości, tworzenia obrazu samego siebie, pozwalającego jednoznacznie stwierdzić, że środowisko fizyczne i społeczne szkoły, system edukacji nauczania integracyjnego, pozytywnie oddziałuje na proces socjalizacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Wymienione powyżej aspekty wpływają również w dużej mierze na zwiększenie koncentracji oraz rozwiązywanie zadań na coraz to wyższym poziomie. Tego typu szkoły sprzyjają kształtowaniu funkcji psychicznych, pożądanych dla właściwego funkcjonowania uczniów upośledzonych. Korzystniejsze możliwości środowiskowe zdają się mieć również szkoły specjalne, chociaż wielowymiarowość oceny, zwłaszcza w aspekcie fizyczno-przestrzennym pozwala dostrzec niedostatki także w tych placówkach oświatowych.

---

[18] Por. T. Witkowski, *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 1997.

LITERATURA:

[1] Bańka A., *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.

[2] Bąbka J., *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji w systemie integracyjnym*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wyd. UMCS, Lublin 2003.

[3] Bell P.A., Greek Th.C., Fisher J.D., Baum A., *Psychologia środowiskowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

[4] Błeszyńska K., *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wyd. „Żak", Warszawa 2001.

[5] Bogucka J., Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa 1994.

[6] Clarke A.M., Clarke A.D.B. (red.), *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*, Warszawa 1971.

[7] Gałkowski T., *Dzieci specjalnej troski. Psychologiczne podstawy rehabilitacji dzieci opóźnionych w rozwoju*, Wyd. WP, Warszawa 1972.

[8] Gałkowski T., *Nowe tendencje w problematyce niedorozwoju umysłowego*, [w:] *Z zagadnień oligofrenii dziecięcej*, red. K. Kirejczyk, Warszawa 1967.

[9] Gunzburg H.C., *Psychoterapia lekko niedorozwiniętych umysłowo*, [w:] *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*, red. A.M. Clarke, A.D.B. Clarke, PWN, Warszawa 1971.

[10] Hulek A. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa 1986.

[11] Hulek A. (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadanie pedagoga*, Wrocław 1987.

[12] Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1977.

[13] A. Hulek, B. Grochmal-Barch (red.), Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej, Kraków 1992.

[14] Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1980.

[15] Kirejczyk K., *Współczesne tendencje w pedagogice specjalnej i szkolnictwie specjalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z oligofrenopedagogiki*, Warszawa 1971.

[16] Kowalik S., *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa – Poznań 1989.

[17] Kowaluk M., *Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wyd. UMCS, Lublin 2003.

[18] Krasuska E., *Poziom rozwoju społecznego młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim wychowywanej w środowisku rodzinnym i zakładowym*, Lublin 1978.

[19] *Kształcenie specjalne: profilaktyka i resocjalizacja w zreformowanym systemie edukacji narodowej*, Warszawa 1978.

[20] Kupisiewicz C., *Szkoła alternatywna – założenia, egzemplifikacje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.

[21] Lipińska J., Rogoża A., *Stosunek i zachowanie dzieci pełnosprawnych wobec dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wyd. UMCS, Lublin 2003.

[22] Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971.

[23] Łapińska H., *Pozycja dziecka w klasie szkoły specjalnej a jego rozwój społeczny*, Lublin 1978.

[24] Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Wyd. „Impuls", Kraków 2002.

[25] Obuchowski K., *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*, Warszawa 1982.

[26] Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wyd. „Akapit", Toruń 2005.

[27] Sadowska S., *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Wyd. „Akapit", Toruń 2006.

[28] Sadowska S., *W poszukiwaniu miejsca w edukacji szkolnej dla problematyki niepełnosprawności*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Wyd. UMCS, Lublin 2002.

[29] Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.

[30] Wald J. (red.), Jak *przygotować do życia dziecko upośledzone umysłowo*, Warszawa 1972.

[31] Witkowski T., *By podnieść poziom społecznego funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 1997.

Zasoby internetowe

[32] Opioła D., *Promocja osób niepełnosprawnych na rynku pracy,* źródło: http://forestap.republika.pl/niepelnosprawnosc.htm [dostęp: 23.07.2012].

[33] Pojęcie: *niepełnosprawność,* źródło: http://pl.wikipedia.org/ [dostęp: 23.07.2012].

STRESZCZENIE

W stronę nowego spojrzenia na rolę szkoły w procesie socjalizacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim

Do nowych tendencji w pedagogice specjalnej należy integracja. We współczesnej pedagogice specjalnej integrację rozumie się jako interdyscyplinarne, zintegrowane działanie mające na celu rewalidację jednostek odbiegających od normy. Istotne jest również stworzenie warunków dydaktycznych oraz wychowawczych w szkole, umożliwiających nauczanie dzieci i młodzieży, odbiegających od normy wspólnie z osobami od tej normy nie odbiegającymi.

Integrację dzieci społeczeństwie młodzieży niepełnosprawnej rozumie się jako włączenie w normalne codzienne życie, przez różne formy kształcenia i przygotowania do pracy zawodowej oraz aktywny udział w życiu społecznym.

System integracyjny kształcenia i wychowania specjalnego polega na nauce i wychowaniu dzieci i dorosłych z odchyleniami od normy w powszechnych szkołach i placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu ich odrębnych potrzeb.

Istotą systemu integracyjnego jest indywidualne podejście do dziecka i zapewnienie mu warunków do realizacji programu szkolnego. Powodzenie integracji jest zależne od właściwego przygotowania nauczycieli, rodziców i dzieci, jak również od zabezpieczenia odpowiednich warunków szkolnych, w tym funkcjonowania szkoły i klasy jako całości.

SUMMARY

New way of looking at school's role in the socialization of Children with Mild Mental Disabilities

New trend in special pedagogy is integration. Integration in modern view is meant as an interdisciplinary integrated action of rehabilitation of individuals of abnormal. It is essential creation of such educational condi-

tion environment to provide joint groups of normal and abnormal individuals.

Children integration into society is meant as inclusion in activities of daily living through many forms of education and preparation for a professional career and active social life.

Educational integration system must provide teaching and education children and adults with mild mental disabilities in public schools and educational institutions including their distinct needs.

Core of the system integration is the individual approach to the child and providing him with conditions for implementation to the school programme. Successful integration depends on several factors including special trained teachers, parents and children as well as providing special school's environment including way functioning of the school and class as a whole.

Beata Świątek
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Metodyczne aspekty pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie

Psychologowie twierdzą, że ludzie chorzy w istocie rzeczy nie chcą tak naprawdę wyzdrowieć. W chorobie jest im dobrze. Oczekują ulgi, ale nie powrotu do zdrowia. Leczenie bowiem jest bolesne i wymaga wyrzeczeń.

Terapia dziecka niedostosowanego społecznie zasadniczo różni się terapii, w których zakłada się, że to pacjent musi chcieć zmiany. Dziecko niedostosowane społecznie funkcjonuje niejako we śnie. Budzenie się z przyjemnego snu, nie jest rzeczą najbardziej przyjemną. „W łóżku jest ciepło i wygodnie, budzenie nas irytuje”[1]. W terapii niedostosowania społecznego najtrudniejsze wydaje się to, że dokonuje się ona niejako w tle oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych.

Istnieje wiele różnych rodzajów i strategii terapeutycznych. Młodzież niedostosowana społecznie lub zagrożona niedostosowaniem, najczęściej poddawana jest: terapii poznawczej, behawioralnej, socjoterapii bądź terapii interakcyjnej, terapii pedagogicznej, terapii uzależnień, psychoterapii, terapii krótkoterminowej oraz terapeutycznej pracy na wyjątkach. Ważny wydaje się również humanistyczny nurt pracy resocjalizacyjno-terapeutycznej, gdzie istotne miejsce zajmuje: arteterapia, muzykoterapia, biblioterapia, choreoterapia, dramaterapia, teatr terapeutyczny itp.

Wymieniony zbiór oczywiście nie wyczerpuje listy stosowanych oddziaływań terapeutycznych. Ma jednak za zadanie pokazać o jak szerokim spektrum oddziaływań mówimy. Warto także, w tym miejscu, zasygnalizować, że każdy rodzaj terapii wymaga zastosowania odrębnych metod postępowania oraz specjalistycznej wiedzy dotyczącej procedur terapeutycznych w obrębie wybranej strategii. W zależności od tego, jaki kąt widzenia przyjmiemy, takich wskaźników efektywności terapii można oczekiwać. Doświadczenia badawcze różnych autorów (R. Opora[2], T. Wach[3]) wskazują, że najistotniej-

[1] Anthony de Mello, *Przebudzenie*, Wyd. Rebis, Poznań 1993, s. 9.
[2] R. Opora, *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 1819.
[3] T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych,* Wyd. KUL, Lublin 2009.

szą częścią pomocy, dziecku niedostosowanemu społecznie, jest podejmowana, na skutek występujących zaburzeń zachowania, profesjonalnie zorganizowana interwencja terapeutyczna lub psychokorekcyjna (zwana również resocjalizacyjną). Podstawę większości współczesnych interwencji resocjalizacyjnych stanowią teorie poznawczo-behawio-ralne, które łączą dwie koncepcje terapeutyczne: behawioryzm, który koncentruje się na obserwowalnym zachowaniu oraz koncepcję poznawczą, która skupia się na przetwarzaniu informacji i podkreśla subiektywizm funkcjonowania człowieka. Teorie te są jednocześnie najczęściej wybieraną bazą teoretyczną do opracowywania różnych programów resocjalizacyjnych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Oprócz nich wykorzystywane są szeroko teorie interdyscyplinarne, multidyscyplinarne i humanistyczne. Jednocześnie należy podkreślić, że nie ma jednej, uniwersalnej teorii obejmującej wszystkie możliwe przypadki dewiacji i przestępczości.

KONCEPCJE BEHAWIORALNO-POZNAWCZE

W grupie teorii poznawczo-behawioralnych znajdują się teorie takich autorów, jak: Beck, Ellis, Bandura, Yochelson. Opisują oni poznawcze struktury w ramach procesu myślenia, które prowadzą do problemowych i przestępczych zachowań.

W koncepcjach behawioralnych negatywne zachowania i reakcje młodzieży ujmowane są jako „produkt" procesu socjalizacji. Zachowania te mogą zostać zmodyfikowane w trakcie oddziaływań wychowawczych i zastąpione nowymi zachowaniami i reakcjami aprobowanymi społecznie. Postępowanie wychowawcze polega na odszukaniu repertuaru bodźców, które mogą wygasić aspołeczne formy zachowań. Z kolei przez system wzmocnień pozytywnych można wprowadzić nowe, akceptowane społecznie formy zachowań. Tak ujmowane wychowanie opiera się na głównie na stosowaniu metod treningowych, a systemy oddziaływań instytucjonalnych oparte są na tzw. ekonomii punktowej[4]. Z kolei przesłanką poznawczej restrukturyzacji jest fakt, że osoby niedostosowane społecznie posiadają zniekształcenia poznawcze, wynikające z uwewnętrznionych antyspołecznych przekonań, postaw, myślowych nawyków, co prowadzi je do przestępczej aktywności. Tego rodzaju zniekształcenia poznawcze powodują odbiór i przetwarzanie danych napływających z otaczającej rzeczywistości w sposób skrzywiony lub niedokładny. Niewłaściwy odbiór napływających informacji może się przyczyniać do problematycznych reakcji emocjonalnych i behawioralnych na te doświadczenia. Duża ilość i siła zniekształceń poznawczych cechują zazwyczaj osoby mające zaburzenia psychiczne.

Teorie behawioralne są nastawione na wyjaśnienie zewnętrznych form zachowań osób nieprzystosowanych społecznie, a cała ich aparatura pojęciowa i metodyczna dokonuje analizy, oceny i korekcji tego wszystkiego, co jest zauważalne i rozpoznawalne. Można przyjąć za B. Urbanem, że ta gru-

[4] K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

pa teorii zajmuje się diagnozowaniem i terapią osób nieprzystosowanych społecznie przede wszystkim z zewnętrznej perspektywy poznawczej[5].

Model pracy psychokorekcyjnej w podejściu poznawczo-behawioralnym wykorzystuje związek pomiędzy przekonaniami, emocjami oraz zachowaniem. W koncepcji poznawczo-behawioralnej zwraca się uwagę na interakcję pomiędzy wewnętrznym światem osoby oraz zewnętrznym środowiskiem. Zachowanie jest traktowane jako wynik wzajemnego oddziaływania czynników osobistych i sytuacyjnych. Myślenie (przetwarzanie informacji) uznaje się za złożony rozwojowo proces, podczas którego człowiek nabywa mniejszą lub większą zdolność do kontrolowania i rozumienia relacji między jego myślami, emocjami oraz zachowaniem. Jeśli przyjmiemy, że zdolności poznawcze są raczej nabywane, a w mniejszym stopniu wrodzone, to można wnioskować, iż wykształcenie nowych zdolności poznawczych pozwala na zmianę zachowania.

KONCEPCJE INTERAKCYJNE (HERMENEUTYCZNE)

Inny rodzaj oddziaływań wychowawczych proponują przedstawiciele[6] koncepcji interakcyjnych, którzy odwołują się do jakości stosunków międzyludzkich (interakcji) jako swoistego wskaźnika nieprzystosowania społecznego[7]. Według teorii interakcyjnych człowiek jest przede wszystkim istotą społeczną i wszystkie jego zachowania i reakcje należy rozpatrywać w kategoriach pełnionych przez niego ról społecznych. Role te narzucają mu sposoby zachowań od prospołecznych do antyspołecznych[8].

W centrum zainteresowania teorii interakcyjnej jest wszystko to, co dzieje się między ludźmi, zarówno w sensie pożądanych, jak i niepożądanych reakcji. L. Pytka wskazuje, że w ujęciu interakcjonistycznym człowiek, jest przede wszystkim istotą społeczną i tę swoją „społeczność" eksponuje na rozmaite sposoby, będąc prospołecznym czy antyspołecznym w swych codziennych zachowaniach. Teorie te zakładają, że człowiek rodząc się, wkracza w świat społeczny, który jest warunkiem socjalizacji dziecka, czyli – przyswojenia treści kulturowych, dzięki mechanizmom przystosowawczym kształconym w toku adaptacji[9]. Nawiązywane interakcje społeczne wyznaczają, między innymi, pole kształtowania orientacji życiowych, czyli charakterystycznych dla jednostki i grupy nastawień do różnych dziedzin życia i do własnego „ja", wyrażających się w różnym nasileniu, odmianach deklarowanej lub/i rzeczywistej aktywności[10]. Działania człowieka wyznaczane są

---

[5] M. Konopczyński, *Współczesne systemy resocjalizacyjne*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, PWN, Warszawa 2008, s. 206-207.

[6] C.E. Sullivan, M.Q. Grant, *The Development of interpersonal Maturity: Aplications to Delinquensy*, "Psychiatry" 1957, nr 20.

[7] A. Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wyd. Akapit, Toruń 2009, s. 33.

[8] M. Konopczyński, *Współczesne…*, dz. cyt. , s. 207.

[9] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006, s. 323.

[10] A. Gańczarczyk, *Orientacje młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wyd. UŚ, Katowice 1994**,** s. 16.

więc, przez posiadane orientacje życiowe oraz ogólny poziom rozwoju w zakresie tzw. interpersonalnej dojrzałości. Przykładem teorii interakcyjnej jest teoria rozwoju dojrzałości interpersonalnej, w pierwotnej wersji przedstawiona przez C.E. Sullivana[11]. Główne problemy adaptacyjne ludzi i ich społeczne codzienne funkcjonowanie zależą od osiągniętego stadium rozwoju. W dużym uproszczeniu są to trzy poziomy wadliwego społecznego funkcjonowania wiążącego się z trzema kolejnymi poziomami (stadiami) rozwoju, takimi jak:

1. Społeczność, wrogość, nienawiść, złość – wszelkie formy agresji;
2. Konformizm, uleganie nakazom na pokaz, pozorne dostosowanie się (pozorna interioryzacja wartości i norm);
3. Neurotyzm, niezrównoważenie emocjonalne oraz inne mieszane formy zaburzeń procesu dojrzewania do kontaktów międzyludzkich.

Istotą nieprzystosowania w podejściu interakcyjnym jest niska jakość stosunków interpersonalnych wyrażających się w trzech przytoczonych wyżej formach wadliwego, niesatysfakcjonującego kontaktu z innymi ludźmi[12]. Przyjmując za podstawę teorię rozwoju dojrzałości interpersonalnej to staje się oczywiste, że modelem diagnozy będzie system diagnostyczno-klasyfikacyjny, zwany I-Level Classification[13]. Diagnoza sprowadza się w zasadzie do zastosowania kilku narzędzi diagnostycznych pozwalających zaklasyfikować do określonej tutaj klasy podtypu dewiacyjnego jednego z wielu (dziewięciu).

Resocjalizacja, w podejściu interakcyjnym, według L. Pytki, polega na doprowadzaniu do wyższego, bardziej rozwiniętego stadium rozwoju myślenia i postrzegania siebie, bliźnich i świata u osoby z zaburzeniami przystosowania społecznego. Generalnie, celem resocjalizacji w ujęciach interakcjonistycznych jest ukształtowanie cech osobowości zdrowej, zwłaszcza takich, które wiążą się z postrzeganiem siebie i innych ludzi, oraz ustosunkowań względem nich wraz z innymi cechami pozwalającymi odróżnić środki od celów, dobro od zła, prospołeczność od egoizmu itp. Idzie, mówiąc w dużym skrócie, o przybliżenie prawidłowych interakcji z innymi ludźmi bazie zdrowej, w pełni dojrzałej, samorealizującej się osobowości.

KONCEPCJE MULTIDYSCYPLINARNE (WIELODYSCYPLINARNE)

Grupa koncepcji wielodyscyplinarnych opiera się w swojej warstwie koncepcyjnej na teoriach kontroli społecznej. Jedną z nich jest teoria T. Hirschiego. Zakłada ona, że człowiek może podejmować działania przestępcze w sytuacjach zerwania lub osłabienia więzów społecznych. Czynnikami determinującymi jakość więzi społecznych są: przywiązanie, zobowiązanie, zaangażowanie, przekonanie. Z kolei M. LeBlanc, autor „Integracyjnej

[11] L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.
[12] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006, s. 324.
[13] C.E. Sullivan, M.Q. Grant, *The Development of interpersonal Maturity…*, dz. cyt.

teorii zachowania przestępczego" uważa, że zachowania przestępcze są uwarunkowane socjalizacyjnie, a ich brak świadczy o prawidłowym przebiegu mechanizmów uspołecznienia. Człowiek, aby mógł zachowywać się zgodnie z przyjętymi w społeczeństwie normami i zasadami, musi dysponować obszerną wiedzą na ich temat. G. Kelly[14] podkreśla, że pierwotnym elementem struktury ludzkiego „ja" są informacje, które tworzą złożone konstrukty osobowościowe, czyli zakodowane skrypty poznawcze, funkcjonujące w postaci wiedzy tworzącej sieci operacyjne i sieci wartości. Wiedza zorganizowana w postaci sieci operacyjnej pozwala jednostce na prezentację określonych postaw wobec swojego otoczenia oraz umożliwia podejmowanie kontaktów interpersonalnych i pełnienie ról społecznych, natomiast wiedza zorganizowana w postaci sieci wartości ma charakter wartościująco-normatywny i wypełnia treścią aksjologiczną postawy, relacje i pełnione role[15].

Wśród koncepcji multidyscyplinarnych na uwagę zasługuje teoria wpływu czynników sytuacyjnych na zachowanie człowieka. Można przypuszczać, że największy dorobek w tej dziedzinie przypada amerykańskim uczonym, którzy w znanych eksperymentach dowiedli, że w pewnych okolicznościach właśnie rola czynników sytuacyjnych i organizacyjna dyscyplina jest większa niż czynników osobowościowych[16]. F.G. Zimbardo uważa, że antyspołeczne zachowania jednostek i przemoc, za którą grożą sankcje niemal na całym świecie, najlepiej można zrozumieć i leczyć, można im także najlepiej zapobiegać – przyjmując perspektywę sytuacyjną[17]. Zgodnie z podstawowymi zasadami teorii Lewina perspektywa sytuacyjna wysuwa zewnętrzne determinanty zachowania na plan pierwszy, przyznając im status o wiele większy aniżeli tylko pozostających w tle okoliczności łagodzących[18].

KONCEPCJE O ORIENTACJI HUMANISTYCZNEJ

Konstruując model gimnazjalnej interwencji szkolnej wobec dzieci i młodzieży niedostosowanej lub zagrożonej niedostosowaniem nie sposób zapomnieć o koncepcjach zajmujących ważne miejsce w pedagogice resocjalizacyjnej. Są nimi: teoria sprawiedliwości naprawczej, koncepcja reedukacji inkluzyjnej oraz koncepcja dobrostanu psychicznego. Należą one do wspólnego nurtu o orientacji humanistycznej.

---

[14] Autor poznawczej teorii osobowości.

[15] M. Konopczyński, *Współczesne…*, dz. cyt., s. 208.

[16] E. Miligram, *Badanie posłuszeństwa,* [w:] *Przełom w psychologii,* red. K. Jankowski, Warszawa 1978; C. Haney & C. Banks & Ph. Zimbardo, *A Study of Prisoners and Guards in a Simulated Prison*. D.C.: Office of Naval Research, Department of The Navy, *Washington* 1973; P.G. Zimbardo, *Psychologia zła z perspektywy sytuacyjnej. Zrozumieć, w jaki sposób dobrzy ludzie stają się przestępcami*, [w:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, red. A.G. Miller, Kraków 2008, s. 35–73; P.G. Zimbardo, *Efekt Lucyfera*, Warszawa 2008.

[17] P.G. Zimbardo, *Psychologia zła…*, dz. cyt., s. 35.

[18] T. Lewin, *Terror in Littleton: The teenage culture, Arizona high school provides glimpse into cliques*, "The New York Times" 1999, May, nr 2, s. 4.

TEORIA SPRAWIEDLIWOŚCI NAPRAWCZEJ

Koncepcja sprawiedliwości naprawczej traktowana jest jako alternatywa modelu sprawiedliwości retrybutywnej. Założeniem jej jest zwiększenie skuteczności w zakresie przeciwdziałania naruszeniom norm prawa i lepszej ochrony ofiar przestępstw[19]. W szkołach gimnazjalnych, gdzie pewien odsetek młodzieży wykazuje zaburzenia zachowania, ważne wydaje się wprowadzenie modelu interwencji opartego na idei sprawiedliwości naprawczej. Przemawiają za tym postulaty, charakteryzujące postępowanie naprawcze: możliwość pojednania sprawcy z ofiarą, które opiera się na przebaczeniu dla ofiar, poprawie sprawcy i zadośćuczynieniu ofierze oraz społeczności[20]. Sprawiedliwość naprawcza ma za zadanie aktywizować sprawcę przestępstwa, ofiarę i inne osoby, w podejmowaniu działań, których celem jest rozwiązanie problemów wynikających z popełnienia przestępstwa, np. konieczność naprawienia szkód. Jej głównym celem jest dążenie do poszukiwania konstruktywnych reakcji na przestępstwo poprzez:

- zadośćuczynienie ofierze,
- poprawienie poczucia bezpieczeństwa u członków społeczeństwa,
- zmniejszenie powrotności do przestępstwa (recydywy), wzbudzenie poczucia odpowiedzialności u sprawcy,
- zrozumienie złożonych motywów ludzkiego działania,
- poprawienie jakości relacji międzyludzkich,
- włączenie sprawcy i ofiary w proces resocjalizacji[21].

W szkole, aby można mówić o realizacji idei sprawiedliwości naprawczej muszą być spełnione określone warunki[22]. Warunkiem pierwszym jest udzielenie pomocy ofierze. Ma to być pierwszą społeczną reakcją na przestępstwo. Drugim warunkiem jest zadośćuczynienie dokonane przez sprawcę przestępstwa ofierze lub społeczeństwu. Po trzecie strony powinny mieć możliwość spotkania się i wymiany poglądów. Należy też, zaakceptować wszelkie formy zadośćuczynienia, które zostały wspólnie wypracowane przez strony. W procesie naprawczym powinna brać czynny udział społeczność lokalna, należy bowiem udzielić pomocy ofiarom, gdy sprawca nie jest znany. Ogólnie, można za K. Ostrowską powiedzieć, że w sprawiedliwości naprawczej pytanie o sposób ukarania winnego zastępuje się pytaniem o sposób naprawienia szkody, wyrządzonej czynem karalnym, i sposób

[19] M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 169.
[20] J. Consedine, *Wyrównanie szkód spowodowanych przestępstwem. Sprawiedliwość naprawcza i probacja*, „Mediator" 2003, nr 27, s. 4, za: A. Lewicka, E. Grudziewska, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010, s. 60.
[21] K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacji*, Warszawa 2008, s. 267.
[22] J. Waluk, *Mediacja jako forma sprawiedliwości naprawczej – korzyści dla stron. Sprawiedliwość naprawcza a mediacja*, Warszawa 2004, [niepubl. materiały konferencyjne Ministerstwo Sprawiedliwości z 15.06.2004 r.]; A. Lewicka, E. Grudziewska, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010, s. 59.

uniknięcia popełniania podobnych czynów w przyszłości[23]. Przyświecać jej powinny trzy zasady[24]: prawa ofiary do rekompensaty, zobowiązania sprawcy do przejęcia odpowiedzialności za czyn i naprawienia szkody, uczestnictwa stron i społeczności w procesie restytucji. Sprawiedliwość naprawcza wiąże się z przywróceniem ładu społecznego, którego elementem jest prawo ofiary do rekompensaty za wyrządzoną krzywdę. Może się ona dokonać poprzez: prace na rzecz społeczności, zobowiązanie sprawcy do konkretnego zachowania, np. niespotykanie się z określonymi osobami, podjęcie leczenia i uczestnictwo w zajęciach terapeutyczno-wychowawczych, odszkodowanie finansowe, przeproszenie ofiary, naprawa zniszczonego mienia lub zwrot mienia, podjęcie nauki[25].

Sprawiedliwość naprawcza jest sposobem rozwiązania konfliktu wywołanego przestępstwem, który wychodzi naprzeciw stron tego konfliktu (sprawcy i ofiary), a także interesom społeczeństwa, które jest zainteresowane ograniczeniem przestępczości i utrzymaniem ładu społecznego. Rola, jaką przypisuje się sprawiedliwości naprawczej jako alternatywnemu modelowi reagowania na przestępstwo, wynika przede wszystkim z upatrywania jego skuteczności w zakresie oddziaływania prewencyjnego. W zakresie sprawiedliwości naprawczej ważną metodą wykorzystywaną w szkolnych podsystemach resocjalizacyjnych jest mediacja. Przebaczenie, pojednanie, zadośćuczynienie, szacunek stają się kluczowymi pojęciami programów oddziaływania na sprawców przestępstw, a także pożądanymi i niezbędnymi właściwościami i umiejętnościami psychologicznymi dla osób tworzących różnorodne wspólnoty ludzkie. Nietrudno zauważyć, że wszystkie one należą do tych właściwości, które dotychczas określały moralną kondycję osoby[26]. Idea sprawiedliwości naprawczej realizuje się przez instytucję mediacji[27].

TEORIA REEDUKACJI INKLUZYJNEJ

Teoria reedukacji inkluzyjnej zakłada możliwość pełnego uczestnictwa w życiu szkoły jednostek o różnym potencjale rozwojowym. Przyjmując jednocześnie, że sukces edukacyjny uzależniony jest od elastyczności podejścia i indywidualnego potraktowania każdego ucznia, mającego swoje mocne i słabe strony. W ogólnym, słownikowym znaczeniu inkluzja (od łac. includere: in 'w, do', claudere – 'zamknąć') oznacza włączenie, dołączenie bądź zawieranie[28].

Terapia dziecka niedostosowanego społecznie – zgodnie z teorią reedukacji inkluzyjnej – zaczyna się od przemiany wychowawców, którzy muszą „zobaczyć w dziecku niedostosowanym społecznie

[23] K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacji…*, dz. cyt., s. 267.
[24] M. Płatek, *Sprawiedliwość naprawcza*, Warszawa 2005, za: A. Lewicka, E. Grudziewska, *Mediacja…*, dz. cyt., s. 59.
[25] A. Lewicka, E. Grudziewska, *Mediacja…*, dz. cyt., s. 60.
[26] K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacji…*, dz. cyt., s. 267.
[27] M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji…*, dz. cyt., s. 169.
[28] Por. źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Inkluzja [dostęp: 01.01.2012].

człowieka". Uruchamiają w ten sposób proces destygmatyzacji, którego nie jest w stanie zainicjować sam wychowanek. Wychowawca jest tą osobą, na której spoczywa obowiązek pokazania dziecku niedostosowanemu społecznie „jego ludzkiej twarzy". W procesie terapii zadaniem najwyższej wagi jest skłonienie wychowanka, aby pokazał innym „swoją ludzką twarz".

Proces destygmatyzacji wymaga ludzkiego podejścia do wychowanka. Pozytywnego, optymistycznego rozumienia problemów dziecka i oferowania wsparcia. Tak jak dziecko w zdrowiej, dobrze funkcjonującej rodzinie wie, że może rodzicom powiedzieć o wszystkim, tak wychowanek w ośrodku powinien wiedzieć, że wychowawca go wysłucha i zgodnie z zasadą optymistycznego rozumienia, pomoże rozwiązać problem najlepiej jak potrafi dla dobra dziecka.

Inne kompetencje nauczycieli to świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za każde dziecko w klasie; nauczyciele muszą sami nauczyć się, jak pracować z każdym dzieckiem, a nie oczekiwać, że ktoś im po prostu powie, jak postępować z dzieckiem wykazującym zaburzenia zachowania, wiedza o różnych strategiach nauczania oraz umiejętność ich efektywnego zastosowania.

KONCEPCJA DOBROSTANU PSYCHICZNEGO

W wychowaniu resocjalizującym istotnym elementem współpracy jest podniesienie poziomu dobrostanu psychicznego dziecka. Zdaniem J. Florczykiewicz[29] podnoszenie dobrostanu psychicznego w działaniach resocjalizacyjnych opiera się na założeniu o występowaniu jego niskiego poziomu u jednostek nieprzystosowanych społecznie. Analiza koncepcji teoretycznych i rezultatów badawczych pozwala na wyłonienie zewnętrznych i wewnętrznych czynników warunkujących dobrostan psychiczny[30]. Istotnymi w analizie dobrostanu są: czynniki biologiczne, demograficzne i psychiczne.

Ujęcie resocjalizacji w perspektywie dobrostanu jednostki wymaga omówienia kwestii możliwości i sposobów jego podnoszenia. Najważniejszą przesłanką jest empiryczne potwierdzenie możliwości zmiany dobrostanu, aczkolwiek należy zaznaczyć, iż badania w tym zakresie prowadzone były w krótkich odcinkach czasowych, co nie pozwoliło na określenie trwałości uzyskanych zmian. Jednocześnie ustalono, że środkami (sposobami) trwałego podniesienia dobrostanu są podejmowane przez jednostkę intencjonalne działania, związane z zaspokojeniem potrzeb kompetencji i więzi. Owe działania (o charakterze behawioralnym, poznawczym czy wolicjonalnym) prowadzą do podniesienia dobrostanu wówczas, gdy towarzyszy im motywacja wewnętrzna. Jej rola wiąże się z niedopuszczeniem do adaptacji (spowszednienia) nowego stanu rzeczy, a tym samym obniżenia wartości

[29] J. Florczykiewicz, *Aktywne formy resocjalizacji – kreacja plastyczna jako interwencja wychowawcza* [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, red. J. Kwaśniewski, UW, Warszawa 2010, s. 83.

[30] W. Tatarkiewicz, *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 281.

zaistniałej zmiany. Następnym warunkiem jest zgodność aktywności z własnymi celami i przypisywanymi jej wartościami, bowiem trwałość zaistniałej zmiany dobrostanu zależy od możliwości zaspokojenia potrzeb psychicznych w wyniku podjętej aktywności.

Zestawiając powyższe fakty, uzasadnione staje się twierdzenie, iż istotą procedur resocjalizacji ujmowanej jako proces podnoszenia dobrostanu jednostki nieprzystosowanej, jest aktywność przynosząca jej poczucie satysfakcji i spełnienia, które mogą być zaspokojone tylko w relacjach społecznych. Oznacza to, że podstawowym warunkiem jest uwzględnienie zasady wolności wyboru aktywności i jej zgodności z preferencjami celami i wartościami jednostki.

Żadna forma terapii nie powinna być wdrażana w placówce bez uprzedniego przedyskutowania jej z zespołem wychowawczym. Trudno mówić bowiem o skuteczności terapii, jeśli każdy wychowawca prezentuje inny front działań.

Wybrane oddziaływania terapeutyczne wzmacniane są poprzez obecną w placówce politykę prewencyjną. Jej istnienie gwarantuje zaangażowanie w proces wychowania, opieki i terapii wszystkich pracowników.

Polityka prewencyjna to nie tylko istnienie jasnych i czytelnych zasad postępowania, ale także organizacja środowiska społecznego w taki sposób, aby codzienne funkcjonowanie w niej młodzieży sprzyjało terapii. Polityka prewencyjna dotyczy także klimatu instytucji oraz kultury i jakości wychowania resocjalizującego. Polityka prewencyjna obejmuje organizację środowiska wychowawczego w taki sposób, aby uniemożliwić lub chociaż utrudnić zachowania przestępcze. Wśród czynników sytuacyjnych, mających wpływ na zachowanie młodzieży w środowisku instytucjonalnym, pojawiają się tzw. sposobności przestępcze. Teorie sposobności przestępczych wskazują na kilka cech charakterystycznych, których analiza może przyczynić się do opracowania polityki prewencyjnej[31].

Pierwszą zasadą jest to, że okazje odgrywają rolę w powodowaniu zachowań aspołecznych (nie tylko tych przeciwko mieniu, ale także z użyciem przemocy). Może do nich dochodzić na przykład w instytucjach, takich jak szkoły. Prowadzone na gruncie anglojęzycznym badania pokazują że odpowiednie (bądź nie) projektowanie i kierowanie tymi placówkami może prowadzić do występowania (bądź nie) na ich terenie przemocy. Ponadto sposobności (okazje) do przemocy w szkołach wzrastają, kiedy: szkoła zlokalizowana jest w dużym obiekcie, dzieci nie znają siebie wzajemnie, nauczyciele są niedoświadczeni i nie przeszli właściwych szkoleń w zakresie działań prewencyjnych i interwencyjnych. Nie bez znaczenia jest także polityka prewencyjna szkoły[32]**.** Po drugie sposobności przestępcze są wysoce specyficzne dla każdego przestępstwa i przestępcy, co oznacza, że nie istnieje pojedynczy czynnik, który stanowi okazję (sposobność) do popełnienia

[31] K. Pawełek, *Rola czynników sytuacyjnych w genezie przestępczości*, [w:] *Zachowania przestępcze, teoria i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 125–129.

[32] R. Linden, *Situational Crime Prevention: Its Role in Comprehensive Prevention Iniciatives*, "Institute for the Prevention Crime Reviev", vol. 1 March 2007, s. 10 – źródło: www.socialsciences.uottawa.ca/ipc/pdf/kr6-linen.pdf [dostęp: 5.05.2009].

każdego rodzaju przestępstwa. Jeśli rozważymy taki czyn jak kradzież z włamaniem, to okaże się, że jeden przestępca będzie zainteresowany głównie pieniędzmi, podczas gdy inni będą szukać sprzętu elektronicznego, a jeszcze inni biżuterii[33]. Także los przedmiotów pochodzących z kradzieży może być różny. Jeden sprawca zatrzyma go dla siebie, a inny odsprzeda. W świetle obowiązującego prawa sprawcy popełniają jedno przestępstwo, ale przyświecają im różne cele, a te pociągają za sobą różne sposoby działania. Sposobności przestępcze są skoncentrowane w czasie i przestrzeni, przy czym w środowisku okazje przestępcze są nierównomiernie zlokalizowane[34]. W środowisku społecznym można znaleźć miejsca posiadające specyficzne cechy (tzw. wyzwalacze), które albo będą sprzyjały poczuciu bezpieczeństwa, albo odwrotnie – zwiększały poczucie lęku. W tym ostatnim przypadku głównie ze względu na występowanie czynników nasilających występowanie przestępczości**.** Kolejną zasadą jest to, że sposobności przestępcze zależą od codziennego ruchu, aktywności – widać to na przykładzie konkretnych przestępstw – miejsca odludne (np. jak szatnie w szkole) mogą przyciągać złodziei. Następną zasadą jest, że jedno przestępstwo stwarza sposobność dla następnego, co oznacza, że sprawca popełniając jeden czyn może być wciągnięty przypadkowo w kolejny po prostu dlatego, że pojawiła się sposobność do jego popełnienia. Współwystępowanie sposobności ma miejsce na terenach lokalnych. I tak drobne czyny czy przestępstwa, których pojawieniu się nie towarzyszy żadna reakcja mogą stanowić zachętę do dopuszczania się kolejnych, coraz groźniejszych[35]. Niektóre produkty (towary) stwarzają więcej kuszących okazji przestępczych. Dzisiejsze zabezpieczenia ograniczają sposobności przestępcze dla potencjalnych złodziei, choć z drugiej strony dzięki nowym technologiom pojawiają się inne cele (np. karty kredytowe, elektroniczne konta bankowe). Oczywiście istnieje cała lista celów (dóbr) pożądanych przez potencjalnych sprawców. Nie jest ona dana raz na zawsze – postęp technologiczny sprawia, że pojawiają się na niej towary wcześniej nieznane (np. telefony komórkowe, odtwarzacze MP3 czy MP4). Zmiany społeczne i technologiczne pociągają za sobą nowe sposobności przestępcze.

Okazje dla popełniania przestępstw mogą być redukowane, co potwierdzają podejmowane przez większość z nas codzienne działania–- zamykamy nasze domy, podobnie samochody, gdy je opuszczamy, pieniądze trzymamy w bezpiecznym miejscu, dzieci uczymy, jak mają się zachowywać w sytuacji, gdy zostaną zaczepione przez obcych, sąsiadów prosimy o baczenia na nasze domostwo, gdy opuszczamy je na dłużej. Redukowanie sposobności to nie tylko zadanie dla każdego obywatela, ale również dla agencji rządowych (np. takich jak policja), przy czym nie chodzi o takie działania, które doprowadzą do przemieszczeniu przestępczości z jednego miejsca na drugie, ale o takie, które pociągną za sobą bardziej

[33] Tamże, s. 13.
[34] Tamże, 14.
[35] G.L. Kelling, J.Q. Wilson, *Broken Windows*, „The Atlantic", March 1982 – źródło: http://www.iitlantic.com/doc/198203/broken-windows [dostęp: 5.05.2009].

powszechne ograniczenie przestępczości. Podobne poglądy znajdują odzwierciedlenie w następujących sposobach podejść do prewencji: zorientowana na problem policja, architektura bezpiecznej strefy, zapobieganie przestępczości poprzez projektowanie środowiska, sytuacyjne zapobieganie przestępczości. Skoncentrowanie się na ograniczeniu sposobności może prowadzić do zanikania w szerszym stopniu przestępczości. Pomimo że wszystkie teorie sposobności przestępczych opierają się na opisanych wyżej zasadach, to każda z nich ma pewne cechy charakterystyczne, odróżniające ją od pozostałych.

Podejmując próbę omówienia polityki prewencyjnej ważne wydaje się przytoczenie wyników badań na ten temat. W badaniach wzięli udział pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, z takich obszarów Dolnego Śląska, jak: powiat jeleniogórski, świdnicki i wałbrzyski. Badania przeprowadzane były w trakcie szkoleń dla rad pedagogicznych, seminariów naukowych i zajęć na studiach podyplomowych dla nauczycieli. Badaniami objęto łącznie 245 osób.

Politykę prewencyjną najczęściej badani utożsamiali z profilaktyką przemocy. Podczas badań pedagodzy (lub dyrektorzy) zajmujący się wdrażaniem polityki mieli wypełnić krótką ankietę, odpowiadając na pytanie: „Czy w Państwa szkole istnieje polityka prewencyjna?". Z 245 uczestników badań tylko 56 odpowiedziało „tak", 12 wskazało „nie jestem pewien", reszta oddała puste ankiety uzasadniając to niewiedzą odnośnie do badanego tematu. Z 12 uczestników, którzy odpowiedzieli „nie jestem pewien", kilkoro skomentowało politykę swojej szkoły w następujący sposób: „Zasady sformułowane niejasno, splątane z zasadami dotyczącymi molestowania". „Nie stosuje się ich/nie są obligatoryjne". A zatem z doświadczeń badanych wynikało, w że ich szkołach nie ma rzeczywistej polityki prewencyjnej w szkole, a jeżeli jest, to niejasna, ponieważ ankietowani nie byli pewni szczegółów i konkretów. Ciekawe wydaje się to, że w grupie badanych zdeklarowanych na „tak", tylko 5% było w stanie wskazać założenia i cele polityki prewencyjnej. Większość, bo aż 60% potrafiło wymienić jedynie osobę koordynującą realizację polityki prewencyjnej w szkole, zdaniem badanych jest to dyrektor i pedagog szkoły. Znaczna grupa badanych (22%) wymieniała dyrektora jako osobę koordynującą, pedagoga jako osobę monitorującą, a nauczycieli jako osoby bezpośrednich wykonawców. 10% ankietowanych było zdania, że za realizację polityki prewencyjnej odpowiada cało grono pedagogiczne.

Badani, którzy wypełnili ankietę, na pytanie dotyczące dokumentów zawierających założenia polityki prewencyjnej udzielali jednocześnie kilku odpowiedzi (por. Tab. 1). Może to świadczyć o tym, że zasady dotyczące tej kwestii rozrzucone są w kilku różnych dokumentach.

Tabela 1. Dokumenty zawierające założenia polityki prewencyjnej w szkole

Dokumenty zawierające założenia polityki prewencyjnej w:	Badani przekonani o istnieniu polityki prewencyjnej N = 56		Badani niepewni co do istnienia polityki prewencyjnej N = 12		Ogółem N = 68	
	L	%	Liczba	%	Liczba	%
statucie szkoły	48	70,0	8	12,0	56	82,0
regulaminie szkolnym	0	0	0	0	0	0
programie profilaktyczno-wychowawczym szkoły	53	78,0	6	9,0	59	87,0
programie autorskim	0	0	0	0	0	0
innym dokumencie np. planie pracy pedagoga szkolnego	11	16,0	0	0	11	16,0
Razem*	112	164,0	14	21,0	126	185,0

* Badani udzielali więcej niż jednej odpowiedzi, z uwagi na to dane nie sumują się do 100%.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Założenia polityki prewencyjnej w badanych szkołach ulokowane są w głównie w statucie oraz programie profilaktyczno-wychowawczym szkoły. Statut wskazało 82% ankietowanych, natomiast program profilaktyczno-wychowawczy zaznaczyło aż 87% respondentów.

Ważne wydaje się, jakie założenia polityki prewencyjnej przyjmują badane szkoły (por. Tab. 2).

Teoretyczne podwaliny założeń polityki prewencyjnej, zdaniem badanych, odnoszą się głównie do teorii behawioralnych, poznawczych, humanistycznych, teorii interakcyjnych i wpływu sytuacyjnego.

Podstawową działalnością zabezpieczającą przed pojawianiem się zjawisk niekorzystnych w szkole powinna być prewencja, czyli zabezpieczanie przed wystąpieniem sytuacji kryzysowych. Szczególnie ważna jest profilaktyka wykolejenia społecznego, polegająca na zaspokajaniu potrzeb psychicznych, likwidacji niepowodzeń edukacyjnych dziecka, stworzeniu mu warunków do integracji z grupą rówieśniczą w klasie szkolnej, aktywizowaniu zainteresowań poznawczych i uzdolnień oraz zorganizowaniu lokalnego środowiska wychowawczego[36].

[36] M. Sadowska, *Rola i rozwijanie kontroli wewnętrznej w resocjalizacji*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 2001, s. 89.

Tabela 2. Założenia polityki prewencyjnej w badanych szkołach

Założenia polityki prewencyjnej w badanych szkołach	Badani przekonani o istnieniu polityki prewencyjnej N = 56		Badani niepewni co do istnienia polityki prewencyjnej N = 12		Ogółem N = 68	
	L	%	L	%	L	%
Oddziaływania oparte na karze i nagrodzie;	43	63,0	10	15,0	53	78,0
Oddziaływania oparte na podnoszeniu wiedzy, świadomości odnośnie do wybranych zjawisk/problemów;	21	31,0	7	10,0	28	41,0
Oddziaływania oparte na budowaniu pozytywnych interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem, uczniem i resztą społeczności szkolnej;	19	28,0	5	7,0	24	35,0
Oddziaływania oparte na procesie pojednania sprawcy z ofiarą i zadośćuczynieniu;	17	25,0	7	10,0	24	35,0
Oddziaływania kreacyjne umożliwiających uczniowi poznanie mocnych stron i wykorzystanie ich w budowaniu nowej tożsamości społecznej;	18	26,0	6	9,0	24	35,0
Oddziaływania oparte na organizowaniu środowiska społecznego, w taki sposób żeby uniemożliwić łamanie norm i zasad współżycia społecznego;	13	19,0	3	4,0	16	24,0
Inne: współpraca z ŚHP	8	12,0	1	1,0	9	13,0
Razem*	139	204,0	39	56,0	178	260,0

* Badani udzielali więcej niż jednej odpowiedzi, z uwagi na to dane nie sumują się do 100%.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Reasumując, można zauważyć, że mówiąc o polityce prewencyjnej nauczyciele najczęściej skupiali się na prowadzonych działaniach profilaktycznych. Wszystkie badane szkoły wskazały na szerokie wykorzystanie różnych programów profilaktycznych. Poruszana w szkołach jest problematyka agresji i przemocy, uzależnień, kradzieży oraz wagarów. Do najczęściej stosowanych metod oddziaływania należą: wykłady, pogadanki, dyskusje i projekcje filmowe, rzadziej zdarzają się przedstawienia teatralne. Na spotkania w ramach programów profilaktycznych zapraszani są goście z ramienia policji, sądu, straży miejskiej, terapeuci oraz pedagodzy i psycholodzy. Wypowiedzi dyrektorów szkół, pedagogów i nauczycieli świadczą o tym, że najpopularniejszy jest teoretyczno-poznawczy nurt profilaktyki, który opiera się głównie na przekazywaniu wiedzy o zjawiskach i ich konsekwen-

cjach. Znacznie rzadziej w szkołach wdrażany jest program praktyczno-rozwijający, opierający się na założeniu, że zachowania prospołeczne i prozdrowotne zdobyć można poprzez ćwiczenie ich i utrwalanie w działaniu.

LITERATURA:

[1] Alarcon L., Majchrowska E., Świtek T., *Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach, Materiały szkoleniowe*, Toruń 2003 [materiały niepublikowane].

[2] Argyle M., *Przyczyny i korelaty szczęścia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa 2004.

[3] Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.

[4] Consedine J., *Wyrównanie szkód spowodowanych przestępstwem. Sprawiedliwość naprawcza i probacja*, „Mediator" 2003, nr 27.

[5] Florczykiewicz J., *Aktywne formy resocjalizacji – kreacja plastyczna jako interwencja wychowawcza* [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, red. J. Kwaśniewski, UW, Warszawa 2010.

[6] Gadzinowski J., Szczapa J., Szczapa T., Czech B., *Prewencja w opiece nad noworodkiem*, [w:] *Interdyscyplinarność wczesnej interwencji w opiece nad dzieckiem i jego rodziną*, red. G. Kwaśniewska, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

[7] Gańczarczyk A., *Orientacje młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wyd. UŚ, Katowice 1994.

[8] Gaś Z.B., *Psychoprofilaktyka, Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

[9] Haney C. & C. Banks & Ph. Zimbardo, *A Study of Prisoners and Guards in a Simulated Prison.* Washington D.C.: Office of Naval Research, Department of The Navy, 1973.

[10] Isen A., *Rola neuropsychologii w zrozumieniu korzystnego wpływu afektu pozytywnego na zachowania społeczne i procesy poznawcze*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa 2004,

[11] Jaworska A. (red.), *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

[12] Jędrzejko M., *Resocjalizacja i terapia resocjalizacyjna w zderzeniu z nowymi tendencjami przestępczymi i typami zachowań destrukcyjnych*, [w:] *Terapia w resocjalizacji*, t. 1, red. P. Szczepaniak, A. Reizner, Wyd. Żak, Warszawa 2009.

[13] Karłyk-Ćwik A., *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wyd. Akapit, Toruń 2009.

[14] Kelling G.L., Wilson J.Q., *Broken Windows,* „The Atlantic", March 1982 – źródło: http://www.iitlantic.com/doc/198203/broken-windows [dostęp: 5.05.2009].

[15] Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, [w:] *Terapia w resocjalizacji*, cz. I: *Ujęcie teoretyczne*, red. A. Rejzner, P. Szczepaniak, Wyd. Żak, Warszawa 2009.

[16] Konopczyński M., *Współczesne systemy resocjalizacyjne*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, PWN, Warszawa 2008.

[17] Kowolik, *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole*, red. L. Pawelski, PSNT, Szczecinek 2007.

[18] Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2011.

[19] Lewicka A., Grudziewska E., *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010.

[20] Lewin T., *Terror in Littleton: The teenage culture, Arizona high school provides glimpse into cliques*, "The New York Times", May 2, 1999.

[21] Linden R., *Situational Crime Prevention: Its Role in Comprehensive Prevention Iniciatives*, "Institute for the Prevention Crime Reviev", vol. 1 March 2007 – źródło: www.socialsciences.uottawa.ca/ipc/pdf/kr6-linen.pdf [dostęp: 5.05.2009].

[22] Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K., *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*, „Alkoholizm i Narkomania", t. 21, nr 2.

[23] Opora R., *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja, nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

[24] Ostraszewski K., Zimmerman M., *The effects of cumulative risks and promotive factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency*, "American Journal of Community Psychology" 38 (3–4).

[25] Paszkiewicz A., *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2006.

[26] Paszkiewicz A., *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2006.

[27] Pawełek K., *Rola czynników sytuacyjnych w genezie przestępczości*, [w:] *Zachowania przestępcze, teoria i zapobieganie*, red. F. Kozaczuk, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

[28] Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2001.

[29] Płatek M., *Sprawiedliwość naprawcza*, Warszawa 2005.

[30] http://pl.wikipedia.org/wiki/Inkluzja [dostęp: 1.01.2012].

[31] Porzak R., *Nauczyciele jako realizatorzy działań profilaktycznych*, [w:] *Młodzież z grup ryzyka*, red. M. Prajsner, PARPA, Warszawa 2003.

[32] Porzak R., *Rodzaje interwencji wychowawczej*, „Remedium" 2004(b), nr 7–8.

[33] Porzak R., *Wychowanie w szkole. Szanse i zagrożenia*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wyd. UMCS, Lublin 2005.

[34] Pospiszyl K., *Resocjalizacja, Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

[35] Puślecki W., *Model pedagogicznej pracy naukowej,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

[36] Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.

[37] Pytka L., *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinarne pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1, red. A. Rejzner, P. Szczepaniak, Wyd. Żak, Warszawa 2009.

[38] Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006.

[39] Pytka L., *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1: Ujęcie teoretyczne, red. A. Rejzner, P. Szczepaniak, Wyd. Żak, Warszawa 2008.

[40] Pytka L., *Resocjalizacja – anachronizm, utopia, czy nowe wyzwania socjopedagogiczne*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka,* red. B. Urban, Wyd. UJ, Kraków 2001.

[41] Rejman J., Sak-Styczyńska A., *Sprawność systemu profilaktyki i resocjalizacji warunkiem efektywności oddziaływań*, [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Wyd. UMCS, Lublin 2008.

[42] Sadowska M., *Rola i rozwijanie kontroli wewnętrznej w resocjalizacji*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 2001.

[43] Seligman M., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1993.

[44] *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 2010.

[45] Stefański M., *Analiza niedostosowania społecznego wśród nieletnich*, [w:] *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, red. A. Jaworska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

[46] Sullivan C.E., Grant M.Q., *The Development of interpersonal Maturity: Aplications to Delinquensy*, "Psychiatry" 1957, nr 20.

[47] Swearer S.M., Espelage D.L., Napolitano S.A., *Przemoc rówieśnicza, zapobieganie i interwencje. Skuteczne interwencje dla szkół*, Wyd. Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2010.

[48] Tatarkiewicz W., *Pisma z etyki i teorii szczęścia*, Ossolineum, Wrocław 1992.,

[49] Tomicka B., *Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoły*, Wyd. PZWS, Warszawa 1973.

[50] Trzaska L., *Profilaktyka dla klasy*, Biblioteka Remedium lata 1998–2000 Warszawa.

[51] Urbanek B., *Każdego można za coś pochwalić*, [w:] *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Pawelski, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2007.

[52] Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Wyd. KUL, Lublin 2009.

[53] Waluk J., *Mediacja jako forma sprawiedliwości naprawczej – korzyści dla stron. Sprawiedliwość naprawcza a mediacja*, Warszawa 2004, [niepubl. materiały konferencyjne, Ministerstwo Sprawiedliwości z 15.06.2004 r.].

[54] Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny" 2011, nr 1 (20).

[55] Zimbardo P.G., *Efekt Lucyfera*, Warszawa 2008.

[56] Zimbardo P.G., *Psychologia zła z perspektywy sytuacyjnej. Zrozumieć, w jaki sposób dobrzy ludzie stają się przestępcami*, [w:] *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*, red. A.G. Miller, Kraków 2008.

[57] Żeromska-Charlińska J., *Interwencja pedagogiczna jako forma programu profilaktycznego w zwalczaniu przemocy wobec dzieci i młodzieży*, [w:] *Pedagogika wobec wyzwań, kryzysów i nadziei*, red. T. Borowska, Kraków 2002.

STRESZCZENIE

Metodyczne aspekty pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie

W szkole występują sytuacje trudne związane z konfliktami rówieśniczymi, aktami agresji i przemocy czy uzależnieniami wśród młodzieży. Sprawcami jest często młodzież niedostosowana społecznie. Pojawienie się wymienionych sytuacji uruchamia proces interwencji. W praktyce wykorzystywane są różne strategie. Efektywna interwencja w szkole wymaga podejścia interdyscyplinarnego.

SUMMARY

Methodological aspects of the work with the child socially unadjusted

In school, there occur difficult situations connected with peer-to-peer conflicts, acts of aggression and violence, or youth addictions. The perpetrators are often socially maladjusted youth. Having developed such cases activate a process of educational intervention. In practice there are implemented different strategies. An effective intervention in the school requires an interdisciplinary approach.

Łukasz Kwadrans
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce.
Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych

Ostatnie dwadzieścia lat przemian politycznych i społeczno-gospodarczych w naszym kraju to czas wzrostu przestępczości nieletnich i rozwoju negatywnych czynników społecznych wpływających na nieprzystosowanie jednostek. Jednocześnie zauważalny był w tym okresie wysoki poziom recydywy nieletnich przestępców, postępujący proces demoralizacji i różnych zachowań dewiacyjnych (np. alkoholizowanie się, narkotyzowanie się, przemoc międzyrówieśnicza, brutalizacja przestępczości nieletnich). Taka sytuacja z zastosowaniem specjalnych środków wychowawczych i poprawczych od około 30 lat (ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich) napawa zapewne zrozumiałym sceptycyzmem odnośnie do przyjętych form i metod resocjalizacji nieletnich. Przedmiotem krytyki stają się zarówno decydenci kształtujący funkcjonowanie systemu resocjalizacji, jak również instytucje i służby powołane do pracy z nieletnimi sprawcami czynów karalnych, mające w swej dyspozycji stosowanie środków profilaktycznych i resocjalizacyjnych.

Obowiązujące przepisy ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich posługują się pojęciem czynu karalnego i demoralizacji, jednak w powszechnym użyciu funkcjonuje popularniejszy termin *przestępczość nieletnich*. Zjawiska przestępczości nieletnich i niedostosowania społecznego są w zainteresowaniu wielu dziedzin nauki (to m.in. prawo karne, kryminologia, socjologia, psychologia i *last but not least* pedagogika) i wymagają podejścia interdyscyplinarnego, systematycznych, pogłębionych analiz nie tylko pod kątem skali, ale również struktury. Przestępczość nieletnich wymaga także odpowiedniej, sformalizowanej reakcji sądów i organów wykonujących ich orzeczenia.

Występują współcześnie tendencje zmierzające do reformowania zarówno podstaw prawnych systemu resocjalizacji nieletnich, jak również

instytucji oraz przyjętych metod oddziaływania wychowawczego. Z jednej strony mamy żądania zaostrzenia represji w stosunku do jednostek niedostosowanych społecznie (szczególnie jeśli chodzi o przestępstwa o dużej szkodliwości społecznej), a z drugiej strony są próby depenalizacji niektórych czynów. Zawiera się to również w selekcji spraw, które kierowane są do sądów. Ponieważ część z nich nie wymaga takiej ingerencji i jest w kompetencjach szkół, pedagogów szkolnych i innych instytucji administracyjnych, wychowawczych czy społecznych[1].

O ile zatem można było zauważyć wzrost liczby popełnianych przez nieletnich czynów karalnych w latach dziewięćdziesiątych, a także wzrost zjawiska demoralizacji, to wobec większego zaangażowania w sprawy nieletnich instytucji w środowiskach lokalnych dane statystyczne wskazują na tendencję spadkową w liczbach bezwzględnych opisujących zjawisko przestępczości nieletnich. Jednak liczby zawarte w poniższej tabeli dotyczą tylko spraw wpływających do sądów rodzinnych i nieletnich, nie oddają zatem prawdziwego obrazu zachowań społecznie niepożądanych wśród dzieci i młodzieży.

Tabela 1. Statystyki wpływu spraw nieletnich w sądach rodzinnych w Polsce

Rok	2009	2010	2011
Sprawy ogółem	94 995	90 812	89 509
Sprawy o czyny karalne	57 696	56 264	54 975
Sprawy o demoralizację	37 299	34 548	34 534

Źródło: sprawozdania Ministerstwa Sprawiedliwości RP.

W latach dziewięćdziesiątych dostrzegano konieczność zmian w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, tak aby nadążała ona za zmieniającą się rzeczywistością. Powstawały zespoły zadaniowe pracujące nad przygotowaniem optymalnego modelu resocjalizacji nieletnich. Po roku 2000 byliśmy świadkami wielu wydarzeń, które powodowały chwilowe zainteresowanie decydentów prawem dla nieletnich. W okresie transformacji wielokrotnie wprowadzano zmiany do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Powstał nawet pomysł stworzenia zapisów prawnych o randze kodeksowej.

Wobec trwającej cały czas dyskusji o transformacji systemu resocjalizacji nieletnich w Polsce należy zasygnalizować generalny podział wszyst-

[1] Takie tendencje obserwuje się w krajach skandynawskich i niektórych krajach Europy Zachodniej, gdzie sąd stanowi ostateczną instancję, gdy pozostałe instytucje nie zapewniły pozytywnych wyników, bądź mamy do czynienia z poważnym przestępstwem lub zbrodnią. Zob. M. Kalinowski, *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2005, s. 280–281.

kich środków wychowawczych przewidzianych w przepisach ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Można zatem wskazać dwie zasadnicze kategorie środków wychowawczych:

- Pierwsze to te, które nie są związane ze zmianą środowiska wychowawczego nieletniego, lecz polegają na wzmożonym oddziaływaniu wychowawczym.
- Drugie to środki powodujące zmianę środowiska wychowawczego, oderwanie od dotychczasowego otoczenia rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego, lokalnego i umieszczenie w odpowiedniej instytucji wychowawczej.

Jako specyficzny rodzaj środka, nazywany poprawczym, traktuje się umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym.

W przypadku wszystkich środków wychowawczych praca z nieletnim wymaga właściwego zdiagnozowania źródeł jego niedostosowania społecznego.

Wejście w życie ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich radykalnie zmieniło obowiązujący system prawny dotyczący zasad funkcjonowania sądów rodzinnych, a tym samym kurateli sądowej dla nieletnich. Wcześniej, przez blisko 50 lat, obowiązywały przepisy pochodzące z okresu międzywojennego. Zmianie uległo postępowanie z nieletnimi w sprawach karnych, rozszerzając znacznie zadania dla sędziów i kuratorów sądowych w zakresie szeroko pojętej profilaktyki skierowanej do dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym. Celem tej ustawy było przede wszystkim przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz stworzenie warunków powrotu do życia w społeczeństwie nieletnich, którzy popadli w konflikt z prawem bądź zasadami współżycia społecznego oraz dążenie do umacniania funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa. Ustawa stwarzała duże możliwości działania dla sędziów i kuratorów sądowych, ponieważ zapewniła środki prawne niezbędne do działalności wychowawczej i resocjalizacyjnej[2].

Początek XXI wieku to czas wielu zmian dla środowiska kuratorów sądowych, związany oczywiście przede wszystkim z ustawą zawodową, ale także z istotnymi zmianami w prawodawstwie dotyczącym postępowania z nieletnimi[3]. Uchwalenie w tym czasie przez Sejm RP Ustawy o kuratorach sądowych z 27 lipca 2001 r. doprowadziło do usankcjonowania przez nią przeprowadzonej reformy tej służby poprzez próbę uzawodowienia kurateli

---

[2] Por. K. Grześkowiak, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich.* Komentarz, red. A. Krukowski, Warszawa 1991; P. Górecki, S. Stachowiak, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich.* Komentarz. Zakamycze 1998; K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2001.

[3] Ustawa z dn. 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych. (Dz. U. 2001, Nr 98, poz. 1071). Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich. (Dz. U. 2001, nr 120, poz. 1294). Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 31 lipca 2001 r. w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania nadzoru nad wykonywaniem orzeczeń w sprawie nieletnich. (Dz. U. 2001, Nr 81, poz. 886).

sądowej, jej umocowanie w strukturze sądownictwa oraz stworzenie struktur samorządu zawodowego, takich jak Krajowa Rada Kuratorów. W sposób istotny kuratela sądowa wspiera obecnie działalność wymiaru sprawiedliwości i jego funkcje. Wcześniej, bo 15 września 2000 r. ustawą o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich wprowadzono co najmniej dwie istotne zmiany (2 instytucje: mediację i ośrodki kuratorskie). Ustawa weszła w życie 1 stycznia 2001 r.[4].

Pierwsza zmiana to dodanie art. 3a w brzmieniu: Art. 3a. § 1. W każdym stadium postępowania sąd rodzinny może, z inicjatywy lub za zgodą pokrzywdzonego i nieletniego, skierować sprawę do instytucji lub osoby godnej zaufania w celu przeprowadzenia postępowania mediacyjnego. § 2. Instytucja lub osoba godna zaufania sporządza, po przeprowadzeniu postępowania mediacyjnego, sprawozdanie z jego przebiegu i wyników, które sąd rodzinny bierze pod uwagę, orzekając w sprawie nieletniego. § 3. Minister Sprawiedliwości określi, w drodze rozporządzenia, szczegółowe zasady i tryb przeprowadzania mediacji, regulując zwłaszcza warunki, jakim powinny odpowiadać instytucje i osoby uprawnione do jej przeprowadzania, sposób rejestracji tych instytucji i osób oraz szkolenia mediatorów, zakres i warunki udostępniania im akt sprawy, formę i zakres sprawozdania z przebiegu i wyników postępowania mediacyjnego, mając na względzie wychowawczą rolę postępowania mediacyjnego, interes pokrzywdzonego, dobrowolność i poufność mediacji oraz fachowość i bezstronność mediatora. Trudno powiedzieć, że instytucja ta funkcjonuje i jest wykorzystywana w orzecznictwie w sprawach nieletnich. Mogłaby ona jednak usprawnić orzekanie w sprawach nieletnich, bowiem wiele postępowań mogłoby zostać zakończonych na etapie mediacji, bez dodatkowego nakładu środków. Pokrzywdzeni mogliby mieć również poczucie sprawiedliwości wobec naprawy szkody, bądź innego zadośćuczynienia wypracowanego w drodze mediacji. Istotne wydaje się rozszerzenie stosowania mediacji w postępowaniu w sprawach nieletnich. Warte też uwagi jest przeprowadzenie pilotażowego programu mediacji po wydaniu orzeczenia.

Zgodnie z omawianą ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich należałoby wskazać środki zapobiegania i zwalczania demoralizacji oraz przestępczości nieletnich, a także dokonać ich uporządkowania do wspomnianych wyżej kategorii. W myśl art. 5 ustawy mogą być stosowane wobec nieletniego środki wychowawcze oraz środek poprawczy w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym; kara może być orzeczona tylko w przypadkach prawem przewidzianych, jeżeli inne środki nie są w stanie zapewnić resocjalizacji nieletniego. W art. 6 ustawy zawarto katalog środków wychowawczych, które wobec nieletnich może zastosować sąd rodzinny:

1) Udzielenie upomnienia;
2) Zobowiązanie do określonego postępowania, a zwłaszcza do naprawienia wyrządzonej szkody, do wykonania określonych prac lub świadczeń

[4] K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2001.

na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, do przeproszenia pokrzywdzonego, do podjęcia nauki lub pracy, do uczestniczenia w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, do powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach albo do zaniechania używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzania się w stan odurzenia;

3) Ustanowienie nadzoru odpowiedzialnego rodziców lub opiekuna;

4) Ustanowienie nadzoru organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy albo osoby godnej zaufania – udzielających poręczenia za nieletniego;

5) Zastosowanie nadzoru kuratora;

6) Skierowanie do ośrodka kuratorskiego, a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją;

7) Orzeczenie zakazu prowadzenia pojazdów;

8) Orzeczenie przepadku rzeczy uzyskanych w związku z popełnieniem czynu karalnego;

9) Orzeczenie umieszczenia w rodzinie zastępczej, w odpowiedniej placówce opiekuńczo-wychowawczej albo ośrodku szkolno-wychowawczym;

10) Orzeczenie umieszczenia w zakładzie poprawczym;

11) Zastosowanie innych środków zastrzeżonych w niniejszej ustawie do właściwości sądu rodzinnego, jak również zastosowanie środków przewidzianych w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym.

Należy wskazać, że środki wychowawcze numer 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 wymienione w powyższym katalogu nie są związane ze zmianą środowiska wychowawczego nieletniego, a ewentualnie polegają na wzmożonym oddziaływaniu wychowawczym. Z kolei środki wychowawcze podane jako 9 i 10 to środki izolacyjne, powodujące zmianę środowiska wychowawczego. Warto zwrócić uwagę, na specyfikę zapisu kolejności środków wychowawczych, pod względem ich dotkliwości dla nieletniego. Istotne jest również, że niektóre z nich, np. upomnienie mają charakter jednorazowy, nietrwały, a niektóre mogą być stosowane równolegle, np. nadzór kuratora sądowego i skierowanie do ośrodka kuratorskiego bądź zobowiązanie nieletniego do określonego postępowania.

Zważywszy, że sąd ma do czynienia z osobą nieletnią, może zgodnie z art. 7. § 1. ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich ponadto:

1) Zobowiązać rodziców lub opiekuna do poprawy warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego, a także do ścisłej współpracy ze szkołą, do której nieletni uczęszcza, poradnią psychologiczno-

pedagogiczną lub inną poradnią specjalistyczną, zakładem pracy, w którym jest zatrudniony, oraz lekarzem lub zakładem leczniczym;

2) Zobowiązać rodziców lub opiekuna do naprawienia w całości lub w części szkody wyrządzonej przez nieletniego. Sąd może również zwrócić się do właściwych instytucji państwowych lub społecznych oraz jednostek samorządowych o udzielenie niezbędnej pomocy w poprawie warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego.

Ustawodawca dostrzegał bowiem funkcjonowanie nieletnich w wielu środowiskach wychowawczych.

Dziś wiemy, że ustawa wymaga kolejnych nowelizacji, aby podążać za zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Od 1 stycznia 2012 r. w istotny sposób umocowano ustawowo kuratorów sądowych, dodając do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich m.in. art. 70a–70e, określający zakres ich działania i wskazując na delegację do rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 29 lutego 2012 r. w sprawie zasad i trybu wykonywania nadzoru nad nieletnim przez kuratorów sądowych, sposobu wykonywania obowiązków przez organizacje młodzieżowe lub inne organizacje społeczne, zakłady pracy i osoby godne zaufania oraz sposobu kontrolowania obowiązków nałożonych na rodziców lub opiekuna nieletniego. Wspomniana nowelizacja przewiduje zapisy dotyczące diagnozowania nieletnich (art. 25 § 1 i § 4). Jednak najważniejsze jest nadanie kompetencji dla organu wykonawczego sądu dotyczące kuratorów sądowych (art. 70a) i składnia przez nich wniosków w postępowaniu incydentalnym o zmianę lub uchylenie orzeczonego wobec nieletniego środka wychowawczego; o zmianę lub uchylenie środka wychowawczego zastosowanego w okresie próby w związku z warunkowym zwolnieniem z zakładu poprawczego oraz o odwołanie warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego; wniosków o zarządzenie wykonania środka poprawczego; wniosków o zmianę lub uchylenie zastosowanego względem nieletniego środka tymczasowego; wniosków o odroczenie wykonywania środka wychowawczego lub przerwę w jego wykonywaniu, o przedłużenie odroczenia lub przerwy oraz o odwołanie odroczenia lub przerwy w jego wykonywaniu; wniosków o nałożenie, zmianę lub uchylenie obowiązków, o których mowa w art. 7 § 1, wobec rodziców lub opiekuna nieletniego.

Ustawodawca uregulował jeszcze kwestie zobowiązania nieletniego do poddania się badaniu w celu ustalenia w organizmie nieletniego obecności alkoholu lub innego środka użytego w celu wprowadzenia się w stan odurzenia przy użyciu metod niewymagających badania laboratoryjnego (art. 70b).

Bez zmian pozostaje to, na co wskazano w art. 65 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Zgodnie z ustawą stosowanie środków wychowawczych ma na celu wychowanie nieletniego na świadomego i uczciwego obywatela i odbywa się z uwzględnieniem wskazań nauki i doświadczeń pedagogicznych. Uszczegółowienie kolejnego paragrafu tego artykułu poprzez ustalenie, że działalność wychowawcza powinna zmierzać przede wszystkim do wszechstronnego rozwoju osobowości i uzdolnień nieletniego oraz do kształtowania i utrwalania w nim społecznie pożądanej postawy

i poczucia odpowiedzialności, tak by był on odpowiednio przygotowany do społecznie użytecznej pracy znalazło odniesienie w przepisach wykonawczych dotyczących wspomnianych ośrodków kuratorskich. Przy stosowaniu tego środka wychowawczego zwraca się również uwagę na to, że jego wykonywanie powinno doprowadzić także do prawidłowego spełniania przez rodziców lub opiekuna ich obowiązków wobec nieletniego. Do wykonywania środka wychowawczego w postaci skierowania do ośrodka kuratorskiego włącza się również organizacje młodzieżowe i inne organizacje społeczne. Wielokrotnie bez takiej współpracy niemożliwe byłoby sprawne wykonywanie tego środka wychowawczego i korzystanie ze wskazań nauki i doświadczeń pedagogicznych, o których mowa w wyżej wspomnianym artykule ustawy.

Ze względu na ograniczenia wynikające z formy, jaką jest artykuł zaprezentowałem jedynie krótkie informacje dotyczące środków wychowawczych przewidzianych w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, a szerzej pragnę się odnieść do podstaw funkcjonowania i organizacji ośrodków kuratorskich, jako środka zaliczonego do pierwszej z wymienionych kategorii, a jednak specyficznego na tle pozostałych, wyjątkowego w kontekście pełnienia funkcji profilaktycznej. Pozostałe środki wychowawcze doczekały się bowiem wielu opracowań, stąd nie podjąłem się ich szczegółowego omawiania. Odniosę się przede wszystkim do warunków, w jakich obecnie znalazły się te instytucje prowadzone przez kuratorów sądowych. W postępowaniu z nieletnimi środek ten traktowany jest jako skutecznie stwarzający warunki dla szeroko pojętej profilaktyki, zwłaszcza w zakresie zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży oraz ponownego popełniania przez nieletnich czynów karalnych, głównie poprzez wzmożoną kontrolę nieletniego na terenie ośrodka. Staje się ta placówka instytucją wczesnego reagowania i wsparcia w środowiskach lokalnych. Warunki oddziaływania wychowawczego w ośrodku kuratorskim pozwalają na intensywniejszą pracą z nieletnim, a także na bardziej indywidualne podejście w traktowaniu wychowanka niż w przypadku zwykłego nadzoru kuratora sądowego czy rodzica. Szczególnie realizowana jest tam zasada podmiotowego traktowania wychowanka i możliwe do zastosowania są wskazania nauki w zakresie metod twórczej resocjalizacji, które zostaną krótko omówione w tekście.

W związku z przypadającą w 2011 roku 10 rocznicą funkcjonowania rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich wydanego na podstawie delegacji ustawowej (art. 84 § 5 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich) i usankcjonowania przez nie przeprowadzonej reformy tej instytucji, należy odnieść się do zmian, jakie dokonały się w tym ważnym elemencie systemu postępowania resocjalizacyjnego z nieletnimi. W sposób istotny kuratela sądowa wspiera działalność wymiaru sprawiedliwości i jego funkcje, a ośrodek kuratorski na stałe zakorzenił się w polskim systemie resocjalizacji nieletnich.

Dotychczasowy okres funkcjonowania wspomnianych przepisów nasuwa też równocześnie szereg uwag i postulatów, które należałoby uwzględnić w dalszym doskonaleniu struktur i organizacji ośrodków kuratorskich, jako jednego z podstawowych składników systemu resocjalizacji nieletnich. Wynikają one z licznych dyskusji toczących się zarówno wśród praktyków, jak

i w środowisku naukowym podczas wielu konferencji naukowych poświęconych kuratorskiej służbie sądowej[5].

Do podstawowych instytucji resocjalizacyjnych o charakterze otwartym, działających w miejscu zamieszkania nieletniego należał kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą. Początkowo Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 27 lipca 1971 r. w sprawie utworzenia kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą, a później zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 2 kwietnia 1976 r. regulowało funkcjonowanie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. Po wejściu w życie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich organizację i zakres działalności kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą regulowało zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 kwietnia 1983 r. wydane na podstawie delegacji ustawowej (art. 84 § 3 u.p.n.)[6]. Do ośrodków kierowano nieletnich na podstawie orzeczeń sądowych. W zajęciach prowadzonych w kuratorskich ośrodkach pracy z młodzieżą mogli także uczestniczyć nieletni z rodzin, w których orzeczono ograniczenie władzy rodzicielskiej. Szczególnie, jeżeli pozostawali oni bez należytego nadzoru i opieki w czasie wolnym od zajęć szkolnych lub pracy oraz, gdy ze względu na cechy osobowości i sytuację życiową wymagali kontroli i pomocy[7]. Zadaniem ośrodków było wdrażanie uczestników do przestrzegania zasad współżycia społecznego i porządku publicznego oraz kształtowanie właściwego stosunku do nauki i pracy, a także budzenie zainteresowań i rozwijanie uzdolnień poprzez: udzielanie pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych; podnoszenie poziomu kultury osobistej; wyrabianie i utrwalanie nawyków pracy społecznie użytecznej; udzielanie pomocy w nauce w zdobywaniu przygotowania zawodowego; organizowanie wolnego czasu; udzielanie pomocy w rozwiązywaniu trudności życiowych; udzielanie pomocy materialnej.

Druga istotna zmiana z 2001 r. w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich, to zapis w art. 6 6 otrzymujący brzmienie: 6) skierować do o ś r o d k a k u r a t o r s k i e g o , a także do organizacji społecznej lub instytucji zajmujących się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym lub szkoleniowym, po uprzednim porozumieniu się z tą organizacją lub instytucją. Ten środek wychowawczy był wcześniej stosowany, zmieniła się tylko nazwa i zasada funkcjonowania ośrodków kuratorskich. Z nostalgią wciąż używa się nazwy kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą, a od 2001 r. obowiązujące rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości

[5] Rekomendacje wynikające z Ogólnopolskiej Konferencji nt. „Ośrodki kuratorskie – szansa na resocjalizację nieletnich w środowisku lokalnym", zorganizowanej wspólnie przez PEDAGOGIUM Wyższą Szkołę Nauk Społecznych w Warszawie i Krajową Radę Kuratorów, która odbyła się 10 maja 2011 r. w Warszawie. Na IX posiedzeniu III kadencji KRK zaproponowano kontynuowanie i rozwijanie w apelacjach idei konferencji dotyczących ośrodków kuratorskich. Przygotowano również rekomendacje i wnioski pokonferencyjne, które opublikowane zostaną w kwartalniku „Probacja" wydawanym przez Ministerstwo Sprawiedliwości.

[6] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dn. 26 kwietnia 1983 r. w sprawie ustalania trybu i zasad tworzenia kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą oraz określenia ich organizacji i zakresu działania (Dz. Urz. Ministerstwa Sprawiedliwości z dn. 20 czerwca 1983 r., Nr 3, poz. 15, zm.: Dz. Urz. Ministerstwa Sprawiedliwości z 1984 r. Nr 7, poz. 43).

[7] Zob. M. Kalinowski, J. Pełka, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1996; K. Marzec-Holka, *Działalność kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą w środowisku lokalnym*, „Studia Pedagogiczne" 1984, t. 46; J. Maciaszkowa, *Kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1990, nr 1/2, s. 42–48.

i ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich zawierają nazwę ośrodki kuratorskie. Zgodnie z tymi zmianami legislacyjnymi mamy obecnie inną charakterystykę uczestników ośrodków kuratorskich, inne zasady finansowania. Wobec późniejszych zmian w strukturze sądownictwa powstała instytucja kierownika finansowego, który ma wpływ na konstruowanie budżetów ośrodków kuratorskich na obszarze działania danych sądów rejonowych. Jednak do dziś są okręgi sądowe, gdzie nie funkcjonują ośrodki kuratorskie, a zatem orzecznictwo w sprawach nieletnich ma ograniczone możliwości stosowania środków wychowawczych w ramach ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich[8]. Tym samym zawęża się możliwość alternatyw dla zamkniętych środowisk wychowawczych w postępowaniu z nieletnimi.

W rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 5 października 2001 r. sprawie ośrodków kuratorskich określono tryb i szczegółowe zasady tworzenia i znoszenia ośrodków kuratorskich, zakres działania i organizację ośrodków kuratorskich, sposób wykonywania nadzoru nad ośrodkami kuratorskimi[9]. Ośrodki funkcjonują przy sądach rejonowych w ilości zależnej od potrzeb lokalnych, uwzględniając w szczególności liczbę spraw nieletnich oraz stopień ich demoralizacji. Przy sądzie rejonowym może działać więcej niż jeden ośrodek. Ośrodek jest czynny w ciągu całego roku kalendarzowego, w dniach i godzinach dostosowanych do rzeczywistych potrzeb uczestników, w czasie nie krótszym niż 20 godzin zegarowych tygodniowo, tj. 4–5 godzin dziennie. Ośrodki mogą być sprofilowane ze względu na stopień demoralizacji uczestników. Działalność ośrodka jest finansowana ze środków budżetu sądu rejonowego. Przyjęcie uczestnika do ośrodka następuje na podstawie orzeczenia sądu.

Ośrodek prowadzi działalność profilaktyczną, opiekuńczo-wychowawczą i resocjalizacyjno-terapeutyczną, zmierzając do zmiany postaw uczestników w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości, w szczególności poprzez:

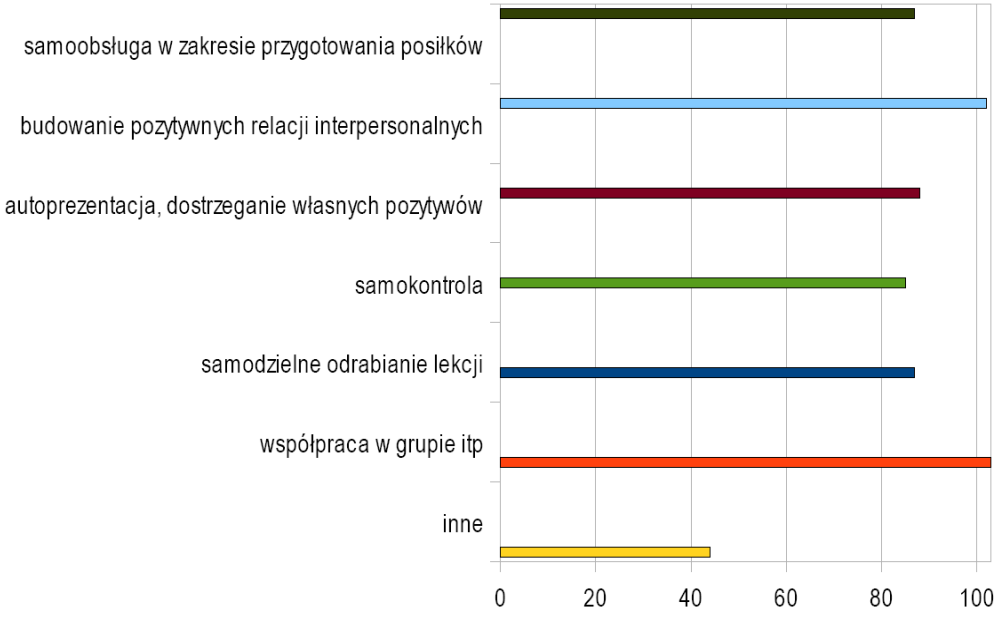
1) Zaspokajanie potrzeb osobowościowych;
2) Rozwiązywanie problemów psychicznych;
3) Uczenie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi;
4) Eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych oraz wyrównywanie zaniedbań środowiskowych;
5) Wdrażanie do przestrzegania norm społecznych;

[8] Z badań Krajowej Rady Kuratorów dotyczących ośrodków kuratorskich przeprowadzonych w okresie od marca do maja 2012 r. na 103 ośrodkach kuratorskich wynika, że funkcjonują one w 32 z 45 okręgów sądowych. Dane te potwierdzają sprawozdania MS-S 40 oraz dane Komisji Monitorowania Warunków Pracy, Płacy i Obciążeń Obowiązkami KRK. Najwięcej ośrodków kuratorskich funkcjonuje w okręgach świdnickim (12), lubelskim (11), gliwickim (9), zamojskim (7), poznańskim (6), katowickim (5). Do badań wykorzystano narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety, o którego wypełnienie proszono kierowników ośrodków kuratorskich. Celem badań była próba pomiaru efektywności pracy ośrodków kuratorskich ich organizacji oraz sytuacji ekonomicznej.

[9] Zob. K. Gromek, *Regulacje prawne dotyczące ośrodków kuratorskich*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja*, cz. III, red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman, Rzeszów 2003.

6) Rozwijanie zainteresowań;
7) Wyrabianie właściwych nawyków spędzania czasu wolnego;
8) Rozładowywanie napięć emocjonalnych;
9) Kształtowanie poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości.

Z badań Krajowej Rady Kuratorów z 2012 r. wynika, że poza tym uczestnicy ośrodków kuratorskich nabywali umiejętności w zakresie samoobsługi i przygotowania posiłków, budowania pozytywnych relacji interpersonalnych, autoprezentacji, dostrzegania własnych pozytywów, samokontroli, samodzielnego odrabiania lekcji, współpracy w grupie, kreatywnego spędzania wolnego czasu, rozwijania twórczych postaw, eliminowania agresji, umiejętności autoprezentacji, życia bez alkoholu, umiejętności rozwiązywania konfliktów, kształtowania postaw tolerancji, odkrywania predyspozycji zawodowych, komunikacji interpersonalnej, radzenia sobie ze stresem, wyrażania uczuć poprzez „komunikat ja", umiejętności panowania nad emocjami, nauki systematycznej pracy, radzenia sobie z emocjami, poczucia własnej wartości, rozwijania empatii.

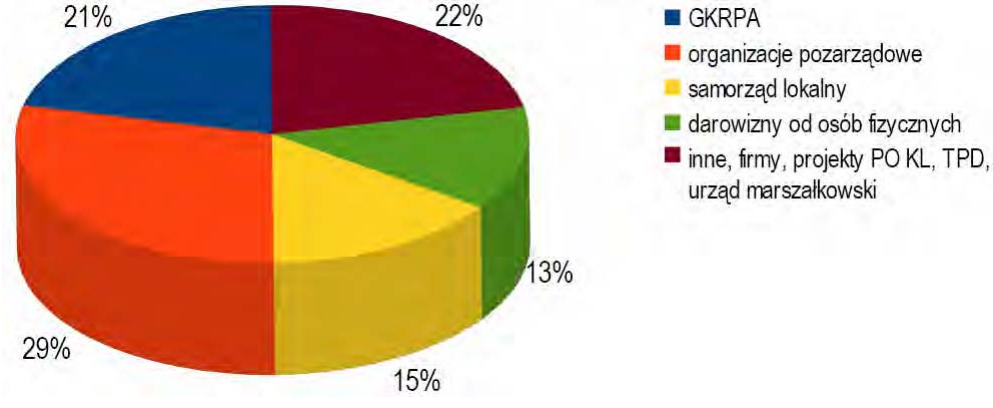


Wykres 1. Umiejętności, jakie nabywali uczestnicy zajęć w ośrodku kuratorskim w największym zakresie (na podstawie arkuszy spostrzeżeń/kart obserwacji)

Źródło: opracowanie własne.

W celu realizacji tych zadań, w ośrodku organizuje się zajęcia z uczestnikami oraz inicjuje współpracę z instytucjami państwowymi, społecznymi,

jednostkami samorządowymi, w szczególności z powiatowym centrum pomocy rodzinie (§ 5 ust. 2 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie ośrodków kuratorskich), oraz osobami godnymi zaufania. Z doświadczeń kadr ośrodków wynika, że rzadko współpracują jednak z PCPR, a dużo częściej korzystają w różny sposób z pomocy Gminnych Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i Urzędów Gmin, Miast oraz organizacji pozarządowych. Ta współpraca objawia się nie tylko w wymiarze pomocy materialnej, zakupu środków trwałych, pomocy dydaktycznych, ale również w organizowaniu wspólnych imprez, wyjazdów terapeutyczno-resocjalizacyjnych (wycieczki, kolonie), imprez sportowych, turniejów piłki nożnej, tenisa stołowego, kręglarskich itp. o zasięgu rejonowym, czy okręgowym pomiędzy ośrodkami. Z prezentacji poszczególnych ośrodków z całej Polski wynika, że podstawowy problem, z jakim borykają się ośrodki to finansowanie działalności na niewystarczającym poziomie. Jeśli chodzi o funkcjonowanie ośrodków, bardzo pozytywnym aspektem jest współpraca z organizacjami pozarządowymi. W tym zakresie należy przede wszystkim docenić duże zaangażowanie osób prowadzących ośrodki. Dzięki pomocy partnerów lokalnych ośrodki kuratorskie mogą również korzystać czasami ze specjalistycznej pomocy terapeutów. Z badań KRK wynika, że w 53 ośrodkach kuratorskich zatrudniani są terapeuci bądź wychowawcy posiadają takie dodatkowe kwalifikacje (34 socjoterapeutów, 36 psychologów, poza tym m.in. korepetytorzy, logopedzi, specjaliści muzykoterapii, psychoterapeuci, terapeuta od gimnastyki mózgu wg Denisona, arteterapeuta, profilaktyk uzależnień, sportterapia).



Wykres 2. Źródła zewnętrzne środków finansowych na utrzymanie ośrodków

Źródło: opracowanie własne.

W ośrodku organizowane są także spotkania z rodzicami lub opiekunami uczestników, pedagogami szkolnymi, mające na celu dokonywanie analizy przebiegu procesu wychowania i ustalenie dalszych metod postępo-

wania, a także mobilizowania do udziału uczestników w zajęciach, sporządzanie wspólnie kontraktów z nieletnimi. Z badań KRK wynika, że rocznie odbywa się około 700 takich zebrań z rodzicami uczestników w 103 ośrodkach kuratorskich, a dodatkowo mają miejsce spotkania indywidualne. Stały kontakt z rodzicami/opiekunami uczestników jest istotnym elementem skutecznego oddziaływania wychowawczego. Dzięki temu można liczyć na kontynuację pracy prowadzonej podczas zajęć w ośrodku po powrocie nieletnich do domów rodzinnych, gdy rodzice/opiekunowie wchodzą jako partnerzy do współpracy w celu redukcji niepożądanych zachowań podopiecznych.

Zajęcia z uczestnikami realizuje się w szczególności metodą pracy:

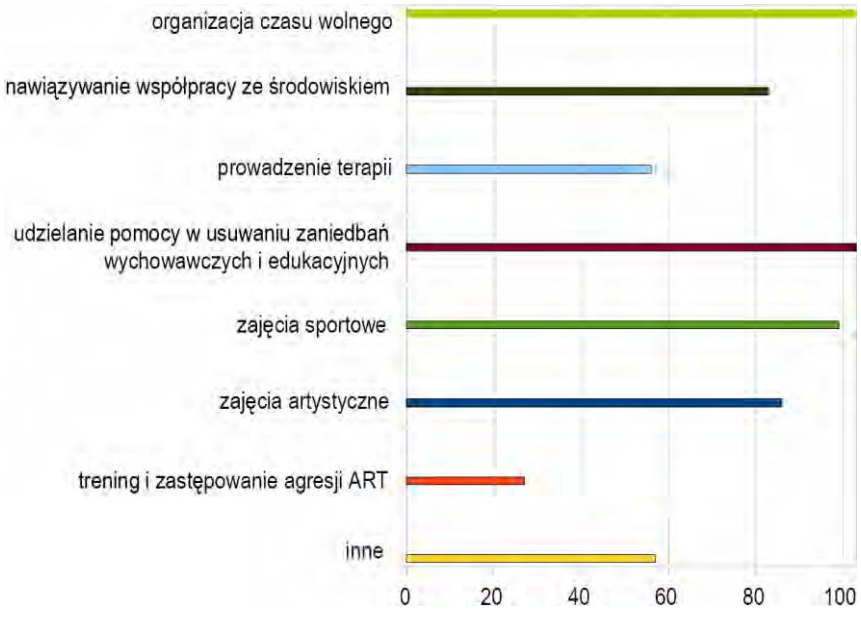
1) Grupowej;
2) Z indywidualnym przypadkiem;
3) Środowiskowej.

Najczęściej, bo w około 60 ośrodkach kuratorskich w zajęciach bierze udział grupa 5–10 uczestników, jednak w 39 placówkach frekwencja wynosi powyżej 10 nieletnich.

Zajęcia z uczestnikami polegają w szczególności na:

1) Organizowaniu czasu wolnego;
2) Nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem;
3) Prowadzeniu terapii;
4) Udzielaniu pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych.

Z badań Krajowej Rady Kuratorów z 2012 r. wynika, że poza tym uczestnicy ośrodków kuratorskich mogą korzystać m.in. z zajęć sportowych, artystycznych, treningu zastępowania agresji ART, zajęć kulinarnych, dotyczących szkodliwości środków psychoaktywnych, asertywności, radzenia sobie z gniewem, zajęć z seksuologii, mediacji rodzinnych i rówieśniczych, zajęć samoobsługowych dotyczących przygotowywania posiłków i czynności porządkowych, biblioterapii, arteterapii, odrabiania lekcji, pogadanek, filmów tematycznych, gazetek ściennych, mądrego używania Internetu, imprez okolicznościowych, projektów z zakresu profilaktyki uzależnień, doradztwa zawodowego, nauki języka obcego, zajęć teatralno-muzycznych, treningów zachowań i pracy w ujęciu systemowym, programu korekcji zachowań destrukcyjnych TUKAN.



Wykres 3. Rodzaje najczęściej prowadzonych zajęć z nieletnimi w ośrodkach

Źródło: opracowanie własne.

W pracy ośrodków kuratorskich planuje się również rozwój ukrytych i odkrywanie nowych potencjałów tożsamościowych w myśl koncepcji twórczej resocjalizacji. Uzyskanie kompetencji i umiejętności społecznych do tej pory nieosiągalnych. Ośrodek kuratorski może stać się fenomenalnym miejscem do kreowania nowego człowieka, nie zmuszającym go do przychodzenia, do terapii, która powinna być dobrowolna. Twórcza resocjalizacja, która jest alternatywą do tradycyjnego postrzegania resocjalizacji (behawioralno-psychodynamicznego), opiera się na jednym głównym przesłaniu. Podstawą resocjalizacji jest zaproszenie do rozwoju. Nurty, które chcą zmieniać człowieka, stosując kontrolę czy terapię, nie sprawdziły się, a u podstaw resocjalizacji powinno leżeć myślenie o rozwoju. Najważniejsze jest zaproszenie człowieka do rozwoju. Przez stymulowanie struktur poznawczych za pomocą animacji teatralnej, sportu, działalności plastycznej, muzycznej, można trwale zmienić sposób funkcjonowania osoby w środowisku, gdyż zmienia się tożsamość osoby, sposób myślenia o sobie, innych i otoczeniu. Fundamentem budowy naszej tożsamości są potencjały, umiejętności, predyspozycje. Marek Konopczyński wskazuje struktury poznawcze i twórcze rozwijane w procesie twórczej resocjalizacji, takie jak:

- percepcja – od percepcji fizjonomicznej do allocentrycznej,
- emocje – od emocji negatywnych do pozytywnych,
- motywacje – od motywacji instrumentalnych do autonomicznych,

- pamięć – od fazy zapamiętywania do fazy przywoływania pamięciowego,
- myślenie – od myślenia stereotypowego do metaforycznego,
- wyobraźnia – od wyobraźni odtwórczej do wyobraźni twórczej – kreowanie mechanizmów wizualizacji[10].

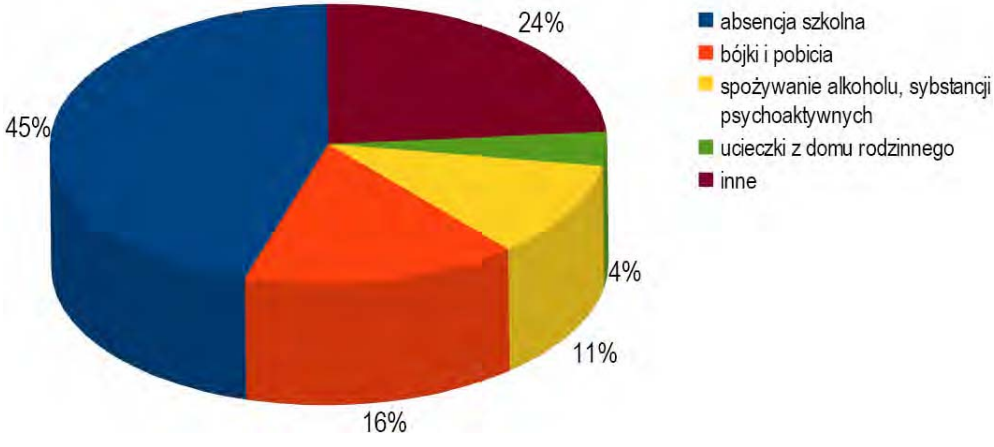
Celem resocjalizacji jest więc rekonstrukcja struktury Ja, uadekwatnienie i urealnienie samooceny, zrównoważenie poczucia kontroli oraz w konsekwencji przemiana dewiacyjnej tożsamości w tożsamość niedewiacyjną (akceptowalną społecznie). Jest to w istocie proces kreowania alternatywnych parametrów tożsamości, a nie eliminowanie parametrów istniejących. Osiągnięcie tego celu jest możliwe poprzez metodyczne stymulowanie rozwoju struktur i mechanizmów procesów poznawczych i twórczych jednostek nieprzystosowanych społecznie, a więc struktur zasadniczo nierozwiniętych i zablokowanych u tej kategorii osób. Metodą resocjalizowania jest oddziaływanie poprzez inspirowaną i metodycznie utrwalaną autoprezentację wizualizowanych parametrów tożsamości. Tak rozumiana resocjalizacja jest w swojej istocie kreowaniem i rozwijaniem potencjałów, a nie jak to się tradycyjnie przyjmuje korekcją. Stosowanie metod twórczej resocjalizacji jest jedynie pretekstem do: diagnozy „mocnych stron" podopiecznego, a więc jego potencjałów rozwojowych, rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków, bowiem struktury te są podstawowym budulcem osobowości oraz tożsamości indywidualnej i społecznej człowieka. Metody twórczej resocjalizacji w trakcie wielomiesięcznych treningów utrwalają uzyskiwane w trakcie oddziaływań kompetencje i umiejętności. Efekty resocjalizacji tradycyjnej, opartej na paradygmacie behawioralno-psychodynamicznym to pozbawianie fragmentów dotychczasowej tożsamości społecznej – poprzez stygmatyzowanie w dewiacyjnej roli oraz dekompletowanie Ja indywidualnego – poprzez zaniżenie poczucia kontroli i wartości. Efekty Twórczej Resocjalizacji opartej na koncepcjach kognitywno-interakcyjnych i heurystycznych to zmiana funkcjonalnego sposobu myślenia o samym sobie i własnych priorytetach życiowych w kontekście ich społecznego odbioru – a więc zmiana tożsamości indywidualnej i społecznej. Odkrycie w sobie potencjałów i zasobów – a więc swoich mocnych stron. Uzyskanie kompetencji i umiejętności społecznych do tej pory nieosiągalnych. Taki model myślenia jest, według Marka Konopczyńskiego, ogromną szansą na sukces resocjalizacji w ośrodku kuratorskim, w którym przymus uczestnictwa w zajęciach jest mniejszy niż w placówkach zamkniętych[11].

Diagnoza dotycząca osobowości jednostki i jej środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego i lokalnego, a także diagnoza społeczna całej grupy umożliwia stosowanie indywidualnego i zespołowego podejścia w proce-

[10] Krótkiego omówienia koncepcji twórczej resocjalizacji dokonuję za: M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2007, a także na podstawie wystąpienia profesora Marka Konopczyńskiego pt. *Twórcza resocjalizacja w ośrodkach kuratorskich. Możliwości i ograniczenia,* wygłoszonego podczas Ogólnopolskiej Konferencji nt. „Ośrodki kuratorskie – szansa na resocjalizację nieletnich w środowisku lokalnym", zorganizowanej wspólnie przez PEDAGOGIUM Wyższą Szkołę Nauk Społecznych w Warszawie i Krajową Radę Kuratorów (Warszawa, 10 maja 2012 r.).

[11] Szerzej: M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji...*, dz. cyt.

sie wychowawczym, opiece i psychoterapii uczestników ośrodków kuratorskich. Działalność tych instytucji obejmuje takie funkcje, jak: opieka, wychowanie, resocjalizacja i terapia. Chodzi tu szczególnie o profilaktykę objawową, która polega na interwencji wychowawczej obejmującej nieletnich, zdradzających wstępne objawy niedostosowania bądź zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Kwestią wymagającą refleksji jest fakt, że większość nieletnich trafiających do ośrodków to osoby nieprawidłowo realizujące obowiązek szkolny.



Wykres 4. Przyczyny orzeczenia o umieszczeniu w ośrodku kuratorskim (2011 r.)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie takich danych można zauważyć, że szkoły kierują wnioski do sądów rodzinnych o wgląd w sytuację opiekuńczą, nie stosując czy wyczerpując środki oddziaływania im dostępne, albo dodatkowo zauważając możliwość wsparcia ze strony kadry ośrodków kuratorskich. W tym momencie należy wspomnieć, że nieuzasadnione jest częste utożsamianie ośrodków kuratorskich ze świetlicami środowiskowymi, które mają inny organ prowadzący i odmienny profil działalności, nastawiony przede wszystkim na zabezpieczenie funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Zdarza się jednak, że na terenie danej gminy obie placówki sprawnie współpracują w ramach prowadzonych działań i organizowanych imprez.

Zadania realizowane w ośrodkach kuratorskich są prowadzone w formie zajęć w zabezpieczonych przez sądy lokalach, ale także poza nimi (ośrodki sportowe, domy kultury, organizacje pozarządowe, poradnie itp.)[12]. Działania te obejmują wiele złożonych zadań, niezbędnych nie tylko na te-

[12] Z badań KRK z 2012 r. wynika, że siedziba ośrodka kuratorskiego to lokale zabezpieczone przez sąd rejonowy – 15, szkołę – 20, parafię – 2, stowarzyszenie – 1, spółdzielnię mieszkaniową – 15, inne, (urząd miasta, miejskie zarządy nieruchomości, ośrodki pomocy społecznej, OHP, TPD, centrum kultury, wspólnota mieszkaniowa) – 50.

renie ośrodka, ale również w takich środowiskach wychowawczych, jak: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza czy też środowisko lokalne.

Ośrodki kuratorskie przede wszystkim prowadzą działalność profilaktyczną i resocjalizacyjno-terapeutyczną zmierzając do wtórnej socjalizacji uczestników. W rzeczywistości pełnią również funkcję opiekuńczo-wychowawczą[13] i edukacyjną (elementy kształcenia resocjalizującego[14]), tzn. zapewniają opiekę w godzinach popołudniowych pod kierunkiem kuratorów sądowych, wolontariuszy, praktykantów. Z badań KRK wynika, że w ośrodkach kuratorskich rocznie kształci się do przyszłego zawodu ok. 100 praktykantów i ok. 200 wolontariuszy, którzy odpowiednio przepracowują od kilku do kilkunastu tysięcy godzin rocznie. Organizują zajęcia pozalekcyjne oraz stwarzają odpowiednie sytuacje wychowawcze, a także przygotowują do zajęć samoobsługowych. Niezmiernie ważna jest także odpowiednia realizacja z zakresu usuwania braków i zaniedbań w nauce, podnoszenie sprawności w nauczaniu i uczeniu się oraz częściowa reedukacja. Podstawowym zadaniem funkcji profilaktyczno-kompensacyjnej jest rozpoznanie sytuacji zagrożenia nieletnich. W zakres tej funkcji wchodzą następujące zadania: częściowe izolowanie i uodparnianie nieletnich na negatywne bodźce środowiska wychowawczego, np. dysfunkcyjnej rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego. Wskazywanie pożądanych sposobów funkcjonowania w społeczeństwie, grupie, rodzinie. Kolejne zadania to: rozpoznawanie fazy niedostosowania społecznego, określenie objawów oraz opracowanie programu resocjalizacji i jego systematyczna realizacja. Nie bez znaczenia jest ustalenie rocznych planów pracy ośrodka kuratorskiego, w których uwzględnia się oddziaływania korespondujące z potrzebami uczestników w zakresie kompensacji. Planuje się również rozwój ukrytych i odkrywanie nowych potencjałów tożsamościowych w myśl koncepcji twórczej resocjalizacji. Uzyskanie kompetencji i umiejętności społecznych do tej pory nieosiągalnych. Jak już wspomniano, ośrodek kuratorski może stać się fenomenalnym miejscem do kreowania nowego człowieka, nie zmuszającym go do przychodzenia, do terapii, która powinna być dobrowolna. Ten model myślenia jest ogromną szansą na sukces resocjalizacji w ośrodku kuratorskim, w którym przymus uczestnictwa w zajęciach jest mniejszy niż w placówkach zamkniętych[15].

Należy także podkreślić niezwykłe znaczenie takich zadań ośrodka, jak rozpoznawanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i ich zaspokajanie w stopniu pozwalającym pozostać nieletnim objętym kuratelą grupową[16], w ich naturalnym środowisku. Istotne są zadania polegające na współdziałaniu kadry ośrodka kuratorskiego z rodzicami, szkołami, instytucjami i placówkami społeczno-wychowawczymi oraz kulturalno-oświatowymi. Działania te stanowią ważny element w kontekście problemów z frekwencją

[13] Stąd właśnie częste utożsamianie ośrodków kuratorskich ze świetlicami środowiskowymi.

[14] Por. A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, s. 249–278.

[15] Szerzej: M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji...*, dz. cyt.

[16] Zob. H. Haak, *Zadania kuratorów rodzinnych określone w ustawie z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak, Warszawa 2008, s. 376.

nieletnich na zajęciach w ośrodkach kuratorskich. Ciekawym i wartym zastanowienia zagadnieniem jest miejsce ośrodków kuratorskich w systemie środków wychowawczych stosowanych przez sądy opiekuńcze. Z informacji przedstawionych w badaniach KRK jasno wynika, że skierowanie do ośrodka kuratorskiego jest bardzo szeroko stosowane przez sądy rodzinne, tam gdzie placówki takie funkcjonują (32 okręgi). Wskazany środek wychowawczy stosowany jest najczęściej wówczas, gdy nieletni pochodzi z rodziny tzw. niewydolnej wychowawczo. Kurator wykonujący swoje obowiązki w ośrodku sprawuje opiekę nad nieletnim w ciągu tygodnia. Nieletni otrzymuje w takim ośrodku dożywianie i pomoc w nauce oraz ma zapewnioną możliwość właściwego spędzenia wolnego czasu. Dlatego środek ten jest tak ważny w katalogu środków wychowawczych.

Ze względu na potrzeby rozszerzenia możliwości oddziaływań wychowawczych zwiększane są formy pracy nie tylko w zakresie kompensowania braków w opiece, edukacji i wychowaniu nieletnich, ale także w zakresie opieki specjalistycznej, pedagogicznej, psychologicznej, medycznej oraz w zakresie podnoszenia poziomu organizacyjnego. Młodzież niedostosowana jest zazwyczaj nieprzygotowana w zakresie kompetencji społecznych i zawodowych do startu w dorosłe życie i podziela los swoich rodziców generując zjawiska społecznie niepożądane. Aktywizacja społeczno-zawodowa mogłaby pozwolić na właściwe funkcjonowanie młodych ludzi zagrożonych niedostosowaniem w społeczeństwie, zdobycie zawodu, pracy i uświadomienie pożądanych wzorów zachowania.

Diagnoza uczestników ośrodków kuratorskich wskazuje, że prezentują się oni mniej korzystnie na tle swoich rówieśników, pod względem uwarunkowań psychofizycznych oraz stosunków interpersonalnych w szkole. Wykazują oni nierzadko niższy poziom inteligencji, znaczne zaniedbania dydaktyczne, opóźnienia szkolne, niższy poziom rozwoju fizycznego, niższą sprawność motoryczną, gorsze zdrowie i nieco odmienne uwarunkowania temperamentalne. Zdecydowaną większość niedostosowanych społecznie stanowią uczestnicy cechujący się negatywizmem szkolnym, brakiem aspiracji edukacyjnych, brakiem chęci zdobycia zawodu, ubóstwem potrzeb poznawczych, zawężonym obszarem zainteresowań, zaniedbaniami w zakresie techniki pracy umysłowej i niechęcią do wysiłku umysłowego. Uwarunkowania te skłaniają do pracy opartej na specyficznym systemie dydaktyczno-terapeutycznym. Niedostatki systemu, infrastruktury, programów oddziaływań wobec tej trudnej młodzieży mogą skutkować pogłębianiem się wykluczenia społecznego, aż do trwałych zachowań z obszaru patologii społecznej jak przestępczość nieletnich.

Dodatkowo warte dostrzeżenia jest to, że ośrodki kuratorskie na trwałe stały się elementami lokalnych systemów wsparcia, resocjalizacji, pomocy i wspomagają gminne instytucje zajmujące się problemami społecznymi. Kadry ośrodków kuratorskich włączane są do lokalnych zespołów interwencyjnych, interdyscyplinarnych grup opracowujących strategie, systemy przeciwdziałania przemocy w rodzinie, walki z przestępczością, profilaktyki uzależnień, wspierają także tworzenie diagnoz społecznych na terenie gmin. Dostrzega się coraz lepsze powiązanie czynności podejmowanych przez pra-

cowników ośrodków z działaniami rodziców, nauczycieli oraz działaczy społecznych w lokalnym środowisku.

Powstają również opracowania metodyczne dotyczące realizacji w ośrodkach kuratorskich określonych programów resocjalizacyjnych czy projektów wspomaganych przez środki z programów Unii Europejskiej[17]. Wciąż jednak nie podjęto starań o przygotowanie zarysu metodyki pracy w ośrodkach kuratorskich, która mogłaby przyczynić się do poprawy działalności tych instytucji oraz byłaby pomocą dla realizatorów zajęć z uczestnikami[18]. Równie ważne dla przyszłości ośrodków kuratorskich wydaje się przygotowanie raportu ewaluacyjnego oceniającego koszty prowadzonych działań, a przede wszystkim ich efekty stanowiące o skuteczności i zasadności funkcjonowania ośrodków kuratorskich w Polsce.

Sytuacja społeczna wymaga, by w poszczególnych środowiskach lokalnych powstawały najróżniejsze placówki wsparcia, wychowania, świetlice środowiskowe, ośrodki kuratorskie. Taką aktywnością wykazują się organizacje pozarządowe, ośrodki pomocy społecznej, parafie, a działania te wspierają lokalne samorządy. Rolę szczególną spełniają ośrodki kuratorskie. Po pierwsze, są prowadzone przez kuratorów sądowych oraz społecznych, więc osoby o odpowiednich, wysokich kwalifikacjach. Odpowiedzi kwestionariusza badań KRK potwierdziły wysokie kwalifikacje kadry ośrodków kuratorskich i zaangażowanie wolontariuszy oraz praktykantów. Po drugie, wdrażają bardzo specjalistyczne programy wychowawcze, skierowane do środowisk szczególnie trudnych. Pomimo że praktycznie nie stosuje się żadnych form przymusu uczestniczenia w zajęciach ośrodki tętnią życiem. Udaje się je wyposażać w komputery, które umożliwiają taką formę zajęć, która przyciąga podopiecznych, zapewnione jest dożywianie, więc często nawet rodziny dysfunkcyjne dbają, by ich dzieci nie opuszczały zajęć. Ośrodki proponują szerokie programy pracy z podopiecznymi, które obejmują m.in. sportterapię, artterapię, socjoterapię, psychoterapię.

Należałoby rozwijać funkcjonowanie ośrodków kuratorskich wobec niepowodzeń zabiegów resocjalizacyjnych w placówkach zamkniętych. Jest to jeden z najtańszych środków wychowawczych (kilkunastokrotnie tańszy od środków izolacyjnych). Na podstawie badań KRK ustalono niskie koszty miesięczne wydatkowane na jednego nieletniego w ośrodku kuratorskim (od 46 do 924 zł). Dla porównania wydatki na jednego wychowanka w zakładzie poprawczym wynosiły w 2008 r. od 4 532 do 18 310 zł (kwoty te uzależnione były od rodzaju zakładu i liczby wychowanków w grupie wychowawczej i oddziale szkolnym).

---

[17] Zob. S. Kulpa, K. Ługowska, K. Bartnik, *SZANSA. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie.* II edycja. Raport ewaluacyjny, Lublin 2012; S. Kulpa, *Możesz wrócić! Program dla ośrodków kuratorskich.* Zrealizowany w ramach Phare 2008. Wzmocnienie Wymiaru Sprawiedliwości. Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie Zagrożonej Patologią Społeczną „POSTIS". Lublin 2006; Z.B. Gaś, *Oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjne w programie Możesz wrócić! Raport ewaluacyjny.* Zrealizowany w ramach Phare 2008. Wzmocnienie Wymiaru Sprawiedliwości. Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie Zagrożonej Patologią Społeczną „POSTIS". Lublin 2006.

[18] Zob. Ł. Kwadrans, *Ośrodek kuratorski – środek wychowawczy wykonywany przez kuratorów sądowych*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak. Wydawnictwo Lexis Nexis, Wydanie 2. Warszawa 2010.

Praktyka pokazała, że to znacznie skuteczniejszy środek zapobiegający skutkom demoralizacji, niż pozostałe środki wychowawcze. W badaniach KRK wskazano, że w ciągu ostatnich trzech lat średnio w ośrodkach kuratorskich uczestniczyło ponad 1 600 nieletnich rocznie. Większość skierowana była w związku z nieprawidłowym realizowaniem obowiązku szkolnego. Najczęściej w zajęciach brało udział od 5 do 10 uczestników. O efektywności świadczyć może to, że rocznie składanych jest około 600 wniosków o uchylenie tego środka wychowawczego i ponad 1 200 nieletnich kontynuuje naukę w szkołach, a jedynie około 200 nieletnich popełnia czyny karalne, ma nowe postępowania w związku z demoralizacją.

Ośrodki kuratorskie wzajemnie wspomagają się także ze stosowanym nadzorem kuratorów sądowych. Nieletni najczęściej dobrowolnie biorą udział w zajęciach. Jest to zgodne ze współczesnymi trendami w resocjalizacji (metoda twórczej resocjalizacji). Dyskusja o ośrodkach kuratorskich staje się zatem pretekstem do szerokiego spojrzenia na system resocjalizacji nieletnich i na określenie przyszłych działań w kontekście zmian w kierunku rozwoju. Może być to przyczynek do budowania systemu wsparcia dla nieletnich. Należałoby dostrzec możliwości współpracy międzyresortowej, dodatkowo z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej, a szczególnie z Ochotniczymi Hufcami Pracy. Wydaje się, że nie ma bowiem potrzeby rozbudowywania placówek typu zamkniętego, których utrzymanie jest kosztowne, bo ośrodki kuratorskie zapewniają równowagę systemu.

Ośrodek kuratorski, zajęcia tam prowadzone, ograniczają nieletnich w niepożądanych działaniach na zewnątrz, a pobudzają ich pozytywną aktywność. Jak żaden inny środek wychowawczy ośrodek kuratorski umożliwia poza powszechnym systemem szkolnym nadrobienie przez nieletniego braków i zaległości edukacyjnych. Konieczne jest rozwijanie tego środka wychowawczego we współpracy z organizacjami pozarządowymi w postaci wzbogacenia możliwości korzystania ze specjalistycznego poradnictwa i terapii. Proponowany rozwój systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich powinien zmierzać drogą wyznaczoną przez współczesne trendy w polityce karnej, tj. stosowanie rozwiązań alternatywnych dla środków izolacyjnych. Zatem konieczny jest rozwój mediacji i kurateli dla nieletnich oraz funkcjonowanie placówek otwartych, będących elementem wsparcia systemu i wczesnego reagowania.

LITERATURA:

[1] Gaś Z.B., *Oddziaływania wychowawczo-resocjalizacyjne w programie Możesz wrócić!* Raport ewaluacyjny. Zrealizowany w ramach Phare 2008. Wzmocnienie Wymiaru Sprawiedliwości. Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie Zagrożonej Patologią Społeczną „POSTIS", Lublin 2006.

[2] Gromek K., *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Warszawa 2001.

[3] Gromek K., *Regulacje prawne dotyczące ośrodków kuratorskich*, [w:] *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja,* cz. II, red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman. Rzeszów 2003.

[4] Grześkowiak K., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, red. A. Krukowski, Warszawa 1991.

[5] Górecki P., Stachowiak S., *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz,* Zakamycze 1998.

[6] Haak H., *Zadania kuratorów rodzinnych określone w ustawie z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak, Warszawa 2008.

[7] Kalinowski M., *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2005.

[8] Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1996.

[9] Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2007.

[10] Kulpa S., *Możesz wrócić! Program dla ośrodków kuratorskich.* Zrealizowany w ramach Phare 2008. Wzmocnienie Wymiaru Sprawiedliwości. Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie Zagrożonej Patologią Społeczną „POSTIS", Lublin 2006.

[11] Kulpa S., Ługowska, K., Bartnik K., *SZANSA. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie*. II edycja. Raport ewaluacyjny, Lublin 2012.

[12] Kwadrans Ł., *Ośrodek kuratorski – środek wychowawczy wykonywany przez kuratorów sądowych*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, red. T. Jedynak, K. Stasiak. Wydawnictwo Lexis Nexis, Wyd. 2. Warszawa 2010.

[13] Marzec-Holka K., *Działalność kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą w środowisku lokalnym*, „Studia Pedagogiczne" 1984, t. 46.

[14] Maciaszkowa J., *Kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1990, nr 1/2.

[15] Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007.

STRESZCZENIE

Charakterystyka systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce. Propozycja sposobów wspierania dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych

Wobec trwającej cały czas dyskusji o transformacji systemu profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce należy zasygnalizować jak istotnym jego elementem jest środek wychowawczy w postaci skierowania do ośrodka kuratorskiego. W tekście przedstawiono ogólną charakterystykę ośrodków kuratorskich na podstawie obowiązujących przepisów prawa, wskazań teoretyków i praktyków oraz badań Krajowej Rady Kuratorów. Warta podkreślenia jest konieczność rozwijania współpracy ze środowiskiem lokalnym, samorządem terytorialnym. Zagadnienia dotyczące efektywności zajęć prowadzonych dla uczestników ośrodków kuratorskich wydają się szczególnie istotne jako głos w dyskusji nad możliwymi zmianami w systemie pracy z dziećmi i młodzieżą trudną. Ośrodki kuratorskie stanowią istotny, polski wkład w resocjalizację nieletnich, z którego przykład mogą czerpać inne państwa europejskie i pozaeuropejskie poszukujące kierunków optymalizacji oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych. Należałoby rozwijać funkcjonowanie ośrodków kuratorskich wobec niepowodzeń zabiegów resocjalizacyjnych w placówkach zamkniętych. Jest to zgodne ze współczesnymi trendami w resocjalizacji.

SUMMARY

Characteristics of the system of prevention and rehabilitation of the minors in Poland. Proposed ways of supporting children and young people from risk

Because of the lengthy discussion on the transformation of the prevention and resocialization system of the minors in Poland, it is important to underline the importance of placing the under-aged in attendance centres as an educational measure. The text presents general characteristics of attendance centres pursuant to mandatory statutes, recommendations by theoreticians and practitioners, and the National Council of Probation Officers. Therefore, it is essential to underline the importance of cooperation development between local environment and self-governments. The issues related to the effectiveness of the activities conducted for the minors seem to be particularly important as they might bring about changes in the work conducted for difficult children and youths. Attendance centres make a remarkable Polish contribution towards resocialization of the minors. They can set examples to other European and non – European countries pursuing noticeable and rapid improvements in education and resocialization activities. The operation of attendance centres should be further developed due to a failure of resocialization activities in the isolated institutions. It is in accordance with the modern trends in the area of resocialization.

Magdalena Pluskota
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości
Akademia Polonijna
w Częstochowie

Personalizm pedagogiczny w trosce o autonomiczną wartość osoby ludzkiej

Przesłanie personalizmu wywodzi się z koncepcji osoby jako bytu wykraczającego poza naturę i historię, głoszącej prymat wartości osobowych w życiu społecznym. Wyrazistość personalizmu dostrzega się w jego nurcie chrześcijańskim (katolickim) – od lat trzydziestych XX wieku. Stawia on w centrum zainteresowań badawczych człowieka jako jednostkę oraz interpretuje religię jako osobową więź człowieka z Bogiem.

Termin ten po raz pierwszy użyty został przez Friedricha Schleiermachera, protestanckiego filozofa i teologa, twórcę teologii liberalnej na określenie koncepcji Boga osobowego, przeciwstawnej panteizmowi. Termin personalizm odnoszony był także do nurtu XX-wiecznej filozofii, który głosił nadrzędność wartości osoby ludzkiej wobec uwarunkowań społeczno-ekonomicznych oraz historycznych. Obrazował się on w aspekcie humanizmu integralnego (reprezentowanego przez Jacquesa Maritaina, Józefa Tischnera, Karola Wojtyłę) oraz humanizmu społecznego (reprezentowanego m.in. przez Emmanuela Mouniera)[1]. Źródeł personalizmu można doszukiwać się już w poglądach ARYSTOTELESA, ŚW. AUGUSTYNA, ŚW. TOMASZA Z AKWINU.

Poniższe zestawienie ilustruje myśl personalistyczną XX-wiecznych filozofów – myślicieli. W analizie odwołano się do cytatów zaczerpniętych z dzieł, jak również do rzeczywistości społeczno-kulturowej.

[1] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

<table>
<tr><td colspan="2">Gabriel Marcel (1889–1973) – francuski filozof, myśliciel religijny, współtwórca i jeden z głównych przedstawicieli egzystencjalizmu chrześcijańskiego[2].</td></tr>
<tr><td>Człowiek to wędrowiec –„homo viator”, ustawicznie zdążający do pełni człowieczeństwa i partycypujący w trudach życia.</td><td>Personalistyczny aspekt człowieczego pielgrzymstwa – koncepcja „homo viator”. W sensie społecznym – odniesienie do etosu emigracyjnego – nobilitacja polskiego Wychodźstwa.</td></tr>
<tr><td>Drugi człowiek jest tym, na którym powinienem się oprzeć, aby stawać się sobą. Drugi jest więc dla mnie darem, a nie – jak u Sartre`a – zagrożeniem.</td><td>W tym miejscu dostrzega się zbieżność z myślą personalistyczną Karola Wojtyły, w której człowiek to osoba – to rzeczywistość stająca się poprzez czyny – istotą której jest wolność i moralność.

Szczęściem człowieka ma być – w myśl słów Karola Wojtyły/Jana Pawła II – drugi człowiek – dany i zadany przez Boga.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Jacques Maritain (1882–1973) – francuski filozof, teolog i myśliciel polityczny, „filozof odnowy soborowej”, zwolennik tezy: W świecie musi istnieć Absolut (H. Bergson), przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego. Obok filozofa Stefana Świeżawskiego był jednym z ważniejszych świeckich uczestników Soboru Watykańskiego II (1962–1965). Wywarł duży wpływ na kształtowanie się Kościoła posoborowego (m.in. reforma liturgii – versus populum, wprowadzenie do liturgii języka narodowego). Jego myśl znalazła odzwierciedlenie w dokumencie Soboru Watykańskiego II: Konstytucji Duszpasterskiej o Kościele w Świecie Współczesnym (Gaudium et spes, 1965). Istota zmian soborowych, ściśle związana z myślą Karola Wojtyły/Jana Pawła II to ważny dla myśli personalistycznej pogląd, że Człowiek jest drogą Kościoła, drogą jego codziennego życia i doświadczenia, posłannictwa i trudów (Redemptor hominis, 1979)[3]</td></tr>
<tr><td>Człowiek został obdarzony przez Boga godnością i nikt nie może mu jej odebrać.</td><td>Wg J. Maritaina każdy człowiek, jakikolwiek by był i skądkolwiek by pochodził – zasługuje na szacunek. Do przyjaciół J. Maritaina należeli niektórzy przedstawiciele polskiej emigracji w Paryżu, związani z „Kulturą”, m.in. Józef Czapski i jego siostra Maria. 5 października 1944 r. Józef Czapski skierował do Maritaina list otwarty w sprawie Powstania Warszawskiego, po tym, jak mocarstwa zachodnie odmówiły pomocy powstańcom.</td></tr>
<tr><td>Jednostka jest ważniejsza od politycznej zbiorowości, żaden naród, ani organizacja polityczna nie może podporządkować sobie pojedynczych ludzi.</td><td>J. Maritain potępiał totalitaryzm w każdej postaci. Teza ta staje się tym bardziej wyrazista w kontekście wydarzeń społeczno-politycznych pierwszej poł. XX wieku (m.in. I i II wojna światowa, okres socrealizmu).</td></tr>
<tr><td>Istnieć to znaczy działać – działanie to zmienianie świata.</td><td>J. Maritain przeciwstawia się bierności. W okresie międzywojennym J. Maritain oddziaływał na twórców skupionych wokół czasopisma „Verbum” i lwowskiego Stowarzyszenia Młodzieży Katolickiej Odrodzenie, których tradycje po II wojnie światowej kontynuował „Tygodnik Powszechny”.</td></tr>
</table>

[2] Przedmiotem badań egzystencjalizmu są indywidualne losy jednostki ludzkiej, wolnej („skazanej na wolność”) i odpowiedzialnej, co stwarza poczucie „lęku i beznadziei istnienia”. Za prekursora nurtu uważa się duńskiego filozofa Sorena Kierkegaarda. Istotą egzystencjalizmu jest poczucie wiecznej niedoskonałości natury ludzkiej, poczucie tragicznej samotności człowieka wobec Boga, ogromu czasu i przestrzeni oraz dążenie do osiągnięcia całkowitej wolności poprzez spokój wewnętrzny, por. J. Kossak, *Egzystencjalizm w filozofii i literaturze*, Warszawa 1971.

[3] J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

<table>
<tr><td colspan="2">Edyta Stein (św. Teresa Benedykta od Krzyża OCD) (1891–1942) – niemiecka filozof pochodzenia żydowskiego, karmelitanka bosa, święta Kościoła katolickiego, patronka Europy (od 1999). Jej duchowość kształtowała się od ateizmu do wiary dopełnionej męczeństwem (Auschwitz-Birkenau, 1942). Jako kobieta na początku XX wieku osiąga wysoką pozycję naukową oraz współpracuje z wybitnymi europejskimi naukowcami. Studiowała na Uniwersytecie Wrocławskim germanistykę, historię i psychologię pod kierunkiem twórcy skali IQ, Williama Sterna. W Getyndze podjęła współpracę z niemieckim matematykiem, Edmundem Husserlem – jednym z twórców fenomenologii[4]. Obroniła rozprawę doktorską: *O zagadnieniu wczucia.* Istotne znaczenie dla rozwoju naukowego i duchowego Edyty Stein miała współpraca z niemieckim filozofem, fenomenologiem Maxem Schelerem oraz profesorem Uniwersytetu Lwowskiego, Romanem Ingardenem, świadkiem jej duchowych przemian. Filozofia Edyty Stein jest często określana mianem *filozofii światła.* Wskazuje ona na człowieka jako istotę świadomą, myślącą i wolną. Nie sposób pominąć aspektu pedagogicznego działalności naukowej Edyty Stein. Jest ona głęboko zakorzeniona w fenomenologii, sięgającej do „istoty rzeczy". W tym kontekście rozpatrzyć warto redefinicję pojęć pedagogicznych, dokonaną przez Edytę Stein na fundamencie personalizmu chrześcijańskiego[5].</td></tr>
<tr><td>Wartości stanowią hierarchię, z wartościami religijnymi jako wyższymi w stosunku do pozostałych. Każda niższa kategoria służy wyższej, z drugiej strony każda wyższa nadaje sens niższej.</td><td>Antropologia, jaką proponuje E. Stein uwydatnia integralną i dynamiczną koncepcję osoby ludzkiej. Wg Stein pedagogika winna dostrzegać wielowymiarowość człowieka i do niej dostosowywać metody wychowania.</td></tr>
<tr><td>Pieniądz jest bezsensowny, jeśli nie służy przyjemności, przyjemność, jeśli nie wzmacnia naszych sił witalnych, życie ma sens, dzięki temu, że poświęca się jakiejś idei.</td><td>Wg Stein, człowiek jako byt złożony z elementu cielesnego i duchowego potrzebuje takiej pedagogiki, która uwzględnia każdy wymiar jego bytu. Nie można – zdaniem Stein – zamknąć wychowania w wąskiej koncepcji człowieka, widzącej w nim tylko cielesną i psychiczną stronę życia. W każdym człowieku bowiem następują spotkanie tego, co stałe i wieczne z ustawicznym ruchem, rozwojem i indywidualnością człowieka.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Józef Tischner (1931–2000) – filozof, przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego. W 1959 r. pod kierunkiem Romana Ingardena uzyskał magisterium. W 1963 r. obronił pracę doktorską nt. *Ja transcendentne w filozofii Edmunda Husserla.* W 1968 r. wyjechał na stypendium do Leuven, w efekcie czego przedłożył pracę: *Studia z teorii świadomości. Fenomenologia świadomości egotycznej,* na podstawie której habilitował się w 1974 r. na ATK. Podejmując polemikę z egzystencjalistami wprowadza pojęcie *ja aksjologicznego.* W swej filozoficznej refleksji odnosił się do pojęć: *wolność, świadomość, metafizyka dobra, ład społeczny i moralny*[6].</td></tr>
<tr><td>Dobro nie istnieje inaczej, jak tylko konkretna dobroć i wolność konkretnego człowieka.</td><td>Zdaniem J. Tischnera wszelkie działania pedagogiczne powinny wynikać z postrzegania każdej jednostki jako podmiotu. Rodzina, szkoła winna być miejscem dialogu i wspólnego odkrywania prawdy, którą każdy nosi w sobie.</td></tr>
<tr><td>Kiedy niewolnik spotyka człowieka wolnego, albo go za tę jego wolność znienawidzi, albo sam staje się wolny.</td><td>Tischner wskazuje na wartość wolności, odpowiedzialności, odwagi oraz wierności wybranym zasadom. Opowiada się za cywilizacją miłości, uczy szacunku dla słabych i pokrzywdzonych.</td></tr>
</table>

[4] Fenomenologia to nauka o zjawiskach jako dostępnych poznaniu aspektach rzeczywistości (I. Kant). To także nauka o fazach rozwoju świadomości od poznania subiektywnego przez świadomość ponadindywidualną do wiedzy absolutnej (G.W.F. Hegel). To także kierunek, postulujący metodę filozofowania, polegającą na zaniechaniu czysto pojęciowych spekulacji przez „powrót do istoty rzeczy", tj. do uzyskania bezpośredniego doświadczenia tego, co dane, a w czym przejawiają się przedmioty (wartości, wytwory kultury itp.), por. *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989.

[5] A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków 2007.

[6] J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

Wszystkie niemalże nurty pedagogiki w centrum swoich zainteresowań sytuują podmiot procesu wychowania – człowieka jako osobę. W literaturze pedagogicznej pojawia się nawet określenie osobocentryzm w wychowaniu.

W związku z powyższym, pojawia się w pedagogice kwestia możliwości i sposobów poznania. Jeśli osoba ludzka ma być podmiotem oddziaływań wychowawczych, to wstępnym postulatem staje się poznanie tego, który ma być wychowywany[7].

Problem poznania w ujęciu pedagogiki jest ważny: w zakresie formułowania postulatów wychowawczych; w zakresie precyzowania konkretnych programów wychowania. Niezwykle wartościową propozycją filozoficzno-pedagogiczną, odnoszącą się do kategorii poznania jest podejście fenomenologiczne.

Fenomenologia jest metodą „poznawania rzeczy", takimi, jakimi one są. Zawiera ona w sobie trzy elementy: powrót do istoty rzeczy; odkrycie metody gwarantującej poznanie rzeczy; budowanie filozofii wolnej od założeń, tzw. filozofii „absolutnego początku".

Pedagogice potrzebna jest bowiem metoda, która: pozwala na koncentrowaniu się na samym podmiocie wychowania; najpełniej rozpoznaje indywidualne potrzeby i odczucia wychowanka; jest wolna od subiektywnych założeń, ze strony wychowawcy i otoczenia wychowawczego.

Zarówno twórca fenomenologii, E. Husserl, jak i jego kontynuatorzy zwracają uwagę na pojęcie doświadczenia. Roman Ingarden uważa, że we wszystkich sferach należy doświadczać, tzn. docierać do bezpośrednich danych przedmiotów badania. Doświadczanie rzeczy musi byś szczególnego rodzaju poznawaniem. Jednym z rodzajów doświadczenia fenomenologicznego jest wczucie[8].

W zakresie problematyki wczucia istotne są dwa zagadnienia: wczucie jako konieczny warunek rozumienia i doświadczenia drugiego człowieka i wczucie jako struktura bytu ludzkiego.

Wczucie wg E. Stein to doświadczenie drugiego człowieka. Jan Galarowicz interpretuje tę tezę następująco: wczucie to wychwytywanie tego, co istnieje w drugim człowieku, w szczególności jego przeżyć. Postuluje rozróżnienie wyczucia i wczucia. Wyczucie (wyczuwanie) – sugeruje poznawanie niepewne, „po omacku", zaś wczucie (wczuwanie) – jest bezpośrednim i naocznym poznawaniem czyjegoś życia, ma więc charakter doświadczenia.

Wskazuje również, aby odróżniać *samopoznanie* od *poznawania drugiego człowieka* (*wczucia*):

1. *Samopoznanie* – własne stany psychiczne istnieją *w sposób źródłowy*;
2. *Poznanie drugiego człowieka* (*wczucie*) – odnosi się do poznania uczuciowego, nie intelektualnego – ponadto z *wczuciem* nie należy mylić *czucia razem z innymi,* czyli *czucia zbiorowego.*

[7] A. Przybylski, *Działalność edukacyjna...*, dz. cyt.
[8] *Wczucie* jest przedmiotem badań Edyty Stein, uczennicy E. Husserla, por. tamże.

Poznawanie przez *wczucie* jest możliwe dzięki zastosowaniu redukcji metodologicznej. Pozwala ona na wyłączenie całego otaczającego świata – fizycznego i psychofizycznego, by zakreślić pole czystego badania, tzw. czyste „ja”[9].

Najpełniej wyraża tę myśl Edyta Stein, w twierdzeniu: „Mogę wątpić, czy rzecz, którą przed sobą widzę istnieje, bowiem zachodzi możliwość złudzenia. Muszę więc wyłączyć stwierdzenie istnienia (nie mogę czynić zeń użytku). Tym, czego wyłączyć nie mogę, co nie podlega żadnej wątpliwości jest moje przezywanie rzeczy, wraz ze swym odpowiednikiem, z pełnym «fenomenem rzeczy»”[10].

„Fenomen rzeczy” uzasadniany jest przez E. Stein jako ten sam przedmiot w rozmaitych ciągach spostrzeżeniowych lub przypomnieniowych, który zachowuje cały swój charakter i który można uczynić obiektem rozważania[11]. Poziomy, na których, zdaniem E. Stein, dokonuje się wczucie odzwierciedlają poszczególne płaszczyzny „konstytucji osoby ludzkiej”: cielesność; przeżycia psychiczne; charakter człowieka oraz akty duchowe.

Rola *wczucia* zaczyna się na poziomie ciała. Już w zewnętrznym patrzeniu na ludzkie ciało zawiera się pewne pole wrażeniowe, np. gdy widzimy zaciśniętą rękę, dostrzegamy wrażenie napięcia. Proces *wczucia* przenosi się na poziom przeżycia innego człowieka, na obszar jego życia psychicznego. Widoczne są tu dwa komponenty: wrażenia – pierwotny, najbardziej podstawowy proces poznawczy człowieka na skutek działania bodźców świta zewnętrznego oraz fenomeny wyrazowe – wczuwanie się w to, co wyraża dany termin, np. *smutek* w smutnej minie.

W celu lepszego zrozumienia pojęcia *wczucia* E. Stein wprowadza dwa pojęcia:

1. *Motywacja* – uwydatnia prawdę, że przeżycia są ze sobą powiązane – jedno wypływa z drugiego i jedno wpływa na drugie, np. przeżycia z przeszłości wpływają na przeżycia bieżące;
2. *Rozumienie* – rozumienie tworzy *przeżycie i wyraz.*

Powiązanie ze sobą przeżyć i jego rozumienie chroni przed fałszywymi wyrazami. E. Stein podkreśla, że „cudzego przeżycia nie można poznać jednorazowym aktem wczucia. Fenomeny wyrazowe bowiem wypływają z wielorakich przeżyć”[12].

Powtarzające się u danego człowieka przeżycia stanowią pewną sensowną całość. Dzięki *wczuciu* można uzyskać znajomość stałych, powtarzających się przeżyć drugiego człowieka (charakteru człowieka). Wczucie pozwala poznać nie tylko pojedyncze przeżycia, ale także charakter drugiego człowieka.

Człowieka należy rozpatrywać jako byt psychofizyczny i duchowy. Byt duchowy to sfera świadomości. Świadomość, w odróżnieniu od ciała, przeżyć psychicznych czy charakteru wymyka się ujęciu konstytucyjnego. Akty świadomości (akty spostrzegania, akty wczucia, inne) stanowią o du-

[9] J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Kraków 1993.
[10] E. Stein, *O zagadnieniu wczucia,* przekł. D. Gierulanka, J.F. Gierula, Kraków 1988.
[11] Tamże.
[12] Tamże.

chowości podmiotów. Wczucie na tym poziomie otwiera świat wartości w zakresie kulturowym. W tym ujęciu *wczucie* jest odczuwaniem wartości, w którym dana nam jest druga osoba.

Poglądy nt. *wczucia* pociągają za sobą kilka istotnych założeń dla pedagogiki. Joachim Piecuch[13] podkreśla, że w świetle nauki o *wczuciu*, na pytanie *kim jest człowiek* odpowiedzieć możemy tylko przez analizę relacji międzyludzkich. Znaczy to, że dobre poznanie drugiego człowieka jest możliwe tylko przez wejście z nim w relację. Z tego względu ważne jest, aby punktem wyjścia dla diagnozy pedagogicznej, programów wychowawczych oraz podejmowanych działań wychowawczych była postawa dialogu[14].

Robert Kwaśnica[15] zauważa, że samej pedagogice, jako nauce potrzebny jest dialog, czyli hermeneutyczna rozmowa oraz wymiana doświadczeń, umożliwiająca rozumienie różnic. Dostrzega on edukacyjny wymiar dialogu. Definiuje go jako „[...] formę wymiany myśli między nauczycielem a uczniem, która sprzyja aktywnemu uczestnictwu wychowanka w procesie kształcenia i wychowania, przyczyniając się (przynajmniej w założeniu) do uzyskania lepszych jego wyników. Nazywa go szeroko pojętym sposobem bycia pedagoga z uczniami, w którym dialog stanowi sama istotę wychowania"[16].

Janusz Tarnowski[17] rozumie dialog jako „[...] proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli, w czym żyje oraz dzięki któremu dochodzą do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia"[18]. Ważną implikacją pedagogiczną staje się relacja między ogólną prawdą o istocie człowieka a jego indywidualnością. Wczucie zakłada indywidualne podejście do człowieka, przy znajomości ogólnej konstytucji osoby ludzkiej.

Poznanie przez *wczucie* jest poznaniem drugiego człowieka jako wartości. Decyduje to o podmiotowym stosunku do wychowanka. Zakłada uznanie jego godności i wolności. Warunkiem oddziaływania wychowawczego winna być miłość oraz szacunek.

Otwarcie na świat wartości drugiego człowieka jest możliwe tylko wtedy, gdy osoba poznająca drugiego człowieka na fundamencie *wczucia* sama żyje wartościami i funkcjonuje w świecie wartości.

Myśl pedagogiczna Edyty Stein uwydatnia pojęcia, stanowiące klucz hermeneutyczny, według którego należy czytać jej przekaz wychowawczy.

---

[13] Joachim Piecuch, kapłan, filozof religii, autor publikacji, m.in. *Doświadczenie Boga; Edyta Stein. Filozof i świadek epoki.*

[14] J. Piecuch, *Poznanie drugiego człowieka w ujęciu Edyty Stein. Teoria wczucia i jej granice*, [w:] *Edyta Stein filozof i świadek epoki.* Materiały z Międzynarodowego Sympozjum w Opolu – Kamieniu Śląskim w dniach 9 – 10. 04. 1997, red. J. Piecuch, Opole 1997.

[15] Robert Kwaśnica, profesor, pedagog; badania ukierunkowane na krytyczną filozofię wychowania, typy racjonalności, dialog i ontologiczną funkcję języka. Autor publikacji, m.in. *Dwie racjonalności; Od filozofii sensu ku pedagogice.*

[16] R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź – Kraków 1995.

[17] Janusz Tarnowski, kapłan, profesor, przywoływany wcześniej jako przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego.

[18] J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.

Najwięcej uwagi E. Stein poświęca zagadnieniom związanym z wychowaniem społecznym i religijnym.
Uważa też, że ustalenie podstawowych pojęć z zakresu wychowania to podstawowy wymóg, stojący przed pedagogiką jako odrębną dziedziną wiedzy, która „za pomocą własnych metod wykazuje czym jest wychowanie i jak się powinno wychowywać"[19].

Analiza dzieł Edyty Stein pozwala na wyodrębnienie pojęć, kluczowych do interpretacji jej myśli pedagogicznej.

Wychowanie – termin używany przez E. Stein stosunkowo rzadko – zamiennie do terminu kształcenie. Oznacza prowadzenie ludzi to tego, aby stawali się tym, kim powinni. Trzeba bowiem wiedzieć, kim jest człowiek, dokąd ma iść i jakimi drogami. W procesie wychowania E. Stein wyszczególnia szereg działań: kształcenie, kierowanie, formowanie w jakimś celu. Na proces wychowania składają się cztery elementy: postać, jaką mamy osiągnąć (cel wychowania, cel kształcenia); materiał, jaki mamy uformować (dziecko); ręce, które tę pracę wykonują (wskazanie na osobę nauczyciela, wychowawcy); narzędzia (środki dydaktyczne); właściwy proces formowania/wychowania[20].
Nauczanie – to proces odnoszący się do sfery rozumu. To dostarczanie rozumowi nowych treści, doprowadzanie ludzkich zdolności do perfekcji drogą ponawianego ćwiczenia. W procesie nauczania wyszczególnić należy: rozum (istota procesu nauczania); materiał nauczania (dostarczany z zewnątrz); podstawową metodę nauczania (E. Stein preferuje metodę powtarzania)[21].

Kierowanie – istotą tego procesu jest oddziaływanie na wolę drugiego człowieka (w przeciwieństwie do nauczania, który odnosi się do sfery rozumu). W kierowaniu chodzi o kierowanie woli wg ściśle określonego celu[22].

Formacja – to termin często używany przez E. Stein – rzadki wśród pojęć z zakresu wychowania w pedagogice polskiej[23]. Jest to termin przynależny działalności religijnej/pastoralnej, niż naukowej[24]. Wg Stein formacja to kształtowanie tworzywa na jakiś wzór lub postać. W wychowaniu formujemy człowieka na wizerunek prawzoru. Ważne jest, by wychowawca znał wzór – formę.

Forma – to wg E. Stein: kształt, jaki przybiera tworzywo (wychowanie to kształtowanie); to coś, co już istnieje i wg czego mamy formować[25].

Idea kształcenia – termin kształcenie jest stosowany zamiennie ze słowem kształtowanie. Dla E. Stein kształcenie to nie tylko ze-

[19] E. Stein, *Autoportret Edyty Stein w jej twórczości. Wybór pism duchowych*, Poznań 1999.
[20] Tamże.
[21] Tamże.
[22] Tamże.
[23] Prof. M. Nowak wskazuje na popularność terminu formacja w pedagogice niemieckiej. Jest on utożsamiany z pojęciem wychowanie. Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2001.
[24] E. Stein, *Autoportret Edyty Stein*..., dz. cyt.
[25] Tamże.

wnętrzne opanowywanie wiedzy (założenie starej szkoły oświeceniowej), ale także kształcenie ludzkiej osobowości pod działaniem sił zewnętrznych. Edyta Stein przez kształcenie rozumie kształtowanie istoty zdolnej do rozwoju. Może być to proces mimowolny lub ukierunkowany przez świadomą pracę nad sobą[26].

Materiał kształcenia – to osoba wychowanka. Wg E. Stein proces kształcenia może zachodzić tam, gdzie tworzywo (materiał kształcenia) nie jest jeszcze uformowane i poddaje się dalszemu formowaniu. Podkreśla, że z materią nieuformowaną wiąże się Osobę Boga – Absolutu. Takie rozumienie pojęcia materiał kształcenia wskazuje na odejście od koncepcji *tabula rasa* (*czysta karta*). Człowiek w myśl tej koncepcji przychodzi na świat *już wyposażony* (odniesienie do pedagogiki alternatywnej/antypedagogiki)[27].

Czynniki kształcenia to m.in.: naturalne predyspozycje[28]; samodzielne działanie (samokształcenie, samoformowanie) i wewnętrzna zgoda na poddawanie się wpływom kształcenia; zewnętrzne otoczenie i materiał kształcenia zdobywany z zewnątrz; oddziaływanie innych osób (wychowanek – wychowawca[29]; Bóg – Absolut – twórca).

Cele kształcenia – E. Stein wskazuje na dwa typy celów – *prawzorów:* konkretny wzorzec osobowy – odnoszony jest do osób i cech osobowych; duchowy ideał – odnoszony jest do świata wartości i dóbr duchowych. Wyszczególnia ponadto trzy rodzaje wzorców: wzorzec osobowy – konkretny człowiek; wzór człowieka nie mający odpowiednika w konkretnej osobie; wzór ogólnoludzki[30].

W pedagogice istnieją definicje, które kładą nacisk na celowe dokonywanie zmian w osobowości człowieka pod wpływem czynników zewnętrznych. Jednostka stanowi w nich przedmiot oddziaływań. Druga grupa definicji mówi o wychowaniu indywidualnym, czyli wspomaganiu rozwoju jednostki poprzez pobudzanie do działania, ale pośrednio, wpływając nie na wychowanka, lecz na warunki w których działa.

Pedagogika personalistyczna to nurt we współczesnej refleksji pedagogicznej, w której punkt odniesienia stanowi koncepcja świata i człowieka. W centrum sytuuje się dobro i rozwój osoby, zaś najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu do przyjęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju.

Do prekursorów tego nurtu w Polsce zalicza się Henryka Rowida (1877–1944), teoretyka i praktyka pedagogiki, działacza oświatowego, autora dzie-

---

[26] Tamże.

[27] Tamże.

[28] „Jak nasienie zawiera wewnętrzną formę, niewidzialną moc do wydania z siebie jodły czy buku, podobnie w człowieku tkwi forma wewnętrzna, nadająca rozwojowi określony kierunek: on to ślepym wysiłkom wyznacza postać celu, czyli osiągnięcie dojrzałej, w pełni rozwiniętej osobowości o indywidualnym charakterze", tamże.

[29] Zadaniem wychowawcy jest dostarczanie materiału kształcenia; selekcja materiału w zależności od przydatności; dobór form przekazu, por. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna...*, dz. cyt.

[30] E. Stein, *Autoportret Edyty Stein...*, dz. cyt.

ła *Szkoła twórcza*[31]. Henryk Rowid był zwolennikiem gruntownego przygotowania pedagogicznego nauczycieli oraz organizatorem państwowych kursów nauczycielskich w Krakowie. Pełnił również funkcję redaktora „Ruchu Pedagogicznego"(1912–1933), a następnie „Chowanny" (1934).

Wg Henryka Rowida celem wysiłków wychowawczych jest osobowość. W niej upatruje się wyższego porządku wewnętrznego i społecznego. Osobowość, będąc jednolitą całością, swobodnie kształtuje swój stosunek do świata zewnętrznego. Nie zamyka się w kręgu zainteresowań indywidualnych, lecz współdziała na rzecz dobra ogólnego.

Osobowość definiowana jako podmiot jest wg Rowida wytworem procesu wyzwania energii twórczej na skutek własnych wewnętrznych wysiłków. Jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Zdaniem Rowida, indywidualnością jest każdy człowiek, ale nie każdy jest osobowością. Cechy osobowości to: umiejętność samookreślania się, poczucie godności, realizacja celów w wolności, zdolność stawiania sobie celów oraz ich urzeczywistniania w działaniu twórczym[32].

Każda osobowość jest jednostką odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą sobie przynależną w życiu społecznym. Wg Rowida osobowość może rozwijać się tylko w społeczności, w służbie wartości i ideałów, nie powinna jednak stawać się narzędziem ideologii. Osobowość sama w sobie jest najwyższą wartością.

Na pojęciu osobowości opiera się wychowanie twórcze – polega ono na wyzwalaniu energii tkwiącej w strukturze psychofizycznej jednostki. Z pojęciem wychowania twórczego wiąże się zagadnienie szkoły twórczej.

Ośrodkiem pracy w szkole twórczej, wg Rowida, jest dziecko i jego potrzeby. Istotą szkoły jest wspólna praca uczniów i nauczycieli. Rola nauczyciela zostaje ograniczona do kierowania, koordynowania, motywowania oraz pobudzania zdolności twórczych. W pracy wychowawczej zaleca się uwzględnianie zasad indywidualizacji dziecka, wszechstronności, jedności, harmonii, aktywności oraz łączności ze środowiskiem.

Wg Rowida nauczyciel winien się odznaczać inteligencją twórczą, sugestywnością oraz autorytetem wyzwalającym. Szkoła twórcza opiera się na następujących założeniach: jest oparta na systemie klasowo-lekcyjnym, każda klasa jest jednocześnie pracownią, funkcjonowanie w klasie zgodne jest z ideą kooperacji i solidarności, nastawienie na samodzielną pracę dziecka – priorytetem jest lektura tekstów źródłowych, dająca możliwość samodzielnej interpretacji.

Personalistyczna koncepcja szkoły twórczej miała powiązać ideę nowego wychowania z pedagogiką kultury, a postulaty społecznego wychowania z poszanowaniem, indywidualności ucznia.

---

[31] A. Szumski, *W walce o postępową szkołę: rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.

[32] J. Zborowski, *Działalność Henryka Rowida w kształceniu nauczycieli*, „Studia Kieleckie" 1982, nr 2.

LITERATURA:

[1] Galarowicz J., *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Kraków 1993.

[2] Kossak J., *Egzystencjalizm w filozofii i literaturze*, Warszawa 1971.

[3] Krasnodębski Z. (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, Warszawa 1989.

[4] Kwaśnica R., *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź – Kraków 1995.

[5] Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

[6] Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2001.

[7] Piecuch J., *Poznanie drugiego człowieka w ujęciu Edyty Stein. Teoria wczucia i jej granice*, [w:] *Edyta Stein filozof i świadek epoki*, Materiały z Międzynarodowego Sympozjum w Opolu – Kamieniu Śląskim w dniach 9 – 10. 04. 1997, red. J. Piecuch, Opole 1997.

[8] Przybylski A., *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków 2007.

[9] Stein E., *Autoportret Edyty Stein w jej twórczości. Wybór pism duchowych*, Poznań 1999.

[10] Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, przekł. D. Gierulanka, J.F. Gierula, Kraków 1988.

[11] Szumski A., *W walce o postępową szkołę: rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977.

[12] Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

[13] Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982.

[14] Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

[15] Zborowski J., *Działalność Henryka Rowida w kształceniu nauczycieli*, „Studia Kieleckie" 1982, nr 2.

STRESZCZENIE

Personalizm pedagogiczny w trosce o autonomiczną wartość osoby ludzkiej

Personalizm to nurt XX-wiecznej filozofii, który głosił nadrzędność wartości osoby ludzkiej wobec uwarunkowań społeczno-ekonomicznych oraz historycznych, rozwinął się on w dwóch wersjach: humanizmu integralnego oraz wersji społecznej. Personalizm jest również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, afirmującym każdy podmiot jako osobę, która jest zaangażowana w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania. Nazwa personalizm dotyczy zatem tych wszystkich prądów i nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednocześnie opowiadają się za autonomią osób, ich godnością i racjonalnością.

SUMMARY

Pedagogical personalism: in search of autonomous personhood

Personalism is a philosophical school of thought searching to describe the uniqueness of a human person in the world of nature. One of the main points of interest of personalism is human subjectivity or self-consciousness, experienced in a person's own acts and inner happenings. The ideas of Christian personalism are closely connected with pedagogical practice, man‘s life and development. They are very important from the point of view of inclusive education, which provides autonomy for disabled people.

Joanna Dybczyńska
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II w Lublinie

Obudzić wewnętrzne siły. Strategia *empowerment* jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży

Cele i możliwości pracy wychowawczej odnaleźć można w obrazie przeczuwanego jutra oraz w świecie dzisiejszego realnego układu sił.

H. Radlińska[1]

1. ROZWÓJ SPOŁECZNY MŁODZIEŻY A METODYKA PRACY WYCHOWAWCZEJ

Grupa jest naturalnym środowiskiem rozwoju człowieka. Relacje z innymi warunkują wzrost we wszystkich sferach egzystencji już od wieku wczesnodziecięcego, gdy rodzice lub inne osoby znaczące umożliwiają dostęp do zasobów świata zewnętrznego i są wprost drogą do zaspokajania wszystkich potrzeb. Kolejne etapy rozwoju wzmagają potrzeby o rysie społecznym: z jednej strony potrzebę przynależności, z drugiej zaś potrzebę odrębności jako osoby i indywidualnego sprawstwa. Jednym z najsilniej nacechowanych tendencjami emancypacyjnymi okresów życia człowieka jest adolescencja. Wiąże się to z naturalnymi zadaniami rozwojowymi, takimi jak: osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, dążenie i osiągnięcie postępowania odpowiedzialnego społecznie, osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i osób dorosłych[2].

[1] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 23.
[2] M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, Maria Tyszkowa, PWN, Warszawa 2003, s. 69.

Kształtowanie młodego człowieka, tak by w przyszłości mógł w sposób satysfakcjonujący uczestniczyć w życiu swojej społeczności, odbywa się w sposób naturalny w rodzinie oraz, w formie ustrukturalizowanej, w szkole. Zarówno rodzice, jak i wychowawcy zdają sobie sprawę z osobotwórczego wpływu życia w grupie rówieśniczej, dostrzegając przy tym potrzebę kierowania procesem uspołecznienia dziecka[3].

Co robić zatem, aby trening umiejętności społecznych był rozwojowo wystarczający i możliwy do przeprowadzenia w szkole? Odpowiedź na to pytanie tkwi w metodologii pracy z młodzieżą i brzmi: poszukiwać efektywnych strategii, adekwatnych do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Z pomocą przychodzi tu praktyka specjalistów w dziedzinie pracy z młodzieżą w sytuacjach kryzysowych: terapeutów, pracowników socjalnych, pedagogów resocjalizacyjnych. Przede wszystkim zwracają oni uwagę na konieczność pracy grupowej. Wielu autorów przekonuje, że jest to model wychowania korzystniejszy od – powszechnego w szkołach – „jeden na jeden": uczeń – nauczyciel. W warunkach zapewniających poczucie bezpieczeństwa, w kontaktach z rówieśnikami zmagającymi się z podobnymi problemami, młodzi ludzie zdobywają kompetencje deklarowane jako cel w programach wychowawczych placówek[4]. Specjaliści w dziedzinie grupowej pracy z młodzieżą dysponują repertuarem metod, które, na ogół, są dostępne także nauczycielom i wychowawcom. Podstawowa różnica, (a zarazem często przeszkoda) to podejście do sposobu prowadzenia grupy. Terapeuci i trenerzy widzą siebie raczej w roli doradcy, facylitatora – nauczyciel zaś – kierownika. Tymczasem, jak pokazują liczne badania, najbardziej efektywne i pożyteczne rozwojowo są niedyrektywne i demokratyczne sposoby prowadzenia grupy[5].

Jedną z takich strategii, z powodzeniem stosowanych w pracy z grupami, jest podejście określane słowem *empowerment*.

2. STRATEGIA *EMPOWERMENT* – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Termin ***empowerment*** pochodzi od angielskiego czasownika *empower* ('upoważniać', 'umożliwiać') i ma szeroki zakres znaczeń: od mikrokredytów i specjalnych programów zatrudnienia, poprzez systemowe wzmacnianie osób i grup marginalizowanych (kobiet, mniejszości itp.) aż do działań zmierzających do psychicznego i duchowego wzrostu i wreszcie – strategii wychowawczych i edukacyjnych[6]. Różnorodność zastosowania tej koncepcji niesie za sobą różne cele. Tym samym formułowanie ogólnej definicji, obej-

[3] J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, s. 6.

[4] A. Malekoff, *Group work with Adolescents: principles and practice*, The Guilford Press, New York 2004.

[5] K. Geldard, D. Geldard, *Jak pracować z dziecięcymi grupami terapeutycznymi. Przewodnik dla psychologów, pedagogów o pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk 2005.

[6] N. Mohajer, J. Earnest, *Youth empowerment for the most vulnerable*, "Health Education" 2009, vol. 109, nr 5, s. 425.

mującej wszystkie aspekty pojęcia jest trudne i mało przydatne[7], tym bardziej że, jak twierdzą niektórzy autorzy, istotą strategii *empowerment* jest samodzielność podmiotów w określaniu ich celów, a opis i analiza działań jest zawsze powiązana z konkretnym kontekstem społecznym[8]. Na przykład działania, które dzisiaj określa się angielskim terminem *empowerment*, były obecne już w powojennej Francji. Rozmaite grupy starały się same rozwiązywać swoje problemy, przełamywać bariery własnego rozwoju poprzez przełamywanie izolacji, tworzenie więzi, uczestnictwo, autoekspresję i in.[9] Nazywano wówczas ten ruch animacją społeczno-kulturalną. Jak podaje E. Nycz animowanie to „[...] świadome zachęcanie, wspomaganie, stymulowanie jednostek i grup do samodzielnego decydowania, projektowania i realizowania działań, które same uznają za pożądane i współdziałają w ich realizacji"[10]. Doświadczenia francuskie, z połowy XX wieku, wykorzystywane później w USA i Kanadzie, są źródłem całego nurtu metod aktywizujących, w tym strategii *empowerment.*

Współcześnie nie ulega wątpliwości, że kluczowym dla zrozumienia idei *empowerment*, jest pojęcie **siły/władzy** (*power*). W omawianej koncepcji zakłada się, że siła może się zmieniać (jej poziom nie jest stale przypisany jakiejś jednostce czy grupie, nie może stanowić cechy) oraz, że siła/władza może się rozszerzać (stać się udziałem więcej niż jednej osoby w układzie)[11].

Problem polega na tym, że w powszechnym rozumieniu używanie siły i korzystanie z władzy oznacza zdolność do nakłonienia innych, by robili co chcemy, niezależnie od ich własnych potrzeb czy interesów. Również nauki społeczne, w tradycyjnym nurcie, wiążą siłę i władzę z możliwością wpływu i kontroli nad innymi[12]. Jest to ujęcie statyczne, nie rozpatrujące kwestii zmiany w kategoriach wzrostu czy korzyści, a raczej zagrożenia *status quo*.

Możliwość dynamicznego konstruktu daje ujmowanie siły w kontekście relacji między ludźmi lub rzeczami. Siła nie istnieje w izolacji ani nie jest inherentna jednostce[13]. Skoro więc siła powstaje w relacjach, to z pewnością może ulec zmianie. Koncepcja *empowerment* odnosi się właśnie do tego procesu zmian.

Rozumienie siły/władzy jako czegoś, co może się rozszerzać również napotyka na przeszkodę, w postaci potocznego przekonania, że sytuacja używania siły czy bycia przy władzy jest „grą (układem) o sumie zerowej"[14] (na dodatek powszechnie uważanej za sprawiedliwą). Moc zostaje w rę-

---

[7] Próbę sformułowania takiej ogólnej definicji podjęło UNESCO – zob. źródło: http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/definitions.htm [dostęp: 12.07.2012].

[8] N. Mohajer, J. Earnest, *Youth empowerment...*, dz. cyt., s. 425–426.

[9] E. Nycz, *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 15.

[10] Tamże.

[11] N. Page, C.E. Czuba, *Empowerment: what is it?*, "Journal of Extension" 1999, vol. 37, nr 5.

[12] Tamże.

[13] Tamże.

[14] Zainteresowanych tym ujęciem odsyłam do artykułu *Teoria gier* – zob. źródło: na stronie: http://el.us.edu.pl/ekonofizyka/index.php/Teoria_gier/Gry_dwuosobowe_suma_zero [dostęp: 12.07.2012].

kach „silnego" dopóki jej nie odda lub nie zostanie jej pozbawiony. Tym samym udzielanie siły/władzy jest równoznaczne ze stratą i zmianą statusu z „silnego" na „bezsilnego". Jest rzeczą niezwykle istotną by pamiętać, że wychowanie nie jest „grą o sumie zerowej".

Badania prowadzone w różnych środowiskach (feministki, grupy etniczne, subkultury, społeczności lokalne, rodziny wielodzietne i in.) wykazały istotne znaczenie, pomijanego wcześniej, aspektu siły/władzy, charakteryzowanego przez: współpracę, dzielenie się i wzajemność[15]. Badacze nazywają ten aspekt „siłą/władzą generatywną (wytwórczą)" lub „siłą/władzą integracyjną"[16]. Idąc tym tropem S. Kreisberg sugeruje, by siłę/władzę definiować jako „zdolność do realizacji celu"[17], co mogłoby oznaczać zarówno dominację, autorytet – różne formy wpływu, ale również rozmaite umiejętności (zwłaszcza społeczne) – jako osobiste lub wspólnotowe zasoby. Strategia *empowerment* również traktuje siły ludzkie jako swego rodzaju zasoby.

Empowerment jest konstruktem podzielanym przez wiele dyscyplin (socjologię, psychologię, pedagogikę, edukację, ekonomię i in.) i używanym w rozmaitych obszarach (rozwój społeczności, pomoc socjalna, mediacje, wychowanie, terapia i in.). W najnowszej literaturze zakres tego pojęcia jest raczej zakładany niż wyjaśniany[18]. Page i Czuba, w artykule prezentującym jeden z programów wsparcia społecznego proponują, by definiować *empowerment* jako „wielowymiarowy proces społeczny, który pomaga ludziom w osiąganiu kontroli nad ich życiem"[19]. Definicja ta podkreśla trzy wymiary: interdyscyplinarność, procesualność i społeczność. Ten ostatni wymiar uznawany jest za kluczowy: oto we współpracy, bazującej na wzajemnym szacunku, różnych perspektywach i wizjach rozwoju, ludzie pracują nad kreatywnymi a zarazem realistycznymi rozwiązaniami ich problemów. Wewnątrzgrupowe wsparcie i doradztwo jest dla nich ważniejsze niż pomoc profesjonalistów, którzy jedynie organizują wzmacniające środowisko. Page i Czuba piszą: „Nie możemy dać ludziom siły, ani uczynić ich silnymi (*empowered*), ale możemy zapewnić możliwości, zasoby i wsparcie, którego potrzebują, aby zaangażowali się sami. Staramy się uczyć ludzi wiedzy i umiejętności, które będą motywować ich do podjęcia kroków w celu poprawy własnego życia i bycia silnymi (*empowered*)"[20].

Podobne ujęcie spotykamy w teorii mediacji, gdzie *empowerment* jest składnikiem strategii *win-win* (mediacji opartej na interesach stron) w jej odmianie – mediacji transformatywnej. Jej celem jest zmiana charakteru relacji stron, wynikających z konfliktu, poprzez wzajemne uznanie (*recognition*) i wzmocnienie (*empowerment*). Owo wzmocnienie umożliwia stronom odbudowanie poczucia własnej wartości i siły oraz wiary w możliwość rozwiązania swoich problemów. Dzięki temu osoby zaangażowane w konflikt uzyskują większą jasność co do swoich celów, dostępnych środków,

---

[15] S. Kreisberg, *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education*, State University of New York Press, Albany, NY 1992.
[16] N. Page, C.E. Czuba, *Empowerment: what is it?...*, dz. cyt.
[17] S. Kreisberg, *Transforming Power...*, dz. cyt.
[18] N. Page, C.E. Czuba, *Empowerment: what is it?...*, dz. cyt.
[19] Tamże.
[20] Tamże.

opcji oraz preferencji i wykorzystują te informacje do podjęcia własnych, przemyślanych decyzji[21]. Mediacja transformatywna ma dawać stronom możliwość moralnego rozwoju i zmiany podejścia do problemów swoich i innych, przy założeniu, co warte podkreślenia, że biorące udział w mediacji osoby uważane są za ekspertów, mających odpowiednią motywację i umiejętności, aby rozwiązać swój problem, z minimalną tylko pomocą profesjonalnego mediatora[22].

W obszarze wspomagania rozwoju i wychowania młodzieży, *empowerment* dotyczy wewnętrznych zasobów psychicznych młodych ludzi (jak: poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa, autonomia itd.) oraz kształtu ich relacji z dorosłymi. Termin *empowerment* określa tu proces dzielenia się dorosłych odpowiedzialnością z młodymi i udzielania im swego rodzaju „pełnomocnictwa" do decydowania o życiu grupy – jej celach, regułach i sposobach działania. Używa się go jako określenia procesu, metodycznego oddziaływania mającego na celu wzmacnianie ucznia do samodzielnego zabiegania o realizację potrzeb oraz jako stan będący rezultatem tego procesu[23].

W pracach polskich autorów, zależności od dziedziny, używa się terminów „upodmiotowienie", „wzmocnienie", „uczestnictwo", „budzenie sił ludzkich". Ostatnie z tych określeń wprowadziła do pedagogiki społecznej Helena Radlińska (1879–1954), której dorobek przeżywa w ostatnich latach swoisty renesans. Jej pogląd, że wewnętrzne siły ludzkie i środowisko społeczne są podstawowymi czynnikami w wychowaniu jest powszechnie podzielany. Implikuje to zwrot w pedagogice ku zmniejszeniu roli nauczyciela, a wzbogacaniu środowiska, w celu budzenia sił drzemiących w wychowanku. W *Pedagogice społecznej* Radlińska pisze: „Wspomaganie sił narastających następuje przez usuwanie przeszkód hamujących ich rozwój, przez dostarczanie podniet rozwoju, udostępnianie dorobku i uczenia sprawności. Sprawy jednostek są stawiane w pedagogice społecznej na tle środowisk, przy czym zwraca się uwagę na spożytkowanie wartości środowiska szerszego i wzbogacanie nimi środowisk subiektywnych. Pomoc zindywidualizowana (w poszczególnych przypadkach) wiąże się z przetwarzaniem środowisk przez powoływanie do czynu sił istniejących. W działalności grupowej jednostki są wzmacniane przez wartości wytwarzane w gromadzie"[24].

---

[21] E. Gmurzyńska, *Rodzaje mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009, s. 115–116.

[22] Tamże, s. 116–117.

[23] J. Szmagalski, *Siły ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 269.

[24] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna,* Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 369.

3. STRATEGIA *EMPOWERMENT* W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Skuteczność strategii *empowerment* w pracy wychowawczej z młodzieżą potwierdzają doświadczenia licznych pedagogów, psychologów i innych specjalistów pracujących z młodzieżą. Przy okazji realizowanych projektów przeprowadzono badania dokumentujące różne aspekty stosowania tej strategii, zarówno w środowisku otwartym, jak w szkole, a także w ośrodkach szkolno-wychowawczych.

W roku 2005, Thomas Vollmer opublikował wyniki porównawczych badań w działaniu, prowadzonych w USA w dwóch placówkach dedykowanych młodzieży niedostosowanej społecznie[25]. Badania dotyczyły przyjętych w placówkach strategii wychowawczych (socjoterapeutycznych) i roli pracowników. Vollmer, odwołując się do działalności ośrodka w San Francisco, opisuje ewidentną szkodliwość opresyjnego systemu opartego na kontroli oraz wielopoziomowym systemie kar i przywilejów. Pracownicy, określani jako „opiekunowie" (*child care worker*) mieli za zadanie przede wszystkim zachować *status quo* w placówce, a więc raczej kontrolować podopiecznych niż stymulować ich do zmiany zachowania czy rozwoju. Umiejętności społeczne były ćwiczone wyłącznie w interakcjach „jeden na jeden" z pracownikami. Gdy miał miejsce jakiś incydent, to podopieczny ponosił konsekwencje, dodatkowo obowiązywał go zakaz kontaktów z rówieśnikami i pracownikami do momentu wygaśnięcia kary. Jednocześnie problem będący przyczyną incydentu pozostawał nie rozwiązany i w dalszym ciągu nie radzono sobie z nim. System oferujący represje dla podejmujących jakieś działania i przywileje dla tych, którzy pozornie się przystosowali, promował powierzchowność, egocentryzm i manipulacje zamiast kształtowania umiejętności społecznych (deklarowanych w programie wychowawczym).

Funkcjonowanie pracowników w tej placówce, było niekończącym się kryzysem, wiązało się z koniecznością nieustannego sprawowania kontroli (łącznie ze stosowaniem fizycznego przymusu) w atmosferze bezsilności i strachu przed tym, że podopieczni uzyskają jakąś władzę[26]. Vollmer pisze: „Uczniowie jawili nam się jako niezdolni do samokontroli, przerażali rówieśników i pracowników, ciągle powtarzającymi się agresywnymi, autodestrukcyjnymi lub seksualnymi zachowaniami. Wykorzystywali każdy przejaw niepewności pracowników do budowania chaotycznej scenerii ich środowiska, by kolejny raz podkreślić samospełniające się proroctwo „Jestem zły" – i użyć tego jako jedynej drogi by uzyskać jakąś władzę (*power*)"[27].

Vollmer i jego współpracownicy opracowali program naprawczy w oparciu o założenie, że podopieczni potrzebują zdrowego środowiska, które pozwoliłoby rozwinąć ich pozytywny potencjał: wspierającej grupy rówieśniczej oraz wychowujących i troszczących się dorosłych, godnych zaufania, stałych i silnych w interakcjach. Nowym celem sformułowanym dla placówki było budowanie pozytywnych interakcji grupowych, korzystając ze spraw-

[25] T. Vollmer, *Creating a Peer-Directed Environment: An Approach to Making Residential Treatment a Unique Experience by Using the Power of Peer Groups*, "Child & Youth Care Forum" 2005, nr 34(3), s. 175–193.
[26] T. Vollmer, *Creating a Peer-Directed Environment...*, dz. cyt., s. 178.
[27] Tamże.

dzonych modeli pracy grupowej z młodzieżą[28]. Proces budowania pozytywnych interakcji między rówieśnikami oparto na kilku filarach. Pierwszym i podstawowym miało być upodmiotowienie (*empowerment*) uczniów: świadome dzielenie się z nimi władzą, by stymulować postawę odpowiedzialności. Kolejne elementy to: rozwijanie koncepcji samopomocy rówieśniczej, ćwiczenie kompetencji komunikacyjnych, budowanie pozytywnego wzorca interakcji w grupie i ustalenie zdrowych (prorozwojowych) relacji z dorosłymi pracownikami[29].

Materiał porównawczy względem doświadczeń w San Francisco Vollmer zebrał w ośrodku w Ohiopyle (w Pennsylvanii). Zwraca uwagę na podstawowe różnice w podejściu do pracy wychowawczej. Pracownicy placówki, nazywani nauczycielami-doradcami (*teacher-counselor*), opierali swoje działania o szerokie wykorzystanie doradztwa rówieśniczego, niezwłoczne rozwiązywanie pojawiających się problemów, postawę zaufania i budowanie pogłębionych relacji[30]. We wnioskach Vollmer formułuje tezę, że środowisko wychowawcze zarządzane przez samych wychowanków daje lepsze rezultaty niż rozbudowany system kontroli.

Innym przykładem działalności, wykorzystującej strategię *empowerment*, jest program organizacji edukacyjnej „4H", której historia sięga roku 1900, a od 1993 roku działa również w Polsce[31]. Badania nad stosowaniem strategii *empowerment* w pracy grupowej z młodzieżą, w ramach programów 4H, przeprowadziła Angela Huebner. W publikacji z 1998 roku[32] zwraca uwagę na kwestie niezwykle istotne z punktu widzenia nauczycieli próbujących działać z grupami samozarządzającymi się, mianowicie niepewność co do realizacji celu grupy (efektów) i obawa przed zagrożeniami wynikającymi z redukowanej do minimum kontroli. Powyższe wątpliwości sprawiają, że wielu nauczycieli określa *empowerment* jako koncepcję, która dobrze wygląda na papierze, ale nie jest możliwa do zastosowania w praktyce. Huebner przekonuje, że obawy te wynikają z błędnego pojmowania metody. Po pierwsze *empowerment* jest procesem, procedurą wprowadzaną do grupy w sposób przemyślany. Nie jest synonimem porzucania uczniów przez wychowawcę w myśl zasady „Sami sobie radźcie". W strategii *empowerment* dorośli dzielą się władzą i odpowiedzialnością z podopiecznymi, jednak zawsze jedynie w takim stopniu, w jakim jest to dla wychowanków korzystne rozwojowo. Po drugie wskazuje, że ograniczanie kontroli dorosłych odbywa się na poziomie działania i bezpośrednich interakcji, nie zaś na poziomie konstytucji grupy. Nie należy zapominać o nierozłącznie związanych z każdą grupą (nie tylko rozwojową czy terapeutyczną) regułach, zasadach grupowych. Są to granice, które zapewniają bezpieczeństwo funkcjonowania grupy, ale też środek pomocniczy w ukierunkowywaniu działania, nadawa-

[28] Np. „Positive Group Interactions" F.H. Barnesa, "Positive Peer Culture" Vottath'a i Brendto i inne.

[29] T. Vollmer, *Creating a Peer-Directed Environment...*, dz. cyt., s. 179.

[30] Tamże, s. 177.

[31] Oficjalna strona „4H" w Polsce: http://fundacja4h.nazwa.pl/ww1/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 [dostęp: 12.07.2012].

[32] A.J. Huebner, *Examining "Empowerment": A How-To Guide for the Youth Development Professional*, "Journal of Extension" 1998, vol. 36, nr 6.

niu mu odpowiedniej dynamiki. Świetnie obrazuje tę kwestię wypowiedź jednej z uczestniczek zajęć grupowych: „Granice pozwalają skanalizować energię i nadać jej kierunek. To jest jak rzeka – jeśli usuniesz brzegi, rzeka nie będzie już rzeką. Jej impet i kierunek znikną”[33]. Szczególnym rysem strategii *empowerment* nie jest brak reguł, ale to, że są one formułowane przez grupę, podobnie jak cele i projektowane efekty pracy.

Aspekt współdecydowania o kształcie działalności grupy jest mocno obecny w europejskim projekcie pomocy młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym o nazwie „Teatr Milowego Kroku”[34], realizowanym w latach 90. w Wielkiej Brytanii, a mającym obecnie wielu naśladowców, także w Polsce. Są to zajęcia twórcze (plastyczne, muzyczne, ruchowe i in.) zintegrowane przez medium teatru w różnych formach od psychodramy przez happening po przedstawienie z publicznością. Autorzy programu, nazywając swoją metodę *theatre of empowerment* uznali za kluczowe, by treść twórczych działań uczestników grupy wynikała z przepracowywanych problemów i ogniskowała się wokół tematów, które sami uczestnicy uznają za ważne. Metafora „milowego kroku” oznacza, według autorów programu, wszechstronny rozwój, uwolnienie prawdziwego poczucia podmiotowości w dokonywania wyborów oraz zdolność do spojrzenia na stojące przed nimi możliwości z innej perspektywy[35]. Najmocniejszą stroną takiego sposobu pracy z młodzieżą jest kształtowanie umiejętności, na tyle fundamentalnych i uniwersalnych, że dają szansę na prawdziwe wzmocnienie (*empowerment*) młodych ludzi, także w przyszłości, której kształt trudno jest wychowawcom przewidzieć[36].

Tę samą prawdę formułowała, już przeszło 50 lat temu wspominana wcześniej Helena Radlińska, pisząc: „Wychowawcy nie mogą sobie wyobrazić układu życia, do którego przygotowują, ani narzędzi pracy, które weźmie do ręki nowe pokolenie. Staje się to jasne wobec szybkiego tempa, wszechstronności i rozległości przemian zachodzących współcześnie na wszystkich polach. Urzeczywistnienie ideałów odbywa się w kształtach nieprzewidzianych. Dlatego tzw. „nowe wychowanie” podkreślało konieczność przygotowania do swobodnej twórczości indywidualnej i zespołowej, wpatrując się w możliwości, które tkwią w dziecku, nie we wzorzec życia obmyślony dla dziecka. [...] Budzenie sił utajonych przewiduje poszanowanie człowieka i grup ludzkich oraz nieznanych, intuicją i czuciem ujmowanych, podstaw siły duchowej”[37].

Opisana przez licznych autorów i przebadana w praktyce, strategia *empowerment* ma szansę stać się prawomocną metodą pracy z młodzieżą – metodą, która odpowie na palącą potrzebę wychowania sprawnie podążającego za zmianą.

---

[33] K. Blanchard, J. Carlos, A. Randolph, *Empowerment takes more than a minute*, Berrett-Koehler, San Francisco 1996, s. 38.

[34] S. Clifford, A. Herrmann, *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku: praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Cyklady, Łódź – Warszawa 2003.

[35] Tamże, s. 9.

[36] Tamże, s. 11.

[37] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 24.

LITERATURA:

[1] Blanchard K., Carlos J., Randolph A., *Empowerment takes more than a minute*, Berrett-Koehler, San Francisco 1996.

[2] Clifford S., Herrmann A., *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku: praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Cyklady, Łódź – Warszawa 2003.

[3] Fundacja 4H, oficjalna strona organizacji: http://fundacja4h.nazwa.pl/ww1/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 [dostęp: 12.07.2012].

[4] Geldard K., Geldard D., *Jak pracować z dziecięcymi grupami terapeutycznymi. Przewodnik dla psychologów, pedagogów o pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk 2005.

[5] Gmurzyńska E., *Rodzaje mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009.

[6] Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka,* Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.

[7] Huebner A. J., *Examining "Empowerment": A How-To Guide for the Youth Development Professional,* "Journal of Extension" 1998, vol. 36, nr 6.

[8] Malekoff A., *Group work with Adolescents: principles and practice*, The Guilford Press, New York 2004.

[9] Kreisberg S., *Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education,* Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

[10] Mohajer N., Earnest J., *Youth empowerment for the most vulnerable*, "Health Education" 2009, vol. 109, nr 5.

[11] Nycz E., *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak , T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

[12] Page N., Czuba C.E., *Empowerment: what is it?*, "Journal of Extension" 1999, vol. 37, nr 5.

[13] Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.

[14] Szmagalski J., *Siły ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak , T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

[15] *Teoria gier*, artykuł na stronie: http://el.us.edu.pl/ekonofizyka/index.php/Teoria_gier/Gry_dwuosobowe_suma_zero [dostęp:12.07.2012].

[16] UNESCO, *Technology and learning: definition*, materiał dostępny na stronie: www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/definitions.htm [dostęp: 10.07.2012].

[17] Vollmer T., *Creating a Peer-Directed Environment: An Approach to Making Residential Treatment a Unique Experience by Using the Power of Peer Groups*, "Child & Youth Care Forum" 2005, nr 34(3).

STRESZCZENIE

Obudzić wewnętrzne siły. Strategia *empowerment* jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży

Interakcje nauczyciel – uczeń, w szkołach, nasycone są relacjami opartymi na dominacji, sprawowania nad kimś władzy. To utrudnia ćwiczenie umiejętności społecznych i stwarzanie młodym ludziom okazji do zdobywania kompetencji potrzebnych, by w przyszłości mogli być w satysfakcjonujący sposób członkami swoich społeczności. *Empowerment* może być jedną z najbardziej efektywnych strategii dla profesjonalistów oraz dla nauczycieli publicznych szkół. Słowo „*empowerment*" jest przez ludzi różnie rozumiane. Niniejszy artykuł przedstawia różne zastosowania strategii *empowerment* i jej pedagogiczne implikacje.

SUMMARY

Waking the internal power. The empowerment strategy as an innovative approach in youth pedagogy and sociotherapy

Student – teacher interactions in schools are saturated with relationships of domination, of *power over*. That makes difficult training of social skills and providing opportunities for young people to develop the competencies they need to become successful contributing members of their communities Empowerment can be one of the most effective strategies for professionals and teachers in regular public schools. The word "empowerment" has many different meanings to people. This article presents various applications of the empowerment strategy and its pedagogical implications.

Daria Łapa
Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Zamościu

Zagrożenia ze strony mass mediów dla dzieci i młodzieży

Przekaz informacji czy to za pośrednictwem mowy, czy też mass mediów, ma dzisiaj istotne znaczenie w społeczeństwie. Nasze pokolenie (nazywane także i niekiedy „społeczeństwem informacyjnym") żyje w świecie szybkiej wymiany informacji. Dzięki globalizacji i potędze Internetu ludzie mają dziś możliwość otrzymywania najnowszych wiadomości z całego świata, słuchania tej samej muzyki, która obecnie jest popularna czy oglądania filmów. Środki masowego przekazu (obejmujące m.in. telewizję, radio, czasopisma, reklamę, gry komputerowe etc.) docierają do masowego odbiorcy, w tym także – i dzieci[1].

Dla współczesnych dzieci telewizja stała się codziennością. Kiedyś słuchały one bajek opowiadanych im przez rodziców, dzisiaj – dawne bajki zostały zastąpione przez przygody postaci z filmów i seriali telewizyjnych. Już nawet kilkumiesięczne niemowlęta – zaciekawione kolorowymi i „ruchomymi" obrazami – patrzą w ekran i nie odrywają od niego wzroku, zaś kilkuletnie dzieci oglądają telewizję prawie że codziennie. Dziecko starsze zaczyna powoli rozumieć treść telewizyjnej bajki lub filmu, która często wzbudza w nim rozmaite emocje. Toteż reaguje na nią bądź śmiechem, bądź smutkiem, a często i płaczem. Kilkuletni widz TV wie, jaki program telewizyjny jest dla niego interesujący. Dlatego niektórych programów nie chce oglądać, a na inne – wręcz czeka „z tęsknotą".

Rodzice, zapewne nie uświadamiając sobie rozmaitych zagrożeń płynących ze strony mass mediów, częstokroć pozostawiają swoje dziecko (lub dzieci) przed ekranem telewizora lub komputera – w świecie fantazji bądź agresji i zła[2]. Czy to postępowanie jest właściwe? Warto zastanowić się nad tym, jakie zagrożenia płyną ze świata mediów do psychiki dziecka, jak to

[1] A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 475.
[2] Zob. J. Cetera, *Zło w mediach*, Wyd. Medi@grafika, Kraków 2004; M. Kassatti, *Internet – zagrożenia dla dziecka*, [w:] *Komputer w edukacji*, [*16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe*], red. J. Morbitzer, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków [2006], s. 88–93.

wpływa na poczucie bezpieczeństwa dziecka, a także na jego osobowość i sposób myślenia?

Przy okazji zaś, warto postawić i inne istotne pytania: Czy media wzbogacają czy zubażają osobowość dziecka? Czy przynoszą dzieciom korzyści czy może im szkodzą? Kiedy działają pozytywnie na dzieci a kiedy mają na nie wpływ ujemny?[3]

Czynnikiem, powodującym zmiany w psychice dziecka, jest ogromna ilość bodźców płynąca z telewizji i Internetu. Wielość różnorodnych informacji odbierana w zbyt krótkim czasie również może wywoływać (i zapewne wywołuje) zmiany w sferze poznawczej małego odbiorcy programów TV. Kilkulatek, posiadając małe doświadczenie życiowe, nie zawsze potrafi odróżnić to, co jest dobre, od tego, co – złe, albo to, co jest prawdą, od tego, co – fikcją. Natłok informacji sprawia, że percepcja obrazów (z TV) jest powierzchowna. Toteż, zamiast pomagać dziecku – widzowi TV w rozwiązywaniu jego problemów, bywa często przyczyną narodzin nowych trudności. Jeżeli więc dziecko nie uzyska pomocy od osoby dorosłej, to będzie mu trudno poradzić sobie z nadmiarem nagromadzonych informacji, co może powodować niejasności w obrazach (dotyczących rzeczywistości), poznawanych przez telewizję[4]. Dodatkowo częsty kontakt z telewizją, z grami komputerowymi i Internetem może przyczyniać się i do trudności w postrzeganiu rzeczywistości realnej[5].

J. Izdebska trafnie zauważa, że telewizja wywołuje silne przeżycia emocjonalne, spowodowane oglądaniem filmów akcji i programów „trzymających w napięciu" i innych dramatycznych lub brutalnych scen. Dzieci patrzą często na obrazy pełne zbrodni, które w pewien sposób stają się dla nich czymś normalnym. Uczucia, jakie się wówczas rodzą, wywołują częstokroć u dzieci zarówno stany zdenerwowania czy wręcz rozdrażnienia, jak także lęk, strach, a nawet – groźne urazy psychiczne. Ponadto zaś – tak dla rozwoju osobowości dziecka, jak i jego wychowania – niebezpieczne jest również oglądanie na ekranie scen wojennych, ludzi, używających różnego rodzaju broni, gdyż może wywołać to u kilkuletnich dzieci nienawiść lub agresję. Częste oglądanie obrazów z agresją może również spowodować zobojętnienie na przemoc i krzywdę innych[6].

W wielu badaniach eksperymentalnych stwierdzono, że dzieci często oglądające przemoc w telewizji były mniej wrażliwe, oglądając (podczas badań) sceny przemocy – w porównaniu do dzieci, które wcześniej nie widziały takich scen[7].

---

[3] J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004, s. 123.

[4] E. Jaszyn, A. Kozłowski, B. Pietrewicz, *Wpływ telewizji na rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1993, nr 6.

[5] J. Izdebska, *Rodzina – Dziecko – Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, „Trans Humana", Białystok 2011, s. 221.

[6] Tamże, s. 225. Zob. także: M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wyd. Krupski i Spółka, Warszawa 2002; J. Cetera, *Zło w mediach...*, dz. cyt.

[7] Zob.: S. Dylak, *Sceny przemocy w mediach a zachowanie dziecka*, [w:] *Dzieci a mass media*. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium, Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, Warszawa 1999, s. 22.

Przedstawiana w telewizji przemoc może także uwrażliwiać obserwatora (jest to tak zwany *odwrócony efekt modelowania*). Pokazywane sceny agresji mogą powodować wstręt do przemocy, oraz powstanie empatii z ofiarą, a nawet utożsamiania się z nią, chociaż zazwyczaj zdarza się, że te właśnie sceny rodzą zazwyczaj… satysfakcję z przemocy[8]. Innym efektem oglądania przemocy może być tak zwany *efekt hodowania* nazywany również kształtowaniem obrazu świata będącego odzwierciedleniem obrazu przedstawianego przez środki masowego przekazu. Oznacza to, że dzieci, młodzież, ale również dorośli, oglądając często przemoc w telewizji, uważają, że świat realny także jest przepełniony przemocą i złem[9].

Najważniejszym mechanizmem wpływu mass mediów na zachowanie dzieci jest *modelowanie*. Pod wpływem lektur, filmów i programów telewizyjnych dziecko uczy się patrzenia na świat, na problemy ludzi oraz radości i smutki. Oglądając telewizję, przejmuje pewne zwyczaje, reguły, sposoby zachowania, które później naśladuje. Czasem sympatia do idola przeradza się wręcz w identyfikację z nim, a jego sukcesy czy porażki są uznane za – własne. Dzieci starają się upodobnić do bohaterów filmowych – w zachowaniu, sposobie ubierania się, uczesania, a nawet i pod względem zainteresowań. Bohaterowie owi stanowią dla dzieci wzór do naśladowania oraz wpływają na kształtowanie postaw moralnych dzieci. Dlatego należy dbać o to, by dzieci oglądały filmy i programy o treści przeznaczonej dla nich, dostosowane do ich wieku i dojrzałości psychicznej[10].

Brak kontroli rodziców nad tym, co oglądają dzieci oraz brak rozmów o tym, jak interpretować pewne zdarzenia w filmie, prowadzą do tego, że dzieci częstokroć nie odróżniają rzeczywistości od fikcji, co może być przyczyną tragicznych zdarzeń. Warto przytoczyć przykład sześcioletniego chłopca, który uwierzył, że może latać (jak jego idol Batman), więc… skoczył z trzeciego piętra. Złamał nogę i potłukł się, ale na szczęście przeżył. Dlatego więc tak ważne jest to, by wiedzieć, co nasze dziecko ogląda na ekranie, i by rozmawiać z nim i o tym, i o jego uczuciach, przemyśleniach, wątpliwościach[11].

Dzieci bowiem potrzebują dorosłych, którzy wysłuchają ich zwierzeń, będą z nimi rozmawiać, pomogą w rozwiązaniu problemów i zrozumieniu otaczającego świata. Jeśli jednak środowisko, w którym dziecko wychowuje się, nie zapewni jemu kreatywnego zagospodarowania czasu wolnego, to potrzeby te zostaną zaspokojone prawdopodobnie przez „szklany ekran" jako ucieczka od otaczającej dziecko rzeczywistości[12].

Bardzo ważna jest także i odpowiednia selekcja programów, która należy do szczególnych umiejętności w wychowaniu dziecka. Wybór programów nie może być przypadkowy, muszą (a na pewno powinny) być brane pod uwagę: i charakter, i treść programu TV oraz możliwości percepcyjne dziecka, jego wiek i dojrzałość psychiczna[13].

---

[8] Tamże.
[9] S. Dylak, *Sceny przemocy*..., dz. cyt., s. 23.
[10] J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004, s. 128.
[11] S. Dylak, *Sceny przemocy*..., dz. cyt., s. 11.
[12] R. Jan-Uwe, *Dzieci potrafią oglądać telewizję*, Wyd. Jedność, Kielce 2006, s. 10.
[13] J. Gajda, *Media w edukacji*..., dz. cyt., s. 124.

Innym środkiem masowego przekazu, a zarazem największym wynalazkiem XX wieku, jest Internet. Ułatwia on pracę wielu ludziom, a także pokazuje nowe możliwości spędzania wolnego czasu. Jednak zbyt częste korzystanie z (komputera oraz) Internetu szkodzi zdrowiu fizycznemu, co przejawia się pogorszeniem wzroku oraz wad postawy. Wpływa niekorzystnie również i na rozwój emocjonalny, moralny, intelektualny oraz społeczny dzieci i młodzieży. Ilość informacji napływających z Internetu jest zbyt duża i dociera zbyt szybko, by można je trafnie selekcjonować na te ważne i wartościowe oraz na te mniej istotne i mało wartościowe. Gry komputerowe, w które grają dzieci, są pełne przemocy i okrucieństwa, a nagminne korzystanie z nich wpływa negatywnie na rozwój młodego człowieka, hamując go i prowadząc do zaburzeń interpersonalnych (problemy w porozumiewaniu się z otoczeniem, strach przed nawiązywaniem nowych znajomości). Często dzieci i nastolatki zupełnie odizolowują się od rówieśników, pozostając same… „z komputerem" i uciekając w świat fikcji, co sprzyja uzależnieniu się od tego narzędzia. Poprzez powszechność i bardzo łatwy dostęp do Internetu dziecko może też nawiązać kontakt z osobami niepożądanymi (np. pedofilami lub osobami z innymi dewiacjami). Również obrazy przemocy na ekranie komputera prowadzą do uodpornienia się na zło i cierpienie innych. Komputer i Internet prowadzą do rozluźnienia więzi społecznych, czasem do ograniczenia lub zerwania kontaktów z najbliższymi. Może to doprowadzić do zupełnej izolacji dzieci oraz młodzieży, a w konsekwencji zaś do całkowitego rozpadu więzi społecznych[14].

Dlatego rodzice i wychowawcy powinni wykazywać troskę o zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci, a także dbać o wykształcenie w nich umiejętności wyboru informacji potrzebnych i ważnych. W świetle dzisiejszych zagrożeń ze strony mass mediów, na które napotykają dzieci oraz młodzież, duże znaczenie mają: sprawowanie przez rodziców odpowiedniej opieki nad dziećmi, kontrolowanie tego, co oglądają one w telewizji czy w Internecie. Ponieważ nieunikniony jest dostęp do telewizji i Internetu przez dzieci, konieczne jest prowadzenie przez rodziców pedagogizacji swoich „pociech" na temat zagrożeń, jakie płyną z nadmiernego oglądania telewizji oraz z bezmyślnego korzystania z Internetu, w szczególności na temat zagrożeń społeczno-etycznych oraz uzależnień medialnych[15].

Środki masowego przekazu odgrywają bardzo ważną rolę w życiu dzisiejszego dziecka. Nie jest to spowodowane tym, że dzieci są zainteresowane oglądaniem filmów czy graniem w gry komputerowe, ale jest wynikiem braku innych atrakcyjnych zajęć[16].

A zatem, rodzice (oraz inne instytucje publiczne) powinni przygotować dzieci do odbioru programów TV z przemocą, do właściwej interpretacji owych agresywnych scen, do kształtowania uczucia niechęci do zła oraz do agresji i osób ją wyzwalających[17].

---

[14] Por źródło: http://www.google.pl/search?q=wplyw+komputera+i+Internetu+na+rozwoj+dzieci+i+mlodziezy, [dostęp: 09.07.2012].
[15] Tamże.
[16] P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999, s. 12.
[17] S. Dylak, *Sceny przemocy*..., dz. cyt., s. 25.

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że media często wpływają negatywnie na zachowania dzieci i młodzieży, co potwierdzają takie fenomeny, jak: percepcja medialnych obrazów, prowadząca do trudności w wyobrażeniu sobie realnych elementów z obrazów (np. postaci lub zjawisk), gdyż wszystko jest przekazane „wprost" i – pozornie – nie wymaga od dzieci refleksji; trudności w postrzeganiu rzeczywistości realnej; zbyt silne przeżycia emocjonalne, stany zmęczenia, zdenerwowania, wręcz rozdrażnienia, a także uczucie lęku i strachu, groźne urazy psychiczne etc.; zobojętnienie oraz brak reakcji na przemoc i krzywdę innych; izolacja od rówieśników i rodziny, ucieczka w świat fikcji; nawiązanie kontaktów z niepożądanymi osobami; uzależnienie od telewizora i komputera.

LITERATURA:

[1] Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wyd. Krupski i Spółka, Warszawa 2002.

[2] Cetera J., *Zło w mediach*, Wyd. Medi@grafika, Kraków 2004.

[3] Dylak S., *Sceny przemocy w mediach a zachowanie dziecka*, [w:] *Dzieci a mass media*, [Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium], Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, Warszawa 1999.

[4] Gajda J., *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.

[5] Giddens A., *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.

[6] Izdebska J., Rodzina – *Dziecko – Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, „Trans Humana", Białystok 2011.

[7] Jaszyn E., Kozłowski A., Pietrewicz B., *Wpływ telewizji na rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1993, nr 6.

[8] Jan-Uwe R., *Dzieci potrafią oglądać telewizję*, Wyd. Jedność, Kielce 2006.

[9] Kassatti M., *Internet – zagrożenia dla dziecka*, [w:] *Komputer w edukacji*, [16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe], red. J. Morbitzer, Wyd. Naukowe Akademii] Pedagogicznej w Krakowie, Kraków [2006].

[10] Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 1999.

STRESZCZENIE

Zagrożenia ze strony mass mediów dla dzieci i młodzieży

Mass media, do których zaliczamy: telewizję, radio, czasopisma, a przede wszystkim Internet oraz gry komputerowe, mają duży wpływ na wzory zachowań zarówno dzieci oraz młodzieży, jak również i osób starszych. W dzisiejszych czasach jest nieuniknione separowanie dzieci od świata środków masowego przekazu, a więc konieczne jest także i sprawowanie odpowiedniej kontroli programów, które dzieci oglądają w telewizji i tego, czym zajmują się, spędzając czas przed komputerem. Prezentowany artykuł dotyczy zagrożeń dla dzieci i młodzieży ze strony mass mediów. Owe zagrożenia obejmują – z jednej strony aksjologiczny chaos i kryzys wartości humanistycznych, ze strony drugiej zaś – przede wszystkim zagrożenie pedofilią, pornografią i cyberprzemocą.

SUMMARY

The mass media threats in life of children and young people

Mass media, which include: television, radio, newspapers and first of all: Internet and computer games, have a large impact on patterns of behavior of both children and the young as well as older people. Nowadays, it's inevitable to isolate children from the media, but it's necessary to take care of what they watch in TV and what they do during spending time using computer. The article focuses on the mass media threats in life of children and young people. These threats include on one hand – axiological chaos and the crisis of human values, on the other one – pedophilia, pornography, cyber-bullying and cyber stalking.

Emilia Wasilewska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

Błędy w procesie komunikacji w zakresie współpracy pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz środowiska rodzinnego

WSTĘP

Rozwój koncepcji komunikacji międzyludzkiej to znamię współczesności. Obecnie wielość i wszechobecność informacji wyznaczają kolejną składową przestrzeni społecznej i nadają nowy wymiar temu procesowi. Komunikowanie się stanowi przedmiot zainteresowania już wielu dziedzin naukowych, wskazując na jego znaczenie w funkcjonowaniu społecznym człowieka. Warto więc podnosić i zgłębiać zagadnienie komunikacji międzyludzkiej bowiem „[...] znajomość procesów komunikowania międzyludzkiego ma istotne znaczenie dla wyjaśnienia mechanizmów kształtujących zachowania społeczne człowieka”[1].

Komunikacja przebiega na różnych płaszczyznach życia człowieka, np.: w relacjach bliskich sam na sam, w grupach np. na forum klasowym, czy w zespołach zadaniowych w pracy oraz w relacji obywatel – państwo poprzez konsultacje społeczne. Istota komunikacji w szerokim zakresie życia społecznego człowieka pozwala na postawienie hipotezy, jakoby zachodzi relacja między jej prawidłowością a jakością życia społecznego człowieka. Stąd też swoje miejsce w literaturze przedmiotu znalazł aspekt błędów, czy zakłóceń w procesie komunikacji. Otóż niewłaściwy przebieg komunikacji obniża poprawność relacji międzyludzkich.

W podjętych przeze mnie rozważaniach teoretycznych chciałabym zwrócić uwagę na określony obszar komunikacji, przebiegający w zakresie

[1] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków – Kluczbork 2000, s. 9.

współpracy instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz poprawy warunków życia w środowisku rodzinnym dziecka. Komunikacja między przedstawicielami instytucji pracujących z/lub w środowisku rodzinnym dziecka, stanowi szczególną przestrzeń. W formalnych okolicznościach spotykają się profesjonaliści odpowiedzialni za różne aspekty życia rodziny, jednak skupieni są wokół jednego celu. Błędy w komunikacji między pracownikami instytucji opiekuńczo-wychowawczych: wychowawcami, pedagogami szkolnymi, dyrektorami szkół, pracownikami socjalnymi, kuratorami sądowymi, czy policjantami dzielnicowymi, mają wymiar szczególny wobec oczekiwań społecznych. Warto zwrócić na nie uwagę w celu ich niwelowania, a taki stan rzeczy miałby stanowić o profesjonalizmie pracowników sfery opiekuńczo-wychowawczej. Poprawność procesu komunikacji między pracownikami instytucji opiekuńczo-wychowawczych ma wymiar znaczący dla skuteczności metod pracy samej instytucji ze środowiskiem rodzinnym.

PROCES KOMUNIKACJI W PERSPEKTYWIE TEORII REGUŁ SPOŁECZNYCH

Funkcjonowanie w określonej społeczności wymusza przestrzeganie reguł w niej ustalonych. Uczestnictwo w społeczności kierowców wymaga przestrzegania przepisów ruchu drogowego. Niedostosowanie się do nich może być przyczyną paraliżu drogowego, utraty uprawnień do poruszania się w ruchu drogowym jako kierowca, a nawet do pozbawiania życia drugiego człowieka. Teoria reguł społecznych przewiduje istnienie uzgodnionych przepisów postępowania również w życiu społecznym. Owe reguły (społeczne) stanowią podstawowy czynnik funkcjonowania człowieka w społeczeństwie[2]. Szczególne reguły dotyczą procesu komunikacji interpersonalnej w zakresie jej poprawności. Teoria zakłada, że zachowanie człowieka jest intencjonalne i zorientowane na cel i przepływ informacji umożliwia właśnie taki rodzaj zachowania. Przepływ informacji z kolei wymaga interakcji między źródłem, wiadomością i odbiorcą, która podporządkowana jest regułom komunikacji. Te natomiast, tworzą ogólne szablony stanowiące podstawę wyjaśnienia, przewidywania i kontrolowania zachowań w zakresie komunikacji. Funkcją komunikacji w tym aspekcie będzie regulacja zgody potrzebnej do koordynowania zachowania człowieka[3]. Ujęcie teoretyczne reguł społecznych podkreśla intencjonalność działań człowieka i wskazuje na potrzebę regulacji procesu komunikacji przepisami, w celu ich koordynacji.

Ukierunkowanie zachowań człowieka na cel pozwala na schematyczne przedstawienie zachowań człowieka: osoba A chce osiągnąć stan X, osoba A uznaje, że nie może osiągnąć X bez wykonania Z, osoba A zaczyna wykonywać Z. Schemat ten jest niedoskonały w perspektywie predykcji[4], natomiast oddaje człowiekowi moc sprawczą nad własnym losem – możliwość podejmowania decyzji jako świadomej istoty. W podjętym przeze mnie za-

[2] Tamże, s. 38.
[3] A. Moemeka, B. Kovačić, *The rules theory of interpersonal relationships by Crushman, Nicotera and associates*, [w:] *Watershed research tradition in human communication theory*, red. D.P. Crushman, B. Kovačić, State University of New York 1995, s. 143.
[4] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka...*, dz. cyt., s. 39.

kresie problemu, schemat zachowań człowieka odnosi się do członków zagrożonego lub dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego i ich koordynowania, jak również skoordynowanych działań pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz tegoż środowiska.

W kontekście określenia reguł pojawia się również system wartości i ocen. Relacja człowieka wobec tego punktu odniesienia pozwala na podejmowanie działania zgodnego z jego własnymi przekonaniami i percepcją rzeczywistości[5]. Człowiek staje wobec wielości wartości, tym samym stwarza się możliwość wyboru kierunku działania, wymuszając na nim podejmowanie decyzji. Realizacja określonych celów poprzez działanie odbywa się w dwojaki sposób, bez włączania osób trzecich i z ich udziałem. Te ostatnie określane jako sytuacje koordynacyjne, wymagają od ich uczestników przepływu informacji, czyli komunikacji.

Funkcją komunikacji w perspektywie teorii reguł społecznych będzie usprawnienie koordynowania działania człowieka, uzgodnienie kierunków jego działań, a sam proces komunikacji stanowi adaptację ogólnych reguł osiągania zgodności co do konkretnego zadania bieżącego[6]. Dysfunkcyjne środowisko rodzinne staje się przestrzenią koordynowania zachowań jego członków, a powodzenie w pracy profesjonalistów gwarantuje adaptacja właśnie „ogólnych reguł osiągania zgodności co do konkretnego zadania bieżącego".

Sytuacje wymagające komunikacji można rozpatrywać w dwóch aspektach: nowatorskim i standardowym[7]. Uczestnictwo w sytuacji standardowej wymaga spełnienia określonych warunków: wyrażenia woli współpracy i świadomego zamiaru zgodności współpracy, przestrzegania wzajemnych oczekiwań i wymagań względem kierunku podejmowanych działań oraz prawa „do wyboru sekwencji komunikacyjnych zgodnych z ich (uczestników działań) indywidualnymi predyspozycjami, ale pod warunkiem, że nie niszczy to możliwości osiągania współdziałania"[8].

Ponieważ uczestnikami procesu w zakresie pracy z lub w środowisku rodzinnym są jego członkowie i profesjonaliści, interakcja źródła, wiadomości i odbiorcy zachodzi właśnie między nimi, ale nie tylko ze środowiska rodzinnego do pracownika, ale również od profesjonalisty do członków rodziny. By usprawnić nawiązanie kontaktu, jego utrzymanie i samą pracę przedstawicieli instytucji ze środowiskiem rodzinnym, również profesjonaliści wchodzą ze sobą w interakcje, zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i w szerszym gronie tworząc zespoły interdyscyplinarne w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie[9].

W perspektywie teorii reguł społecznych komunikacja jako proces przepływu informacji jest przestrzenią działania człowieka i zyskała funkcję regulującą. Płaszczyzna pracy profesjonalnej z/lub w środowisku rodzinnym rozciąga się na komunikację, jako właśnie proces przekazywania in-

[5] Tamże.
[6] Tamże, s. 40.
[7] Tamże.
[8] Tamże.
[9] Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dn. 10 czerwca 2012 r., Program Lex, Wolters Kluwer Polska.

formacji w celu koordynowania i wzmacniania zachowań ludzkich. Warto podkreślić, że reguły komunikacji powinny obejmować nie tylko relacje profesjonalista – klient, ale również profesjonalista – profesjonalista.

POPRAWNOŚĆ PROCESU KOMUNIKACJI

Przed określeniem błędów w komunikacji międzyludzkiej warto zastanowić się nad jej poprawnością. Przebieg procesu komunikacji w ramach normy gwarantuje pełne zrozumienie przekazu i warunkuje pozytywne relacje międzyludzkie. Marian Golka[10] rozpatruje to zagadnienie w perspektywie normalności w komunikowaniu i zwraca uwagę na trudności w jej określeniu ze względu na brak wyznaczonych kryteriów. Tym samym dostrzegam swoiste wyzwanie w podjęciu rozważań nad poprawnością komunikacji międzyludzkiej. Wyznaczenie zakresu stanu pożądanego budzi refleksję nad istotą unikania błędów w komunikacji w relacjach międzyludzkich.

Golka[11] rozróżnia przyjęte normy praktyki komunikacyjnej w zależności od rodzaju kręgu społecznego, rodzaju sytuacji komunikacyjnej i rodzaju sieci społecznych powiązań wytworzonych w ramach procesu komunikacji. Na potrzeby realizacji celu niniejszych rozważań, wskazuję na przedstawicieli profesjonalistów sfery opiekuńczo-wychowawczej jako szczególny krąg społeczny, pracę w lub z tym samym środowiskiem rodzinnym, wspólne okoliczności społeczne – określona sytuacja komunikacyjna oraz na formalizm jako rodzaj sieci społecznej powstałej na płaszczyźnie przebiegu procesu komunikacji.

Odnosząc się jeszcze raz do teorii reguł społecznych, poprawność procesu komunikacji oznacza jego płynny przebieg bez przeprowadzania kolejnych uzgodnień. Reguły społeczne wyznaczane są przez wzajemne oczekiwania uczestników sytuacji standardowych oraz właśnie przez stan uzgodnienia wiedzy o nich.

Na płaszczyźnie komunikacji profesjonalista – profesjonalista sfery opiekuńczo-wychowawczej to właśnie wspólny, ale zewnętrzny, zgodny z potrzebami środowiska rodzinnego cel wyznacza wzajemne oczekiwania, natomiast zinterioryzowana indywidualnie przez uczestnika sytuacji komunikacyjnej wiedza w tym zakresie wyznaczy reguły procesu komunikacji w kręgu profesjonalistów. Z jednej strony w drodze do poprawności procesu komunikacji profesjonalistów ścierają się oczekiwania społeczne, z drugiej ich predyspozycje indywidualne. „Uzyskanie zgodności między oczekiwaniami społecznymi i zachowaniami indywidualnymi wymaga sprawnego aparatu samokontroli”[12]. Aparat samokontroli to obraz samego siebie, którego składową stanowią: autoidentyfikatory – zawierające informacje dotyczące tożsamości własnej na tle kręgów społecznych, np. jestem pracowni-

[10] M. Golka, *Bariery i zakłócenia w komunikowaniu – przegląd zagadnień*, [w:] *Bariery w komunikowaniu*, red. M. Golka, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 16.
[11] Tamże.
[12] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka...*, dz. cyt., s. 41.

kiem socjalnym, autoewaluacje – zawierające oceny uwzględniające przypisane sobie cechy, np. jestem rzetelnym pracownikiem socjalnym oraz przekonania o własnych możliwościach – umiem trafnie diagnozować środowisko rodzinne. Istnieje relacja między obrazem samego siebie a jakością przebiegu procesu komunikacji[13]. W odniesieniu do sfery opiekuńczo-wychowawczej profesjonalnej, poprawny obraz samego siebie miałby determinować lepsze dostosowanie wypowiedzi do odbiorcy – drugiego profesjonalisty pod względem formy i treści przekazu. Również pozytywna autoewaluacja korzystnie warunkowałaby przebieg procesu komunikacji poprzez zwiększenie kompetencji kontrolowania zachowań w środowisku rodzinnym oraz gwarantowałaby wysoki stopień zgodności współdziałania na płaszczyźnie profesjonalista – klient, jak również profesjonalista – profesjonalista. Z kolei zaufanie do samego siebie jako profesjonalisty, czyli uświadomienie autoidentyfikatorów, zwiększałoby jakość odbioru wiadomości. Poprawny przebieg procesu komunikacji gwarantuje dostosowanie idealnego obrazu siebie do realnego obrazu odbiorcy informacji pod względem funkcji pełnionej przez drugiego profesjonalistę.

Norma w procesie komunikacji wymaga swobody i adekwatności językowej względem potrzeb społecznych. Warunki te stanowią podstawę satysfakcji z porozumienia, będącego wynikiem poprawnie przeprowadzonego procesu komunikacji. Komunikacja będzie satysfakcjonująca, kiedy nie wystąpią pewne przeszkody w porozumieniu. W odniesieniu do procesu komunikacji w kręgu pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych satysfakcja z porozumienia uzyskana w drodze procesu komunikacji warunkuje jakość metod współpracy poszczególnych instytucji ze środowiskiem rodzinnym.

BŁĘDY W PROCESIE KOMUNIKACJI

Wielorakość podjętych rozważań naukowych na temat komunikacji w obszarze równie wielu dziedzin naukowych pozwala na uchwycenie kilku perspektyw błędów w przebiegu tego procesu. Można je rozpatrzyć w aspekcie językowym w odniesieniu do funkcji języka, społecznym jako proces zachodzący w określonej przestrzeni społecznej lub w odniesieniu do składowych procesu komunikacji, np. konwersacji jako sposobu przekazywania informacji. Jako przykład ich zakresu można przywołać ujęcie społeczno-kulturowe, osobowościowe i formalne[14].

Błędy, zakłócenia, utrudnienia, bariery w komunikacji, odchylenie od norm procesu komunikacji, czy destruktory komunikacji są przyczyną nieporozumień i mogą prowadzić do zaburzenia relacji interpersonalnych, a nawet konfliktów. Każdy z tych terminów odnosi się do przyczyn braku satysfakcji z procesu komunikacji, jednak z różnych perspektyw: czynników zewnętrznych – tkwiących w otoczeniu procesu komunikacji oraz wewnętrznych – tkwiących w uczestnikach procesu komunikacji.

---

[13] Tamże.
[14] M. Golka, *Bariery i zakłócenia...*, dz. cyt., s. 11

BŁĘDY W PROCESIE KOMUNIKACJI W ZAKRESIE WSPÓŁPRACY PRACOWNIKÓW INSTYTUCJI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH

Niniejsze rozważania chciałabym skupić wokół błędów popełnianych w procesie komunikacji w kręgu pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych w zakresie ich współpracy na rzecz środowiska rodzinnego. Błędy mają źródła wewnętrzne, co oznacza, że uczestnicy procesu komunikacji mają możliwość wpłynąć na jego jakość poprzez bezpośrednie niwelowanie negatywnych czynników.

W kształceniu specjalistycznym profesjonalistów sfery opiekuńczo-wychowawczej dużo uwagi poświęca się na doskonalenie praktyki komunikacji w relacji profesjonalista – klient[15]. Zakłada się, że skoro pozostali pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczych stanowią ten sam krąg społeczny profesjonalistów, proces komunikacji między nimi zachodzi bez przeszkód. W kontaktach profesjonalnych można jednak spotkać np. osoby z różnym poziomem sprawności aparatu samokontroli, co może stać się przyczyną niepowodzenia procesu komunikacji.

W zakresie przebiegu konwersacji negatywnie na proces komunikacji wpływa: przerywanie wypowiedzi, ostre zaprzeczanie, negowanie, sygnalizowanie lekceważenia czy wytykanie ukrytych motywów wypowiedzi[16]. Są to jedne z typowych zachowań zagrażających pomyślności przebiegu komunikacji, które wkradają się również w sferę profesjonalną. Na lekceważenie narażeni są młodzi pracownicy sfery opiekuńczo-wychowawczej, a przerywanie i negowanie ma być demonstracją przewagi starszych pracowników, co może wynikać z nieadekwatnego obrazu samego siebie jako profesjonalisty, kształtowanego pod wpływem wypalenia zawodowego. Przejawem lekceważenia partnera w konwersacji w tych okolicznościach jest opiniowanie i rozkazywanie, które wskazują na brak znajomości i poszanowania zakresu obowiązków innych profesjonalistów, co może być przejawem nieznajomości obowiązujących przepisów. W sytuacji odwrotnej, zachowanie młodego pracownika może świadczyć o zwykłym braku kultury osobistej. W obu jednak przypadkach można mówić o włączeniu w sytuację zawodową emocji, zbyt dużym zaangażowaniu osobistym i brakami w ustalonej wiedzy merytorycznej, uniemożliwiając wyznaczenie reguł procesu komunikacji, tym samym stanowiąc zaprzeczenie profesjonalizmu. Wyjście z ram formalnych w tym kontekście może zagrażać idei tworzenia zespołów interdyscyplinarnych.

Wewnętrznym czynnikiem warunkującymi błędy w komunikacji profesjonalista-profesjonalista jest ujawnianie „przedzrozumień – sądów wcześniej utrwalonych, mniej związanych z obecnym doświadczeniem (także komunikacyjnym), a bardziej z postawami zadomowionymi wcześniej wskutek procesów życiowych”[17]. Sądy te mogą się odnosić zarówno do osoby klienta czy też drugiego profesjonalisty. Posługiwanie się nimi stanowi błąd

[15] Zob. L. Macario, M. Rocchi (red.), *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, przekł. B. Stańkowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
[16] M. Golka, *Bariery i zakłócenia*..., dz. cyt., s. 10.
[17] Tamże, s. 15.

w komunikacji, który jest niedopuszczalny w takich warunkach, ponieważ mieści się on w granicach posługiwania się stereotypami i uprzedzeniami. Samo wprowadzanie przedzrozumień można porównać do procesu przedwczesnego interpretowania motywów[18]. „Przewidywanie" intencji inicjowania procesu komunikacji, spodziewając się ataków drugiej strony nie zwiastuje satysfakcji z procesu komunikacji. W zakresie pracy z/lub w środowisku rodzinnym, przedwczesne zinterpretowanie motywów może skutkować błędną diagnozą problemów środowiska. Z tej perspektywy komunikacja na płaszczyźnie pracownik – pracownik jest niezbędna w celu uzyskania adekwatnej diagnozy problemów, natomiast stan niepełnej świadomości społecznej uczestników procesu komunikacji, może stanowić przyczynę braku zgodności co do koordynacji zachowań w środowisku rodzinnym.

Kolejnym błędem w komunikacji w zakresie relacji profesjonalistów może być nieuświadomienie niektórych własnych motywów działania. Uświadomienie sobie prawdziwego celu komunikacji pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych pozwala faktycznie podjąć skoordynowane działania na rzecz poprawy funkcjonowania zagrożonego czy dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego. Motywacja nawiązania okoliczności komunikacyjnych w celu wytknięcia błędów pozostałym ich uczestnikom lub przekazania „problemu" kolejnej instytucji nie jest oczywista. Nieuświadomione motywy działania stanowią błąd w komunikacji również z perspektywy teorii reguł społecznych, zakładającej świadomość człowieka w podejmowaniu kierunku działania.

ZAKOŃCZENIE

Proces komunikacji zachodzi w wielu kręgach społecznych. Pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczych są jednym z nich. Jest to krąg szczególny, ponieważ zgodnie z założeniami kształcenia profesjonalnego powinni oni posiąść wiedzę na temat błędów w komunikowaniu się, a w drodze nabywanej praktyki – nauczyć się niwelować je. Przestrzeń współpracy profesjonalistów sfery opiekuńczo-wychowawczej nie jest jednak wolna od błędów w procesie komunikacji.

Pracownicy instytucji opiekuńczo-wychowawczych stoją przed zadaniem szczególnym. Realizując różne cele pracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka, podejmują współpracę nad kontrolą zachowania jego członków w celu ich koordynacji, przy uwzględnieniu świadomości przedstawicieli środowiska rodzinnego i swobody w podejmowaniu przez nich decyzji. Uzyskanie satysfakcji z procesu komunikacji w tych określonych warunkach jest warunkowane przez poprawność aparatu kontroli i poziom uświadomienia jego składowych. Pozwalają one na ustalenie reguł, które w odniesieniu do zagrożeń płynących z niewłaściwego przebiegu konwersacji jako składowej komunikacji, posługiwania się przedzrozumieniami czy nie-

[18] H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, MEN, Warszawa 1994, s. 51. Rozdział *Umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się* dotyczy aspektu relacji nauczyciel – uczeń, jednak zakłócenia opisane w nim mają charakter uniwersalny.

uświadomionymi motywacjami działania mogą zawrzeć się w podstawowym postulacie szacunku wobec uczestników procesu komunikacji bez względu na funkcje pełnione w pracy ze środowiskiem rodzinnym.

Trudność w unikaniu błędów w komunikacji kręgu profesjonalistów sfery opiekuńczo-wychowawczej polega na uświadomieniu sobie przez uczestników procesu, że brak satysfakcji z przebiegu komunikacji w tych okolicznościach ma wymiar nie tylko osobisty, ale ma określone skutki społeczne, obniżając efektywność metod pracy ze środowiskiem rodzinnym.

LITERATURA:

[1] Golka M., *Bariery i zakłócenia w komunikowaniu – przegląd zagadnień*, [w:] *Bariery w komunikowaniu*, red. M. Golka, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2000.

[2] Macario L., Rocchi M. (red.), *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, przekł. B. Stańkowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

[3] Moemeka A., B. Kovačić, *The rules theory of interpersonal relationships by Crushman, Nicotera and associates*, [w:] *Watershed research tradition in human communication theory*, red. D.P. Crushman, B. Kovačić, State University of New York 1995.

[4] Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków – Kluczbork 2000.

[5] Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dn. 10 czerwca 2012 r., Program Lex, Wolters Kluwer Polska.

STRESZCZENIE

Błędy w procesie komunikacji w zakresie współpracy pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz środowiska rodzinnego

Zagadnienie poruszone w eseju dotyczy błędów w procesie komunikacji w zakresie współpracy pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych na rzecz środowiska rodzinnego. Rozważania zawarte są w czterech rozdziałach. Pierwszy dotyczy teoretycznych podstaw procesu komunikacji w perspektywie teorii reguł społecznych. W drugim rozdziale zaprezentowane są wybrane zagadnienia dotyczące poprawności procesu komunikacji. Trzeci rozdział wyróżnia przyczyny niesatysfakcjonującego przebiegu komunikowania się. Ostatni prezentuje przykłady błędów w procesie komunikacji w zakresie współpracy pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych w zakresie niepoprawnej konwersacji, posługiwania się przedzrozumieniami oraz ukrytymi motywami działania.

SUMMARY

The communication mistakes in the cooperation of workers of social institutions for the family environment

The topic of this essay is The communication mistakes in the cooperation of workers of social institutions for the family environment. There are four chapters of essay. The first chapter regarding theoretical grounds for the process of the communication in the perspective of the theory of social rules. The second section presents chosen issues concerning the correctness of the communication process. The third chapter singles out causes of the unsatisfactory course of the communication. The last chapter presents examples of the communication process mistakes in the cooperation of workers of social institutions in the perspective of incorrect conversation, using stereotype and concealed motives for action.

Beata Baron
Uniwersytet Warszawski

Wybrane aspekty współczesnego rodzicielstwa zastępczego

Współczesna, postmodernistyczna rzeczywistość stawia przed człowiekiem wiele wyzwań. Formułuje pytania i tworzy sytuacje, które zmuszają do refleksji nad sobą, własną tożsamością i wyznawanymi przez siebie wartościami. Dotyczy to również życia rodzinnego, gdyż zarówno rodzina, jak i rodzicielstwo to także obszary nowej rzeczywistości. Obserwując tę nową rzeczywistość M. Sikorska w swojej publikacji na temat nowego układu sił w rodzinie zwraca uwagę na wielką skalę i szybie tempo zmian, które współcześnie przeobrażają sferę życia rodzinnego oraz społeczną percepcję ról zarówno kobiety, mężczyzny, jak i dziecka[1]. Nowe spojrzenie na role rodzinne, rodzicielstwo i wynikające z tego tworzenie rodzinnego środowiska wychowawczego obejmuje także problematykę rodzicielstwa zastępczego, które w ostatnich latach pojawia się często w dyskursie społecznym. Dlatego też w niniejszym artykule poruszę kilka aspektów związanych z rodzicielstwem zastępczym w obecnej rzeczywistości.

Idea rodzicielstwa zastępczego jest obecne w polskiej rzeczywistości społecznej od XIII wieku, jednakże dopiero w 1926 r. dzięki staraniom Magistratu w Łodzi położone zostały prawne, społeczne i pedagogiczne fundamenty pod pieczę zastępczą nad dzieckiem opuszczonym[2]. Od 1 stycznia 2012 r., obowiązuje „Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej" z 9 czerwca 2011 r., która jest jednym z kolejnych dokumentów prawnych, regulujących kwestie rodzicielstwa zastępczego.

[1] M. Sikorska, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, czyli o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 322.

[2] Zob. U. Kusio, *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 32; A. Majewska, *Rodziny zastępcze Łódź*, Wyd. Polskiego Instytutu Służby Społecznej, Łódź 1948, s. 17.

OPIEKUNOWIE ZASTĘPCZY

Pierwszym aspektem rodzicielstwa zastępczego, który jest niejako wyjściową kwestią, są wychowawcy czyli ci, którzy podejmują się dzisiaj rodzicielstwa zastępczego. Jakie wymogi muszą spełniać? Co ich wyróżnia?

W myśl obowiązującej od 1 stycznia 2012 r. „Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej", pełnienie funkcji rodziny zastępczej oraz prowadzenie rodzinnego domu dziecka powierza się osobom, które:

„1. Dają rękojmię należytego sprawowania pieczy zastępczej;

2. Nie są i nie były pozbawione władzy rodzicielskiej oraz władza rodzicielska nie jest im ograniczona ani zawieszona;

3. Wypełniają obowiązek alimentacyjny — w przypadku gdy taki obowiązek w stosunku do nich wynika z tytułu egzekucyjnego;

4. Nie są ograniczone w zdolności do czynności prawnych;

5. Są zdolne do sprawowania właściwej opieki nad dzieckiem, co zostało potwierdzone zaświadczeniami o braku przeciwwskazań zdrowotnych do pełnienia funkcji rodziny zastępczej lub prowadzenia rodzinnego domu dziecka, wystawionymi przez lekarza podstawowej opieki zdrowotnej;

6. Przebywają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;

7. Zapewnią odpowiednie warunki bytowe i mieszkaniowe umożliwiające dziecku zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb, w tym:

   a. rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego,

   b. właściwej edukacji i rozwoju zainteresowań,

   c. wypoczynku i organizacji czasu wolnego"[3].

Poza wymienionymi dokumentami i zaświadczeniami kandydat musi spełniać następujące wymagania: posiadać polskie obywatelstwo, posiadać zdolność czynności prawnych, móc korzystać w pełni z praw publicznych oraz być osobą posiadającą standardy moralne.

Konieczną rzeczą są także programy szkoleniowe. Osoby przygotowujące się do prowadzenia rodzinnych form pieczy zastępczej kierowane są na specjalne kursy i szkolenia, które kończą się wydaniem zaświadczenia kwalifikującego oraz stanowią podstawę prawidłowego funkcjonowania w nowej roli. Mówi o tym art. 44 par. 1 „Ustawy" z 9 czerwca 2011: „Kandydaci do pełnienia funkcji rodziny zastępczej zawodowej, rodziny zastępczej niezawodowej lub do prowadzenia rodzinnego domu dziecka są obowiązani posiadać świadectwo ukończenia szkolenia organizowanego przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej"[4].

[3] Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dn. 9 czerwca 2011, art. 42., par. 1.
[4] Tamże, art. 44., par. 1.

Obecnie spotyka się wiele różnych programów szkoleniowych. Najpopularniejszy jest program PRIDE[5] (*Parents Resource for Information Development Education* – Źródła Informacji Rozwoju i Edukacji dla Rodziców) – rodzinna opieka zastępcza/adopcja. Pochodzi on ze Stanów Zjednoczonych, a licencję na jego użytkowanie w Polsce ma od 1999 roku Towarzystwo „Nasz Dom". Poza Polską program ten przyjął się także w Finlandii, Szwecji, Estonii, Słowacji, na Ukrainie, w krajach Beneluksu i na Węgrzech. Program PRIDE został zatwierdzony przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Obecnie realizowany jest w 141 ośrodkach na terenie całego kraju. Tak o programie PRIDE w kontekście innych programów szkoleniowych wypowiada się T. Polkowski – prezes Towarzystwa „Nasz Dom": „Wśród innych programów PRIDE wydaje się wyjątkowo intensywny i pracochłonny. Dwanaście tygodni spotkań grupowych, kilka spotkań domowych, konieczność wielu lektur, wykonywania zadań, wypełnianie wnikliwej Księgi Życia, w której znaleźć można nawet pytania z najbardziej intymnych aspektów życia […]. Jedyną wciąż wskazywaną słabością samego materiału PRIDE jest brak specjalnej sesji dotyczącej przygotowania dzieci naturalnych rodziny zastępczej do przyjęcia nowych *braci* i *sióstr* do ich rodziny. Aczkolwiek, jeśli jest taka potrzeba […] trenerzy PRIDE mogą poszerzać sesję dotyczącą przygotowania rodziny na przyjęcie dziecka"[6]. Program ten w dużej mierze bazuje na budowaniu empatii w oparciu o własne doświadczenia kandydatów. Jak podaje dalej T. Polkowski „[…] metoda ta opiera się na założeniu, że każdy z nas ma już wiele doświadczeń własnych w prawie wszystkich dziedzinach dotyczących opieki nad dziećmi. Mamy własne dzieci albo pamiętamy jak nas wychowywano. Z dzieciństwem i własnymi dziećmi kojarzy się nam wiele emocji, przeżyć, doświadczeń, jak również przemyśleń i wniosków na przyszłość. Jeśli zastanowimy się, kto mógłby być opiekunem zastępczym dla naszego własnego dziecka i jakie powinien mieć cechy i umiejętności – będziemy mieli obraz idealnego opiekuna. Sami stworzymy obraz wymagań dla naszej rodziny zastępczej. Tak dużo już wiemy z własnych doświadczeń i przeżyć"[7].

Program PRIDE składa się z dziewięciu sesji, które mają charakter warsztatowy i dzięki swojej uniwersalności są odpowiednie dla wszystkich form rodzicielstwa zastępczego.

Wśród pozostałych programów szkoleniowych można wymienić: „Zastępcze rodzicielstwo", „Szansa dla dziecka", „Bliżej dziecka" i „Razem".

Poza wymogami formalnymi, jakie stawiane są przed przyszłymi wychowawcami, istotne są także ich psychiczne predyspozycje oraz miłość do dzieci. Literatura przedmiotu dostarcza informacji na temat motywów podjęcia przez wychowawców zadania prowadzenia rodzinnych form pieczy zastępczej. Są to najczęściej:

- „chęć niesienia pomocy dzieciom osieroconym,
- miłość do dziecka, służenie dziecku,

[5] Słowo *pride* – z języka angielskiego znaczy 'duma, chluba'.
[6] T. Polkowski, *Program PRIDE w Polsce po dwunastu latach, czyli jak przygotować rodziny zastępcze i adopcyjne*. Materiały konferencyjne, Warszawa 2011, s. 5.
[7] Tamże, s. 1.

- przywrócenie wiary w człowieka,
- stworzenie domu dla dzieci, które nie mają szans na adopcję.

Inne motywy to:

- „dać społeczeństwu szlachetnych obywateli, a sobie radość z kochającej się rodziny i dobrze przeżytego życia,
- stworzenie dzieciom osieroconym domu rodzinnego i przez to umożliwienie im odnalezienia własnego miejsca w życiu,
- zapewnienie sierotom lepszych warunków opiekuńczo-wychowawczych oraz kompensacyjnych, niż jest to możliwe w dużych placówkach o charakterze instytucjonalnym,
- lepsze przygotowanie do samodzielnego życia dzieci osieroconych, w warunkach rodzinnego ciepła,
- wychowanie dzieci pozbawionych rodziców na szczerych i dobrych ludzi, zgodnie z ich możliwościami psychofizycznymi,
- uratowanie dzieci od beznadziejności i braku przygotowania do życia.

Wiele osób do prowadzenia rodzinnego domu dziecka skłoniły także względy rodzinne, jak np. chęć posiadania dużej rodziny, pustka po odejściu własnych, usamodzielnionych dzieci”[8].

Oto wypowiedź kobiety prowadzącej rodzinę zastępczą: „Myślałam o tym zanim jeszcze wyszłam za mąż. Jakoś to we mnie tkwiło. Byłam jedynaczką i zawsze marzyła mi się liczna rodzina, duży, wspólny stół, dom. Zakiełkowało to we mnie dawno, a kiedy wyszłam za mąż zaraziłam tym pomysłem mojego męża”.

Motywy te nie są obojętne dla przebiegu procesu wychowania w rodzinnych formach pieczy zastępczej, dlatego też ważne jest podejście i dojrzałość emocjonalna ludzi, którzy świadomie podejmują się trudnego, a zarazem dającego zadowolenie i satysfakcję – zadania.

KONIECZNOŚĆ WSPÓŁPRACY W RODZICIELSTWIE ZASTĘPCZYM

Drugim aspektem rodzicielstwa zastępczego jest konieczność współpracy w ramach systemu pieczy zastępczej. „Ustawa” z 9 czerwca 2011 r. art. 40, ust. 2. wymienia następujące instytucje, z którymi rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka powinny współpracować. Są to: ośrodek adopcyjny, koordynator rodzinnej pieczy zastępczej oraz organizator pieczy zastępczej[9].

Ustawa wprowadziła także instytucję rodziny pomocowej, która ma być wsparciem rodziny zastępczej i rodzinnego domu dziecka, w sytuacji kiedy

[8] A. Parcheta, A. Ogrodnik, D. Wosik-Kawala, *Rodzinne domy dziecka*, [w:] *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, red. D. Wosik-Kawala, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 169.

[9] Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej..., dz. cyt., art. 40, par. 2.

opiekunowie zastępczy czasowo nie mogą sprawować opieki nad powierzonymi im dziećmi. Art. 73, ust. 2 precyzuje te sytuacje. „Piecza zastępcza nad dzieckiem może być powierzona rodzinie pomocowej, w szczególności w okresie:

1. Czasowego niesprawowania opieki nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą lub prowadzącego rodzinny dom dziecka w związku z wypoczynkiem […], udziałem w szkoleniach lub pobytem w szpitalu;
2. Nieprzewidzianych trudności lub zdarzeń losowych w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka”[10].

Ustawa określa także, kto może pełnić funkcje rodziny pomocowej. Może to być:

„1. Rodzina zastępcza niezawodowa, rodzina zastępcza zawodowa lub prowadzący rodzinny dom dziecka;
2. Małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim przeszkoleni do pełnienia funkcji rodziny zastępczej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka lub rodziny przysposabiającej”[11].

W sytuacji, kiedy rodzina zastępcza lub prowadzący rodzinny dom dziecka zostają rodziną pomocą mogą przyjąć do siebie dzieci, niezależnie od tego, ile dzieci w danej chwili pozostaje pod ich opieką w pieczy zastępczej. Przekazanie dzieci rodzinie pomocowej zostaje uregulowane umową pomiędzy starostą a rodziną pomocową[12].

Współpraca daje opiekunom zastępczym także poczucie wsparcia i tego, że nie są sami w swoich problemach i trudnościach, które obok wielu momentów radości również się przecież pojawiają. Obok instytucji pomocowych, przewidzianych w „Ustawie” opiekunowie zastępczy spotykają się w gronie osób zaangażowanych w rodzicielstwo zastępcze, wymieniają się doświadczeniami, szukają także wsparcia we wspólnotach kościelnych.

Oto słowa prowadzących rodzinny dom dziecka: „Spotykamy się z małżeństwem prowadzącym rodzinny dom dziecka, niedaleko stąd. Mamy wtedy taki wspólny, przeważnie trzy godzinny czas, żeby razem porozmawiać o problemach, o wychowaniu, o dzieciach. Nikt nie zrozumie nas tak dobrze, jak inni rodzice zastępczy”.

ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE RODZINNYCH FORM PIECZY ZASTĘPCZEJ

Jak podaje I. Kleniewska najlepszą formą pieczy zastępczej w aktach prawa międzynarodowego są – w pierwszej kolejności – rodziny zastępcze, a następnie rodzinne domy dziecka[13]. Wynika to z możliwości przebywania

[10] Tamże, art. 73, par. 2.
[11] Tamże, art. 74, par. 1
[12] Tamże.
[13] I. Kleniewska, *Rodzice biologiczni, dziecko, rodzice zastępczy – regulacja prawna*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Wyd. APS, Warszawa 2008, s. 195.

i wychowywania się dzieci opuszczonych w środowisku rodzinnym, które tworzą im opiekunowie zastępczy.

W literaturze przedmiotu wymienia się następujące zalety tegoż środowiska:

- „rodzinny charakter wychowania,
- stałą opiekę wychowawczą dającą poczucie stabilizacji trwające do momentu rzeczywistego usamodzielnienia się,
- ochronę rodzeństwa przed rozłączeniem się,
- małą liczbę wychowanków, pozwalającą im na zachowanie własnej indywidualności i sprzyjającą szybkiemu dostrzeganiu wszelkich nieprawidłowości w rozwoju i zachowaniu,
- życie w rodzinie, obserwację postępowania osób dorosłych, a także stałe obowiązki przygotowujące do funkcjonowania we własnej, przyszłej rodzinie,
- szybkie wtopienie się w otoczenie sąsiedzkie,
- koszty prowadzenia kształtujące się na poziomie lub poniżej kosztów w państwowych domach dziecka”[14].

Obowiązująca ustawa stawia przed środowiskiem wychowawczym rodzinnych form pieczy zastępczej pewne zadania, których realizacja ma służyć kompensacji i poprawie jakości życia dzieci i młodzieży opuszczonych przez swoich rodziców. Art. 40.1 „Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej” precyzuje te zadania wymieniając w szczególności:

„1. Traktowanie dziecka w sposób sprzyjający poczuciu godności i wartości osobowej;
2. Zapewnianie dostępu do przysługujących świadczeń zdrowotnych;
3. Zapewnianie kształcenia, wyrównywanie braków rozwojowych i szkolnych;
4. Zapewnianie rozwoju uzdolnień i zainteresowań;
5. Zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, bytowych, rozwojowych, społecznych oraz religijnych;
6. Zapewnianie ochrony przed arbitralną lub bezprawną ingerencją w życie prywatne dziecka;
7. Umożliwianie kontaktu z rodzicami i innymi osobami bliskimi, chyba że sąd postanowi inaczej”[15].

Pomyślność realizacji zadań form rodzinnych zależna jest w dużej mierze od więzi emocjonalnej pomiędzy opiekunami a przyjętymi na wychowa-

[14] E. Kozdrowicz, *System opieki nad dzieckiem opuszczonym (1945–1998)*, [w:] *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, red. M. Kolankiewicz, WSiP, Warszawa 1998, s. 39.

[15] „Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej”..., dz. cyt., art. 40, par. 1.

nie dziećmi, od wspólnoty jaką tworzy rodzina, a także od cech osobowości i postawy opiekunów zastępczych.

U. Kusio zwraca także uwagę na to, że funkcje realizowane przez rodzinę biologiczną nie są tożsame z funkcjami, jakie powinny być realizowane w rodzinnych formach pieczy zastępczej. Do rodzinnego środowiska zastępczego bowiem trafiają przeważnie dzieci z zaburzonym rozwojem psychofizycznym, dlatego też znaczenia nabierają takie funkcje, jak: np. kompensacyjna, terapeutyczna i reedukacyjna[16].

TYMCZASOWOŚĆ

Powołanie i prowadzenie rodzinnych form pieczy zastępczej jest rzeczą trudniejszą niż zorganizowanie domu dziecka. Wiąże się to bowiem z pewną tymczasowością placówki rodzinnej. Dom dziecka istnieć może wiele dziesiątek lat, bez względu na odchodzenie pracowników i ciągłą ich rotację. Rodzinne formy pieczy zastępczej natomiast istnieją tak długo, jak długo pracować będą opiekunowie zastępczy, często jest to około 20–30 lat. Po tym okresie trzeba na nowo organizować taką formą pieczy zastępczej. Taka sytuacja jednak wymusza ciągłą dynamikę i potrzebę udoskonalania zastanej rzeczywistości. Zdarza się również tak, że własne dzieci opiekunów zastępczych, głównie prowadzących rodzinne domy dziecka, przejmują po swoich rodzicach prowadzenie rodzinnego domu dziecka i dzięki temu nie zostaje on zlikwidowany, ale funkcjonuje nadal, posiadając już pewne tradycje.

Tymczasowość rodzinnych form pieczy zastępczej widoczna jest nie tylko w aspekcie czasu trwania danej rodziny, ale także jest jedną z cech środowiska wychowawczego tego typu rodzin. W publikacji stworzonej przez opiekunów zastępczych jeden z autorów wypowiada się na ten temat następująco: „Pokazujesz dzieciakom świat i masz nadzieję, że one coś z tego zapamiętają, że powrót do «domu» nie zatrze tych wspomnień. Ciężko mi wyzbyć się egoistycznych wspomnień, że u nas mają lepiej. Tak samo, jak ciężko mi było zrozumieć, że pytania typu: Kiedy wrócę do Mamy? – są z miłości, a nie dlatego, że im u nas źle.

Założeniem rodziny zastępczej jest tymczasowość – dzieci są tam przechowywane do momentu, kiedy będą mogły wrócić do rodziców biologicznych. O tym, czy już mogą – decyduje sąd. Czasem po kilku miesiącach, czasem po kilku latach, czasem nigdy”[17].

Z tymczasowością wiąże się także problem lojalności, który obecny jest w środowisku wychowawczym rodzin zastępczych. Dziecko bowiem nie staje się członkiem środowiska rodzinnego przez fakt narodzenia i w związku z tym bazy lojalności nie stanowią więzy pokrewieństwa. Dodatkowo dziecko staje wobec dylematu lojalności wobec biologicznego środowiska rodzinnego, w którym do tej pory przebywało. Mamy tu zatem do czynienia ze

[16] Zob. U. Kusio, *Rodzina zastępcza...*, dz. cyt., s. 74–75.

[17] E. Majewska-Howis, *Mama na trochę,* [w:] *O rodzicielstwie zastępczym. Bez naiwnych schematów*, Fundacja Laboratorium Reportażu, Fundacja Ernst & Young, Warszawa 2010, s. 144.

swoistą dwutorowością tożsamości, lojalności i funkcjonowania. Dla dziecka przebywającego w rodzinie zastępczej nadal rzeczywistym światem pozostaje ten, z którego został zabrany: świat jego rodziców i rodzeństwa. Funkcjonuje ono zatem w specyficznej triadzie: rodzice biologiczni – dziecko – rodzice zastępczy. Sytuację tę komplikuje dodatkowo fakt, że przeważnie relacje dziecka z rodzicami biologicznymi są bardzo zaburzone. Oznacza to, że przeszło ono przez negatywne doświadczenia, takie jak: skrajne zaniedbanie, agresja, przemoc fizyczna, nadużycia seksualne, ale także niekiedy nadmierna odpowiedzialność wynikająca z konieczności opiekowania się rodzicami czy rodzeństwem. Z takimi doświadczeniami wymuszającymi tłumienie własnych emocji oraz obawę przed zaufaniem drugiej osobie dziecko wchodzi w nowe środowisko rodzinne, jakie tworzy rodzina zastępcza. By ułatwić dziecku odnalezienie swojego miejsca w tej dwupłaszczyznowej strukturze, konieczne jest to, by opiekunowie zastępczy zapewnili mu „[...] przestrzeń na przeżywanie tej relacji oraz uznanie miejsca i roli rodziców naturalnych w jego życiu [...] oraz uczuciowości dziecka, wszakże ono samo będzie dokonywać wyboru, jaki przyjąć stosunek wobec własnych rodziców i jak ocenić ich działania oraz ich życie. Postawa ta wiąże się również z dostrzeżeniem tego, że dziecko buduje w sumie dwie relacje – z własnymi rodzicami i rodzicami zastępczymi”[18].

Nawet w sytuacji fizycznego braku kontaktu z rodzicami biologicznymi są oni obecni w świadomości dziecka, które borykając się z emocjonalnym poczuciem odrzucenia potrzebuje poczucia bezpieczeństwa i wsparcia ze strony opiekunów zastępczych. Obrazuje to poniższa scena opisana w cytowanej już publikacji pt. *O rodzicielstwie zastępczym. Bez naiwnych schematów.*

„Czasami Ewelina spyta Beatę: – 66 Mamusiu, a czemu moja mama mnie odrzuciła?
Gdy Beata myśli, co ma odpowiedzieć, Ewelina sama ją wyręcza: – Już wiem, bo wolała narkotyki.
Beata przytula ją wtedy”[19].

Wiąże się z tym także stosunek opiekunów zastępczych do rodziców biologicznych wychowanków i problemy, jakie z tego wynikają. Według Raportu Fundacji Świętego Mikołaja na nieprawidłową diagnozę negatywnych intencji rodziców oraz na brak akceptacji rodziców biologicznych zwróciło uwagę jedynie 4% rodziców zastępczych[20]. Na podstawie wywiadów inicjowanych przeze mnie w trzydziestu rodzinach prowadzących rodzinne formy pieczy zastępczej na terenie całego kraju również mogę powiedzieć, że opie-

[18] M. Gąsiorek, *Rodzice zastępczy – rodzice naturalni*, „Rozterki Wychowawcze” 2003, nr 5, s. 5.
[19] S. Zasada, *Jedną mamę tylko mam*, [w:] *O rodzicielstwie zastępczym...*, dz. cyt., s. 25.
[20] Pod koniec 2009 roku Fundacja Świętego Mikołaja i Instytut Badawczy MillwardBrown SMG/KRC, na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej przeprowadziły wśród niespokrewnionych rodzin zastępczych badania dotyczące rodzicielstwa zastępczego. W badaniu udział wzięło 1818 osób tworzących niespokrewnione rodziny zastępcze. Zob. J. Mańko, K. Ornacka, *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo – wybrane aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych w Polsce w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, red. A. Żukiewicz, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2011, s. 52.

kunowie zastępczy zdają sobie sprawę z konieczności współpracy z rodzicami biologicznymi – dla dobra przyjętych przez nich dzieci.

Oto jedna z wypowiedzi: „W rozmowach z dziećmi wracaliśmy do ich rodziców i myślę, że dla dzieci ważne było to, że my tych rodziców akceptowaliśmy takimi jacy oni są. Uważamy bowiem, że żeby pomóc tym dzieciom, musi zaistnieć najpierw duchowa adopcja ich rodziców".

Spotkać można i takie wypowiedzi jak ta zacytowana poniżej:
„Te dzieci mają swoich rodziców i pewnie wolałyby być z nimi. Ja nie życzę tym ludziom źle – przeciwnie. Rodzice biologiczni przyjeżdżają do nas spotkać się z dziećmi. Czasem zadzwonią. Widać, że chcieliby jak najlepiej, ale nie potrafią. Nie wiedzą jak. Nie mają w sobie tyle siły. Gdzieś się w swoim życiu zagubili i sami potrzebują pomocy"[21].

DYNAMIKA RODZICIELSTWA ZASTĘPCZEGO

Prowadzone przeze mnie badania pozwoliły także spojrzeć na rodzicielstwo zastępcze jak na proces posiadający swoją określoną dynamikę. Zdecydowana większość rozmówców przyznała, że przełomem w ich rodzicielstwie zastępczym był moment, kiedy po raz pierwszy przyjęte przez nich dziecko trafiało do adopcji lub wracało do swojej rodziny biologicznej. Dla opiekunów zastępczych wydarzenie to – pod wieloma względami – było bardzo trudne emocjonalnie i powodowało przebudowanie dotychczasowej wizji rodzicielstwa zastępczego. Do tego momentu bowiem bardzo często opiekunowie zastępczy mieli przekonanie, że przyjęte przez nich dzieci są takie jak ich własne, że zostaną już z nimi na zawsze. Odejście wychowanków pokazało im jednak, że rodzicielstwo zastępcze to tylko praca, a oni sami nie są i nie staną się ich prawdziwymi rodzicami. W takiej sytuacji pojawiały się u nich myśli o rezygnacji z prowadzenia pieczy zastępczej czy depresja (szczególnie u kobiet). Niektórzy natomiast zdecydowali się na adopcję wychowanków, by mieć pewność, że zostaną już z nimi na zawsze. Jak sami zauważali, po tym momencie przełomowym nabrali większego dystansu emocjonalnego do wykonywanego przez siebie zajęcia. Uświadomili sobie, że dzieci przyjęte nie są ich, że nie zatrzymają ich na stałe, i że nie mogą przeżyć za nich życia. A co się z tym wiążę, że nie do końca za nie odpowiadają. Wielu rodziców zastępczych podkreślało, że dzięki doświadczeniu pierwszego odejścia dziecka z ich rodziny, zaczęli inaczej patrzeć na kontakty dziecka z jego rodziną biologiczną oraz na kwestie odpowiedzialności za dziecko. Jedna z kobiet wspomina ten moment przełomowy następująco: „Po adopcji trójki dzieci dokonała się we mnie uderzająca transformacja w myśleniu. To była dodatkowo ciężka adopcja, bo zagraniczna, która doprowadziła do całkowitego zerwanie więzi z dziećmi. I wtedy nastąpił przełom. Zaraz po wyjeździe rodzice adopcyjni zadzwonili, że nie życzą sobie ze mną żadnego kontaktu. Pamiętam, jak wyszłam wtedy z domu, wsiadłam do samochodu

[21] D. Kunecki, *Na początku był dotyk*, [w:] *O rodzicielstwie zastępczym...*, dz. cyt., s. 43.

i zaczęłam płakać. I wtedy pojawiła się pewna myśl (wierzę, że to była myśl od Boga): Jak czują się rodzice biologiczni, którym zabiera się dzieci? To była dla mnie bardzo odkrywcza myśl, ponieważ ja nie tolerowałam tych rodziców. Uważałam, że to przez nich dzieci są nieszczęśliwe. Teoretycznie wiedziałam, że ja muszę się z nimi kontaktować, ale tak naprawdę tego nie chciałam i nie dążyłam do tego i pewnie mogli wyczuć we mnie niechęć. Ale ten przełom spowodował, że zaczęłam patrzeć na nich inaczej, bo poczułam po części, co to znaczy stracić dzieci. Od tej pory, pomimo tego, że nadal nie są doskonali w naszych oczach, to mają już uczucia, część z nich przecież wychowała te dzieci. Po tym doświadczeniu już żadne nasze dziecko nie trafiło do adopcji. Zaczęliśmy ze zdwojoną siłą pracować nad rodzicami biologicznymi i dążyć do kontaktu z nimi, dlatego też większość dzieci wróciła do rodzin naturalnych. To był naprawdę wielki przełom".

Bycie rodzicem czy opiekunem zastępczym to zadanie, które zaczyna się wtedy, kiedy człowiek po raz pierwszy zaczyna odczuwać potrzebę podzielenia się tym, co ma z drugim człowiekiem – z dzieckiem. Z innymi. Następnie rozmowy, szkolenia, dylematy, radości, rozterki i rozstania – wszystko to, co składa się na rodzicielstwo zastępcze, na zwykłe życie, bo jak powiedział jeden z opiekunów zastępczych: „rodzicielstwo zastępcze to nasz sposób na życie. Inaczej nie umiemy".

LITERATURA:

[1] Gąsiorek M., *Rodzice zastępczy – rodzice naturalni*, „Rozterki wychowawcze" 2003, nr 5.

[2] Kleniewski I., *Rodzice biologiczni, dziecko, rodzice zastępczy – regulacja prawna*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Wyd. APS, Warszawa 2008.

[3] Kozdrowicz E., *System opieki nad dzieckiem opuszczonym* (*1945–1998*), [w:] *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, red. M. Kolankiewicz, WSiP, Warszawa 1998.

[4] Kunecki D., *Na początku był dotyk*, [w:] *O rodzicielstwie zastępczym. Bez naiwnych schematów*, Fundacja Laboratorium Reportażu, Fundacja Ernst & Young, Warszawa 2010.

[5] Kusio U., *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

[6] Majewska A., *Rodziny zastępcze Łódź*, Wyd. Polskiego Instytutu Służby Społecznej, Łódź 1948.

[7] Majewska-Howis E., *Mama na trochę*, [w:] *O rodzicielstwie zastępczym. Bez naiwnych schematów*, Fundacja Laboratorium Reportażu, Fundacja Ernst & Young, Warszawa 2010.

[8] Mańko J., Ornacka K., *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo – wybrane aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych w Polsce w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, red. A. Żukiewicz, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.

[9] Parcheta A., Ogrodnik A., Wosik-Kawala D., *Rodzinne domy dziecka*, [w:] *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, red. D. Wosik-Kawala, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

[10] Polkowski T., *Program PRIDE w Polsce po dwunastu latach, czyli jak przygotować rodziny zastępcze i adopcyjne*. Materiały konferencyjne, Warszawa 2011.

[11] Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, czyli o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

[12] Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dn. 9 czerwca 2011.

[13] Zasada S., *Jedną mamę tylko mam*, [w:] *O rodzicielstwie zastępczym. Bez naiwnych schematów*, Fundacja Laboratorium Reportażu, Fundacja Ernst & Young, Warszawa 2010.

STRESZCZENIE

Wybrane aspekty współczesnego rodzicielstwa zastępczego

Artykuł zatytułowany *Wybrane aspekty współczesnego rodzicielstwa zastępczego* porusza kilka kwestii związanych z tworzeniem i funkcjonowaniem rodzinnych form pieczy zastępczej oraz z byciem rodzicem zastępczym. Jednym z zasygnalizowanych aspektów jest bycie wychowawcą. W artykule przedstawione zostały kryteria, jakie muszą spełniać obecnie osoby chcące prowadzić rodzinną formę pieczy zastępczej oraz ukazana została pokrótce motywacja, jaka kieruje rodzicami zastępczymi w podejmowaniu się tego zadania. Artykuł dotyka także kwestii rodzinnego środowiska zastępczego, jego specyfiki, obecnego w nim poczucia tymczasowości oraz dynamiki i etapów, przez które przechodzą w swojej pracy rodzice zastępczy.

SUMMARY

Selected aspects of the modern foster care

The article called *Selected aspects of the contemporary foster care* concerns the issue dealing with the formation and function of the family form of foster care as well as the aspects of being a foster parent. One of the remarked aspects is being a mentor. This article mentions the criteria required for all who want to provide a family form of foster care as well as a summary of the motivations by which foster parents are guided in undertaking this task. The article also refers to the topic of foster environment, its peculiarities, the present feeling of its transient nature, and the dynamics and stages through which the foster parents go through in their work.

Elżbieta Zieja
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze

Opieka i wychowanie – problemy, trudności wychowawcze dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych

Wśród dzieci i młodzieży zauważanych jest wiele zachowań, które wzbudzają niepokój. Wraz ze zmianami struktury rodziny, przemianami społeczno-ekonomicznymi, rozwojem technologicznym, wzrostem wpływu mass mediów na kształtowanie się jednostki dostrzegany jest rozwój zachowań niepożądanych u młodych ludzi. Często trudno odnaleźć granicę między zachowaniami, które mieszczą się w granicach normy, a tymi, które przekraczają i są sygnałem wczesnej demoralizacji.

Praktyka z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej dała możliwość obserwowania rozmaitych zachowań dzieci i młodzieży. Wpłynęło to na zauważenie licznych trudności wychowawczych, jakie napotykają wychowawcy, pedagodzy i psychologowie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Trudności wychowawcze pojawiające się w zachowaniu dzieci i młodzieży są istotne, ponieważ poznanie źródeł zachowań aspołecznych pozwala na podjęcie właściwych działań wychowawczych, które mogą zahamować rozwój zachowań negatywnych. Wagary, bójki, ucieczki, alkoholizm, kradzieże, agresja to zachowania dzieci i młodzieży, z którymi zmagają się różne środowiska w tym instytucjonalne, jakim jest Dom dziecka.

Placówka opiekuńczo-wychowawcza Dom dziecka jest ciągle w naszym kraju podstawową formą instytucjonalnej opieki zastępczej. Według danych Urzędu Wojewódzkiego we Wrocławiu dotyczącego rejestru placówek opiekuńczo-wychowawczych publicznych i niepublicznych realizujących zadania z zakresu socjalizacji i interwencji, liczba placówek przedstawia się następująco:

- Domy dziecka – 35;

- Placówki wielofunkcyjne – 9;
- Placówki typu rodzinnego – 41.

Nowa ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej podaje, że piecza zastępcza nad dzieckiem będzie sprawowana w ramach rodzinnych form oraz w formie instytucjonalnej. Wśród instytucji sprawujących pieczę zastępczą nad dzieckiem szczególne miejsce powinny zajmować rodzinne formy. Zakłada się, więc, że podstawowymi formami pieczy zastępczej będą rodziny zastępcze spokrewnione, rodziny zastępcze niespokrewnione (zawodowe i niezawodowe) oraz rodzinne domy dziecka[1]. Instytucjonalne formy opieki nad dzieckiem to placówki opiekuńczo-wychowawcze typu socjalizacyjnego, interwencyjnego, specjalistyczno-terapeutycznego, rodzinnego.

Dzieci i młodzież wychowujące się w placówkach opiekuńczo-wychowawczy są osobami zranionymi przez swoich rodziców (trafiają one do domów dziecka nie z własnej winy), dlatego najczęściej posiadają różnego typu kompleksy. Występują u nich typowe zachowania dzieci odrzuconych: nadpobudliwość nerwowa, zahamowania, zamknięcie w sobie, nieufność wobec dorosłych, trudności w nawiązaniu kontaktów, częste przejawy agresji, słaba koncentracja, brak przywiązania do kogokolwiek i zamiłowania do porządku, często kłamią, oszukują. Wiąże się to z piętnem nienormalnych stosunków, jakie miały miejsce w ich domu rodzinnym, gdzie często panował głód, miały miejsce rażące zaniedbania wychowawcze, samotność, wykorzystywanie[2].

Dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych przejawiają żal do ludzi, których spotykają na własnej drodze życiowej, często przerzucają doznane krzywdy na osoby, które są im najbardziej przyjazne i chcą im pomóc. Przerzucają na opiekunów odpowiedzialność za patologię we własnych rodzinach. Mają oni ciągłe poczucie krzywdy, popadają w depresje, nie są w stanie pojąć, dlaczego zostali zabrani od rodziców. Swój pobyt w placówce odbierają jako karę za popełnione przewinienie, co stanowi kolejne źródło kompleksu, a wychowawcy są elementem tej kary, bo są pracownikami placówki.

Wychowankowie domów dziecka placówki typu socjalizacyjnego są trudni, a obecnie do placówek trafiają coraz trudniejsi, bo są bardziej psychicznie zranieni, silnie znerwicowani, pełni bólu, negatywnych doświadczeń, nie rozumieją ani siebie, ani otaczającego świata. Pojawia się u nich przeświadczenie, że należą do ludzi znajdujących się na niższych szczeblach hierarchii społecznej. Cechuje ich brak umiejętności życia wg określonych norm i wartości, której ich nikt nie nauczył. Życie i rodzice uczyli ich czegoś wręcz przeciwnego. Musieli coś ukraść, żebrać, stosować przemoc i agresję, by przeżyć.

Pobyt w domu dziecka rodzi poczucie inności wobec osób, z którymi spotykają się wychowankowie i to jest następna trudność w ich życiu. Swoim kolegom starają się nie mówić prawdy o swoim miejscu zamieszkania,

[1] Ustawa z 9.06. 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; opracowana Dz. U. z 2011, Nr 149, poz. 887, Nr 288, poz. 1690 z 2012, poz. 579.

[2] A. Błasik, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania (wybrane zagadnienia),* Wyd. WAM Kraków 2009.

gdyż najczęściej powoduje to kolejne negatywne przeżycia, gdy ktoś tę wiedzę wykorzysta w sposób niewłaściwy.

Podopieczni placówek opiekuńczo-wychowawczych są osobami raczej apatycznymi i biernymi. Mają trudności z koncentracją uwagi, bo są nadpobudliwi. Kierują się emocjami i często zdają się na przypadek, mają problemy z perspektywicznym myśleniem, nie potrafią korzystać z bagażu swoich doświadczeń. Te wady, są konsekwencją zjawiska znanego pod nazwą sieroctwo społeczne, bo każdy „maluczki" potrzebuje osoby, która będzie tylko dla niego i zapewni mu bliski kontakt.

Codzienne życie w grupie, brak indywidualnej opieki, wywołuje u wychowanków poczucie zagrożenia, postawę lękową, deformuje rozwój emocjonalno-psychiczny. Z czasem jednak tym, dzieciom łatwiej jest żyć w grupie, lepiej się w niej czują i często, gdy znajdą się w nowej rodzinie jest im trudno zaakceptować nową sytuację, gdzie nie ma już dużej liczby osób.

Na tym tle wychowawca jawi się jako osoba, która powinna być niezwykle zaangażowana, z odpowiednimi kwalifikacjami zawodowymi, aby mogła uczyć te dzieci samodzielności i odpowiedzialności, naprawiać skutki trudnego dzieciństwa. Ponadto osoba ta musi nabyć umiejętności praktyczne: jak nawiązać z dzieckiem kontakt osobisty, zaspokajać jego potrzeby emocjonalne.

Jednym z istotnych problemów w procesie opieki i wychowania dzieci oraz młodzieży jest niedostosowanie społeczne występujące w różnych środowiskach wychowawczych w rodzinie, szkole i także w placówkach opiekuńczych. Pomimo stosowania odpowiednich metod, form i zasad pracy z dziećmi, i młodzieżą w placówkach opiekuńczo-wychowawczych są wychowankowie, którzy przejawiają antyspołeczne i aspołeczne zachowania i wymagają specjalnych oddziaływań, aby eliminować negatywne reakcje.

Polski system resocjalizacji i profilaktyki tworzy wraz z sądem rodzinnym następujące instytucje:

1) Kuratorzy sądowi;
2) Młodzieżowe Ośrodki, Socjoterapii;
3) Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze;
4) Ośrodki kuratorskie;
5) OHP;
6) Policyjne Izby Dziecka;
7) Schroniska dla Nieletnich;
8) Zakłady Poprawcze,

Wychowanie resocjalizacyjne jest to, zatem wychowanie, które stosuje się wobec osób wykazujących zaburzenia socjalizacji.

Obecnie obserwuje się wyraźny i systematyczny wzrost niepokoju społecznego związanego ze zjawiskiem przestępczości oraz poczuciem zagrożenia społecznego spowodowanego głównie ze strony dorastającego pokolenia młodzieży, której styl życia zmienia się wymagania wobec innych (dorosłych) i wobec świata są coraz to większe, a niezaspokajane potrzeby i nie-

spełniane oczekiwanie, kończą się agresywnością ich zachowań i brutalnością życia[3].

Współczesne teorie wyjaśniające zjawisko przestępczości nieletnich uwzględniają różnorodne czynniki, przyczyniające się tym samym do lepszego zrozumienia natury, zachowania przestępczego. Wśród przyczyny przestępczego zachowania nieletnich wskazuje się na występowanie następujących czynników:

1. Endogennych związane z osobą nieletnią:
   a) somatyczne (zdrowie fizyczne, wygląd zewnętrzny),
   b) psychiczne (właściwości psychiczne, zaburzenia psychiczne i stan psychiczny).
2. Egzogennych, które tkwią na zewnątrz nieletniego i wywierają na niego wpływ:
   a) środowiskowe (środowisko naturalne i społeczne),
   b) sytuacyjne (prowokujące, sugerujące, ułatwiające).

Oprócz wyżej wymienionych czynników występowanie przestępczości nieletnich L. Tynkiewicz wyróżnia jeszcze czynniki złożone (wiek, płeć, status społeczno-ekonomiczny) oraz tryb życia.

Mając na uwadze zmieniające się i zazębiające układy wzajemnych stosunków nieletniego z innymi osobami wyróżnia się zazwyczaj środowisko rodzinne, szkolne oraz grupy rówieśnicze.

Charakterystyka psychologiczna nieletnich ujmuje:

- poziom sprawności intelektualnej – ocenę poziomu umysłowego ocenia się w jednostkach ilorazu inteligencji;
- charakterystykę osobowości nieletnich – badając osobowość uwzględnia się przede wszystkim analizę sfery emocjonalnej i motywacyjnej. Wyodrębniono pięć typów osobowości:
  - osobowość niezorganizowana – niedojrzałość emocjonalna, upośledzenie w zakresie norm moralnych, niska tolerancja na frustrację,
  - osobowość infantylna – braki w zakresie samokontroli, osoba podatna jest na różnego rodzaju sugestie, często kłamie,
  - osobowość o przewadze cech introwertywnych – zaniżona samoocena, poczucie mniejszej wartości, ma tendencje do wycofywania się,
  - osobowość o przewadze cech ekstrawertywnych – osoba towarzyska, ma tendencje do pokazywania siebie jako osoby silnej, dominującej, ma silną potrzebę uzyskania akceptacji nie aprobaty ze strony innych,
  - osobowość neurotyczna – niska tolerancja na stres, bierno-zależna w relacjach z otoczeniem, postawa lękowa wobec otoczenia[4].

[3] A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*, Katowice 2001.

[4] B. Urban, *Dewiacyjne zachowania młodzieży*, Kraków 1995, s. 43.

Kolejną przyczyną przestępczości nieletnich jest dom rodzinny i zaburzone więzi z rodziną. Rodzina według Ryszarda Wroczyńskiego jest naturalnym środowiskiem wychowawczym, w którym rozwija się dziecko[5]. Rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka. Rodzina nie tylko sprawuje opiekę nad dzieckiem, ale również ma wpływ na to, jaki będzie ono miało stosunek do samego siebie do świata. Zadaniem rodziców jest przekazanie dziecku podstawowych wzorów społecznego zachowania się oraz obowiązujących systemów wartości. Oznacza to, że wszelki rodzaj zaburzeń, dewiacji i odchyleń w zakresie funkcjonowania rodziny negatywnie odbija się w zachowaniu i postawie dziecka. Do mechanizmów negatywnego oddziaływania rodziny na dziecko możemy zaliczyć: dysfunkcyjną atmosferę życia rodzinnego związaną często ze złym pożyciem rodziców, rozbiciem rodziny, alkoholizmem, stosowana przemoc w rodzinie, niewłaściwy stosunek do dzieci. W takiej rodzinie dziecko czuje się niekochane, niechciane, szuka, więc wsparcia poza domem, najczęściej wśród rówieśników znajdujących się w podobnej sytuacji.

Brak dostatecznej opieki nad dzieckiem spowodowanej często pracą zawodową rodziców, problemem z nałogiem ich niezaradnością życiową lub chorobami. Brak zainteresowania i zbyt mała kontrola nad sprawami dziecka doprowadza do łatwego przejmowania wzorów zachowania od kolegów. Niewłaściwe metody wychowawcze. Niekonsekwencja oraz zbyt restrykcyjne wychowanie dziecka powoduje powstawanie poczucia lęku i krzywdy. Nieumiejętne postępowanie rodziców rodzi wiele konfliktów i kłótni[6]. Również A. Kelm zwraca uwagę na pewne negatywne czynniki wpływające na dziecko w rodzinie:

1. Pozbawienie opieki:
   — sieroctwo naturalne pełne i niepełne,
   — sieroctwo społeczne,
   — okresowe pozbawienie dziecka opieki z powodu choroby rodziców, ich wyjazdów lub zdarzeń losowych.

2. Brak środków materialnych:
   — rodzina całkowicie pozbawiona środków materialnych,
   — rodzina mająca trudne warunki materialne,
   — rodzina pozbawiona okresowo, na skutek zdarzeń losowych, wystarczających środków materialnych.

3. Brak dostatecznej opieki w związku z pracą zawodową obojga rodziców:
   — rodzice pracują zawodowo w tym samym czasie i nie mogą w godzinach pracy zapewnić dzieciom należytej opieki,
   — rodziny niepełne, w których pracują zawodowo ojcowie lub matki,
   — -rodzice pracujący zawodowo w wymiarze godzin lub w warunkach całkowicie uniemożliwiających opiekę nad dzieckiem.

---

[5] R. Wroczyński, *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa 1974.

[6] H. Kołakowska-Przełamiec, *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, red. I. Jasiński, PWN, Warszawa 1985.

4. Zaburzenia funkcjonalne rodziny:
   — rodzina w rozkładzie,
   — poważne błędy wychowawcze rodziców, powodujące utratę więzi z dzieckiem,
   — brak troski o dziecko[7].

Z dydaktycznego punktu widzenia, bardzo niepokojące są pedagogiczne przyczyny trudności wychowawczych. Niekiedy pedagodzy poświęcają za mało uwagi na kształtowanie w uczniach prawidłowej motywacji do nauki. Wyrazem tego mogą być nakazy, sankcje i polecenia, które jest po prostu łatwiej zastosować. Skutek takiej represyjnej postawy jest wprost proporcjonalny do niej, wywołuje opór i zniechęcenie wychowanków. Skutki niepowodzeń szkolnych, których korzenie tkwią w samych uczniach (zwykłe lenistwo), wzmożone czynnikami pedagogicznymi (drugoroczność, brak wiedzy u dzieci posiadających świadectwa ukończenia różnych szkół), dostrzega się obecnie coraz jaskrawiej i próbuje podejmować środki zaradcze. Zbyt wiele dzieci na niepowodzenia w nauce i brak osiągnięć, reaguje zniechęceniem i brakiem motywacji. Jest to prosta droga do psychologicznej destrukcji osobowości, zajęcia pozycji wycofania, postawy agresywnej lub wkroczenia na drogę przestępczą. Nauczyciele chcący, aby ich uczniowie osiągali dobre wyniki w nauce muszą na problem edukacji patrzeć w sposób całościowy. Powinni mieć pełną wiedzę o przyczynach niepowodzeń szkolnych, dopiero wówczas mogą podjąć się terapii wychowanków. Ważne, aby stosowali hierarchię tych „zabiegów", czyli najpierw stałą profilaktykę, przez niedopuszczanie do powstawania zaległości, a następnie systematyczną i celową pomoc w zwalczaniu już istniejących. Wcześnie ujawnione luki w wiadomościach, daje się stosunkowo szybko wypełnić. Niezbędna do tego jest obserwacja ucznia. Stosuje się różnego rodzaju prace wyrównawcze, jednocześnie motywując ucznia w sposób maksymalny, z dużą dozą życzliwości. Ustalając plan pracy z dzieckiem, które ma braki w wiedzy, bierze się pod uwagę ich rozmiar oraz właściwości psychofizyczne tego dziecka[8].

Następną przyczyną przestępczości nieletnich jest negatywny wpływ środowiska rówieśniczego. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej kształtuje między innymi osobowość dziecka, która znacząco wpływa na jego rozwój społeczny. O znaczeniu grup pisał F. Znaniecki następująco: „Znaczenie grup rówieśniczych, jako czynnika wychowawczego zależy od tego, w jakiej mierze przyczyniają się do urobienia jednostki pod względem społecznym i przygotowania jej do udziału w grupach dorosłych"[9]. Przynależność do grupy daje możliwość poczucia uznania i znaczenia. W grupie zaspokaja się potrzeby więzi z otoczeniem, rozwija zachowania społeczne dziecka oraz jego aktywność oparciu o właściwości rozwojowe dzieci i młodzieży wyróżnia się trzy typy grup rówieśniczych:

1. Dziecięce grupy zabawowe, bandy;

[7] A. Kelm, W. Kopczyński, *Metodologia rozpoznawania potrzeb opiekuńczych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, Ossolineum, Wrocław 1974.
[8] I. Napierała, *Trudności wychowawcze w wieku szkolnym* – por. źródło: http://www.awans.pl [dostęp: 02.08.2004].
[9] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973, s. 20–27.

2. Młodzieżowe paczki, kliki;
3. Młodzieżowe grupy dewiacyjne (gangi, bandy przestępcze)[10].

Jednej z przyczyn, dla których młody człowiek zaczyna poszukiwać własnego środowiska należy dopatrywać się w zerwaniu więzi emocjonalnej z najbliższymi, a więc z rodziną, jak również w poczuciu wyobcowania ze środowiska szkolnego. To właśnie w nowym otoczeniu nieletni rekompensuje swoje braki spowodowane osamotnieniem czy odrzuceniem. W grupie realizuje swoje podstawowe potrzeby psychiczne, takie jak: uznanie, akceptacja, poczucie wartości. Najczęściej są to grupy nieformalne, a więc poza kontrolą dorosłych. W takich warunkach najczęściej dochodzi do powstania problemów wychowawczych pod wpływem grupy. Dziecko, bowiem szukając oparcia za wszelką cenę, jest gotowe przyłączyć się do każdej grupy, nie zwraca uwagi na negatywne skutki związane z przynależnością do niej. Często są to grupy z marginesu społecznego, grupy przestępcze i chuligańskie.

Wszystkie wymienione mechanizmy i czynniki negatywnego oddziaływania przez rodzinę, szkołę, środowisko wpływają na to, że dziecko doznaje krzywd pod względem emocjonalnym, fizycznym oraz psychicznym. Tak, więc faktem jest, że w pierwszej kolejności dysfunkcyjna rodzina, która nie zaspokaja wszystkich potrzeb dziecka i nie stwarza możliwości na realizację prawidłowego występowania u dziecka różnego rodzaju zaburzeń, które rzutują na jego późniejsze funkcjonowanie społeczne i spełnianie ról społecznych zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Zgodnie z ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich czynem karalnym jest czyn zabroniony, jako przestępstwo, przestępstwo skarbowe albo wykroczenie określone w artykułach 51, 62, 69, 74, 85, 87, 119, 122, 124, 133, 143 Kodeksu Wykroczeń.

Najczęściej popełnione czyny karalne przez nieletnich to przestępstwa przeciw mieniu i zdrowiu, nietykalności cielesnej, czyli uszkodzenia ciała. Rzadziej występują czyny przeciwko bezpieczeństwu powszechnemu.

Kanadyjscy badacze M. Le Blanc i M. Frechette przedstawiają wyjątkowo precyzyjny katalog zachowań podlegających sankcjom prawnym, możliwy do wykorzystania w badaniach nad przestępczością młodzieży. Wymieniają oni następujące kategorie przestępstw:

- drobne kradzieże – kategoria ta obejmuje kradzieże małowartościowych rzeczy, takich jak: słodycze, papierosy, zabawki, drobne sumy pieniędzy, przybory szkolne,
- kradzieże sklepowe – są to poważniejsze od poprzednich kategorii kradzieże, dokonywane najczęściej w dużych domach towarowych, supermarketach, centrach handlowych i poprzedzone przemyślanym planem,
- kradzieże grupowe – najczęściej dobrze zaplanowane, obejmujące kradzież różnych przedmiotów, rowerów, pieniędzy, nabywanie skradzio-

[10] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.

nych towarów. Do tej kategorii nie wchodzą kradzieże połączone z napadami, włamania, rozboje,

- włamania – wszelkie nielegalne wejścia i próby wejścia do obiektów w celu kradzieży, dokonane w sposób zamierzony, z posiadaniem narzędzi w celu włamania,
- kradzież osobista – pozbawienie dóbr przez użycie siły fizycznej; zazwyczaj są to kradzieże połączone z przemocą, kradzież złośliwa – wyrwanie portfela, kradzież telefonu, kradzież kieszonkowa. Akty te są skierowane przeciwko indywidualnym osobom,
- kradzież pojazdów motorowych – począwszy od motocykli do pociągów, samolotów itd.,
- poważne kradzieże – napady na banki, kantory, placówki pocztowe, kradzieże broni,
- wandalizm – niszczenie i uszkadzanie publicznej i prywatnej własności, podpalanie, rozbijanie, niszczenie przystanków autobusowych itp.,
- napad na osoby, napady bez kradzieży – manifestacja siły, atak i pobicie, bolesne uszkodzenie ciała, grożenie i użycie broni,
- zakłócenie porządku publicznego – zakłócanie spokoju, włóczęgostwo, ucieczki, posiadanie zabronionych przedmiotów, wywoływanie fałszywych alarmów itp.,
- narkotyki – posiadanie i handel,
- przestępstwa seksualne – gwałt, próba gwałtu, nieprzyzwoitość, molestowanie,
- oszustwo – przywłaszczenie przez podstęp, fabrykowanie fałszywych pieniędzy, dokumentów, używanie fałszywych czeków lub skradzionych kart kredytowych, oszustwa bankowe i na szkodę przedsiębiorstw.

CHARAKTERYSTYKA NIELETNICH SPRAWCÓW

Nieletni sprawcy czynów karalnych to najczęściej uczniowie starszych klas szkół podstawowych oraz uczniowie szkół zawodowych. Dominującą grupę stanowią chłopcy w wieku 13–16 lat (powtarzający klasy, wagarowicze, uciekinierzy z domów rodzinnych i placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych).

Demoralizacja i przestępczość nieletnich uwarunkowana jest głównie sytuacją rodzinną, na którą nakładają się niepowodzenia szkolne i wpływ rówieśników. Nieletni, którzy wchodzą w konflikt z prawem, w większości pochodzą z rodzin rozbitych, niewydolnych wychowawczo, z rodzin patologicznych (rodzice lub jedno z nich są przestępcami, narkomanami, alkoholikami), a także rodzin ubogich, dotkniętych bezrobociem. Psychologowie upatrują źródeł zachowań agresywnych i destrukcyjnych młodych ludzi,

głównie w kondycji rodziny, a zwłaszcza w braku ojca. Ten brak ojca polega nie tylko na fizycznej nieobecności ojca, ale na tym, iż coraz częściej ojciec w rodzinie jest nieobecny emocjonalnie; wychowaniem dzieci zajmuje się głównie matka. Chłopcy nie mają, zatem pozytywnych, męskich wzorów socjalizacyjnych. Uczestnictwo w grupie, często w grupie przestępczej to jeden ze sposobów poszukiwania wzorów męskości, które mogliby naśladować, jeden ze sposobów kompensacji braku ojca[11].

Sieroty społeczne to dzieci, których żyjący biologiczni rodzice nie chcą, nie potrafią lub nie mogą zajmować się nimi. Takim rodzicom sądy zazwyczaj ograniczają, zawieszają lub odbierają prawa rodzicielskie, a dzieci kierują do domów dziecka lub rodzin zastępczych. Sieroty społeczne wywodzą się z rodzin z dewiacjami, czyli takich, które postępują w sposób odbiegający od ogólnie przyjętych norm. Są to rodziny alkoholików, przestępcze, uprawiające prostytucję, narkomanię. Życie dziecka w rodzinie dewiacyjnej jest prawdziwą udręką. Pozostaje ono na marginesie zainteresowań swych rodziców coraz jest wciągane w uczestnictwo w patologii. Charakterystyczną cechą tych rodzin jest wysoki poziom agresji i stosowanie przemocy wobec słabszych. To właśnie dzieci są bite, molestowane, wykorzystywane seksualnie. Drugi typ rodzin, z których wywodzą się społeczne sieroty to rodziny z różnymi niedoborami uczuciowymi, intelektualnymi, materialnymi. W wielu przypadkach dewiacje i wszelkie deficyty występują łącznie, a ich wpływ wypacza rozwój emocjonalny, społeczny i umysłowy dziecka. Z tych środowisk rekrutują się dzieci określone jako lekko upośledzone. To upośledzenie jest wynikiem splotu negatywnych doświadczeń, poczynając od niedożywienia ciężarnej matki, uszkodzenia dziecka wskutek prawdopodobnych, nieudanych usiłowań pozbycia się niepożądanej ciąży, zaniedbywania niemowlęcia w sensie fizycznym i psychicznym, licznych chorób.

Konsekwencje społecznego sieroctwa zależą od kilku czynników, wśród których wiek ma znaczenie decydujące, tzn. moment rozstania z matką. Niemowlę tworzy z matką swoistą całość. Jej zapach, obraz, dotyk, głos, bicie serca wyczuwane podczas karmienia budują świat zewnętrzny dziecka i poczucie psychicznego bezpieczeństwa. Od urodzenia do 3 miesiąca życia zmiana środowiska i osoby opiekującej się dzieckiem wywołują u niego zmieniony rytm snu, łaknienia i wydalania. Między 3 a 6 miesiącem oddzielenie od matki powoduje nagłą dezorientację, wyrażającą się gwałtownym płaczem, a utrata zapachów, barw, kształtów i wdzięków zakłóca wewnętrzną równowagę niemowlęcia. Trudniejsza jest sytuacja dziecka od około 6 do 18 miesiąca życia. Dziecko nie rozumie, że to, czego nie widzi nadal istnieje. Każde odejście od matki odbiera jako jej utratę, a jej zniknięcie jako utratę ostateczną. Najtrudniejsze jest dla dziecka pozbawienie go kontaktu z matką i rodziną w wieku starszym między 18 miesiącem życia a trzecim rokiem życia. Przywiązanie do matki jest wówczas bardzo silne, egoistyczne i zachłanne, zaufanie całkowite. Dziecko jeszcze niezupełnie rozumie, co wokół niego się dzieje, ale swój świat rodzinny uważa za jedyny i niezmienny. Nawet wtedy, gdy nie czuje się w nim bezpiecznie, gdy jest zaniedbywane i doznaje przemocy. Oddzielenie dzieci od ich środowiska

[11] S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wyd. Akapit, Toruń 1999.

rodzinnego jest w tym wieku najbardziej traumatyczne i wymaga szczególnej ochrony psychologicznej. Starsze dzieci powyżej 3 lat są podatne na perswazje, choć reakcje i zdolności przystosowawcze mogą być różne. Te, które wychowywały się wśród licznego rodzeństwa. W miarę dorastania pojawia się niska samoocena, brak zaufania do ludzi, poczucie krzywdy, występuje zachowanie roszczeniowe, brak radości życia, niedojrzałość społeczna, wyrażająca się nieumiejętnością przewidywania konsekwencji swojego postępowania, brak motywacji, bierność a przez to wszystko niewykorzystanie możliwości intelektualnych.

Dzieci pozbawione rodziny własnej nie mogą zaspokoić w pełni swojej potrzeby kontaktu z dorosłymi. Potrzeba bliskiego kontaktu jest wyraźnie widoczna w zachowaniu sierot społecznych, jak pisze S. Gorczyński: „[...] kontakty powierzchowne nie wystarczają. Można mieć ich pod dostatkiem, a mimo to cierpieć na osamotnienie”[12]. Stan sieroctwa naturalnego ma charakter trwały. Nie jest możliwe przywrócenie dziecku jego własnych, utraconych rodziców. Z kolei stan sieroctwa społecznego ma charakter bardziej dynamiczny, zmienny i nie można wykluczyć szansy całkowitego lub częściowego przywrócenia dziecku jego własnych rodziców. W obu przypadkach sieroctwa jego skutki mają dla dzieci charakter całościowy i obejmują ogół warunków kształtowania się osobowych dziecka osieroconego i zaspokojenia jego potrzeb.

Oderwanie dziecka od naturalnej rodziny własnej i towarzyszące temu przeżycia prowadzą w skrajnych przypadkach do choroby sierocej, a w każdym przypadku do licznych zaburzeń w normalnym dotychczas zaspokojeniu potrzeb dziecka[13].

Należy pamiętać, iż wczesna i trwała separacja dziecka od rodziny, głównie matki, stanowi poważne zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju i niemal nieuchronnie prowadzi do nieodwracalnych wypaczeń w strukturze jego osobowości. Dzieci pozbawione rodziny charakteryzuje – niezależnie od ich potencjału rozwojowego – słaby rozwój umysłowy (pod względem zasobu słownictwa, artykulacji, recepcji i ekspresji), co od samego początku obniża ich szansie intelektualnego rozwoju. U dzieci tych stwierdza się również mniejszą wielkość poznawczą, niski poziom motywacji osiągnięć, słabe zróżnicowanie emocjonalne[14]. Irena Obuchowska uważa, że dzieci nazwane osieroconymi, osamotnionymi, sierotami społecznymi są z „materiału” kruchego[15]. Pewna liczba dzieci jest obciążona genetycznie w różnorodny sposób. Są to dzieci z trudnym temperamentem, przejawiające nadruchliwość psychofizyczną. Przy braku indywidualnego kierowania szczególnie w warunkach instytucjonalnych, dzieci te mogą podlegać patologizacji.

Analizując literaturę przedmiotu można stwierdzić, iż motywy inicjujące sam proces demoralizacji dzieci i młodzieży mają swoje źródło w funkcjonowaniu rodziny. Rodzina, bowiem niezaprzeczalnie ma największe znaczenie w prawidłowym rozwoju dziecka, jako osoby w procesie samego wycho-

[12] S. Gorczyński, *Potrzeby psychiczne, niedosyt, zaspokojenie*, Warszawa 1972, s. 89.
[13] A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 68.
[14] I. Obuchowska, *Dziecko w rodzinie i instytucji – od teorii do praktyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 3, s. 3–8.
[15] Tamże.

wania istotne są wytworzone w niej więzi społecznych. Brak należytych postaw, do których należy zaliczyć racjonalny i pozytywny wpływ na młodego człowieka, ułatwia narastanie szkodliwego procesu. Polega on na odchodzeniu od środowiska rodzinnego, jak również od norm społeczno-moralnych rządzących stosunkami międzyludzkimi. Jednocześnie zbliża taka osobę do środowisk, które z reguły przyczyniają się bezpośrednio do jej wykolejenia moralnego, stąd alkoholizm, narkotyki, przemoc, prostytucja, rozboje i kradzieże a sam proces demoralizacji zaczyna się od drobnych uchybień, jak absencje szkolne, odmówienie wykonania swoich obowiązków, lekceważenie poleceń dorosłych itp.

Według L. Pytki i T. Zacharuk genezy nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży można się dopatrywać w czynnikach: niski status społeczno-ekonomiczny rodziny, w zaburzeniach osobowości lub czynnikach słabiej działających, ale licznych np.: frustracje w zaspokajaniu potrzeb, brak należytej opieki ze strony rodziców, brak pozytywnych wzorców[16].

Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży, które przebywają w placówkach opiekuńczo-wychowawczych pokazują po raz kolejny, jak prawidłowe funkcjonowanie rodziny wpływa na kształtowanie jednostki. Narastający kryzys współczesnej rodziny, szerzące się patologie sprzyjają wzrostowi liczby dzieci i młodzieży – sierot społecznych, które charakteryzują się licznymi zaburzeniami w zachowaniu. To dobrze funkcjonujące środowisko rodzinne najlepiej wpływa na to, aby dorastające dzieci i młodzież były w pełni dostosowane społecznie. Szkoda tylko, że rodzice nie mają świadomości, jaką ważną rolę odgrywają w życiu swoich dzieci.

LITERATURA:

[1] Błasik A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania (wybrane zagadnienia)*, Wyd. WAM, Kraków 2009.

[2] Gorczyński S., *Potrzeby psychiczne, niedosyt, zaspokojenie*, Warszawa 1972, s. 89.

[3] Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wyd. Akapit, Toruń 1999.

[4] Kelm A., Kopczyński W., *Metodologia rozpoznawania potrzeb opiekuńczych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, Ossolineum, Wrocław 1974.

[5] Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 68.

[6] Kołakowska-Przełamiec H., *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, red. I. Jasiński, PWN, Warszawa 1985.

[16] L. Pytka, T. Zacharuk, *Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. Żak, Warszawa 1995.

[7] Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.

[8] Napierała I., *Trudności wychowawcze w wieku szkolnym* – źródło: http://www.awans.pl [dostęp: 02.08.2004].

[9] Nowak A., Wysocka E., *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie*, Katowice 2001.

[10] Obuchowska I., *Dziecko w rodzinie i instytucji- od teorii do praktyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1997, nr 3, s. 3–8.

[11] Pytka L., Zacharuk T., *Wielowymiarowa geneza zaburzeń przystosowania społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wyd. Żak, Warszawa 1995.

[12] Urban B., *Dewiacyjne zachowania młodzieży*, Kraków 1995, s. 43.

[13] Ustawa z 9.06. 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; opracowana Dz. U. z 2011, Nr 149, poz. 887, Nr 288, poz. 1690 z 2012, poz. 579.

[14] Wroczyński R., *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa 1974.

[15] Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973, s. 20–27

STRESZCZENIE

Opieka i wychowanie – problemy, trudności wychowawcze dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych

Trudności wychowawcze to wszelkiego rodzaju czynniki wewnętrzne i zewnętrzne utrudniające prawidłowe zachowanie dzieci i młodzieży. Błędy w funkcjonowaniu rodziny mogą przejawiać się w różnym stopniu i z różnym natężeniem. Objawiają się w nieczęstych, okazjonalnych niewłaściwych reakcjach wobec dziecka, zupełnym brakiem opieki oraz zaniedbaniem. To właśnie rodzina powinna być fundamentem dla młodego człowieka, dając poczucie bezpieczeństwa, przynależności, miłości, wzorce norm moralnych, wzorce ról społecznych w przyszłości pełnionych. Rodzice często popełniają błędy wychowawcze stosując niewłaściwe typy wychowania. Wreszcie wpływ środowiska rówieśników, odgrywa niebagatelną rolę w powstawaniu różnych trudności wychowawczych. Jest czymś oczywistym, że kontakt z rówieśnikami jest niezbędny do prawidłowego rozwoju społecznego, ale także emocjonalnego każdego człowieka. Uczestniczenie w życiu takiej grupy, zaspokaja wiele potrzeb, m.in. akceptacji, znaczenia, uznania. O ile dziecko chce przynależeć do grupy, musi zaakceptować normy w niej panujące. Często dzieci niemające oparcia w domu rodzinnym, za wszelką cenę chcą należeć do grupy rówieśniczej, nie zawsze z dobrymi konsekwen-

cjami dla siebie. Przejmują jej wzorce zachowań, jako swoje, bezkrytycznie się im podporządkowując. Rodzi to często gotową matrycę zachowań aspołecznych i prowadzi do demoralizacji i przestępczości. Domy dziecka są w Polsce najbardziej znaną formą opieki całkowitej nad dziećmi opuszczonymi. Przebywają w nich wychowankowie, którzy z różnych powodów nie mogą być umieszczeni w rodzinnych formach opieki. Do tego typu placówek kierowane są często dzieci w znacznym stopniu zaniedbane, odbiegające od normy rozwoju psychofizycznego, przejawiające zaburzenia osobowości oraz nieprzystosowanie społeczne. Podstawową racją istnienia tego rodzaju placówek jest dobro dzieci, które w nich przebywają. Pierwszorzędnym, zatem zadaniem placówki jest stworzenie dziecku takiego środowiska opiekuńczo-wychowawczego, które będzie wspomagało jego wszechstronny rozwój oraz dawało szansę na wyrównywanie jego opóźnień i niwelowanie zaburzeń. Punktem wyjścia w tym względzie jest dokładne poznanie każdego wychowanka: historii jego życia, sytuacji rodzinnej, jego zdrowia psychicznego i fizycznego, uzdolnień i zainteresowań, rozwoju i przyczyn zaburzeń osobowości, jego potrzeb i stopnia ich zaspokajania w celu stworzenia optymalnych warunków właściwego zaspokojenia wszystkich potrzeb we wszystkich sferach życia. Ich rozwój i przygotowanie do samodzielnego życia.

SUMMARY

Social care and education – educational problems and difficulties of children and teenagers in emergency care and education institutions

Educational difficulties mean all kinds of internal and outer factors that impede proper behavior of children and teenagers. Incorrect fulfillment of a family's duties may evince in various degrees and with different intensity. These failures appear in infrequent and occasional inappropriate reactions towards the child or in a total lack of care, and in negligence. This is the family that should be a foundation for a young person giving him or her the feeling of safety, affiliation and love. Families embody all patterns of moral rules and social roles. It often happens that parents commit educational mistakes by putting into practice unsuitable models of upbringing. The influence of contemporaries is essential in the process of appearing of educational problems. It's obvious that social relations of contemporaries is indispensable during the proper social an emotional up growth. Being a member of a group satisfy such needs as acceptance and acclaim. When the child wants to be a part of the group, he or she must acknowledge its norms. Children who are not given any support at home seek for some group of acceptance at all costs. It sometimes causes bad implications for them. They conform to the group's behaviors uncritically. This situation creates a finished range of asocial behaviors and leads to demoralization and delinquency. Orphanages are the most known form of care for neglected children in Poland. They receive wards who cannot be allocated to foster families for various reasons. These institutions are given children who are significantly neglected, do not meet the standards of the psycho-physical

growth, manifest some personality disorders or who are not socially adjusted. Orphanages are of a high importance because of their children's interests. The most essential task of these institutions is creation of an emergency care and education environment that will support the child's all round education, giving them a chance for equalization of opportunities and evening out disorders.

Krystyna Komosińska
Uniwersytet Warszawski

Organizacja zajęć przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w gimnazjach w Polsce

WSTĘP

Przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie, jako potrzeba edukacji seksualnej, pojawiło się w Polsce pod koniec lat 50[1]. Wówczas rozpoczęła się publiczna dyskusja o edukacji seksualnej dzieci i młodzieży, która zbiegła się z powstaniem w 1957 r. Towarzystwa Rozwoju Rodziny i jako wychowanie seksualne było ono częścią wychowania zdrowotnego[2]. Dwie międzynarodowe konferencje: Światowa Konferencja na rzecz Ludności i Rozwoju w Kairze (1994 r.) i IV Światowa Konferencja na rzecz Kobiet w Pekinie (1995 r.), w których uczestniczyła Polska i większość krajów świata, które przyjęły i podpisały dokumenty końcowe zobowiązujące te kraje do wprowadzenia systemowej edukacji seksualnej dzieci i młodzieży. W Polsce uważa się, iż podstawową rolę w tym zakresie mają rodzice[3], chociaż z licznych badań wynika, że rodzice często nie potrafią rozmawiać z dziećmi o płciowości i mają negatywne nastawienie do edukacji seksualnej[4].

---

[1] B. W. Wasilewski, *O potrzebie edukacji seksualnej*, [w:] *Zdrowie reprodukcyjne w Polsce – stan obecny i perspektywy rozwoju.* I Kongres Demograficzny w Polsce, red. K.T. Niemiec, B. Balińska, Warszawa 2003, s. 16, 45–55.

[2] H. Bednarski, *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia wobec wyzwań XXI wieku*, „Zdrowie Publiczne" 2002, nr 1, s. 3–6.

[3] D. Cianciara, M. Mościcka, T. Przewłocka, *Kompetencje rodziny do wychowania seksualnego dzieci*, „Rocznik PZH", 1994, nr 45, s. 34–39; Por. S. Grzelak, *Ocena skutków wychowania w dziedzinie seksualności w świetle zagranicznych badań naukowych*, „Wychowawca" 2002, nr 3, s. 16–18; Por. J.A. Kultys, *Poglądy i postawy młodzieży wobec wybranych dziedzin życia seksualnego*, „Kultura Fizyczna" 1992, nr 3/4, s. 8–20.

[4] B. Kuras, *Realizacja edukacji seksualnej*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2001, nr 48, s. 26–27; Por. J. Sirko, R. Poręba, *Czynniki wpływające na poziom wiedzy z zakresu wychowania płciowego młodzieży środowiska miejskiego*, „Ginekologia Polska" 1993, nr 64, s. 380–385; Por. K Sieja, J. Leoński, M. Bulsa i wsp., *Program wychowania seksualnego na tle innych krajów europejskich*, „Ginekologia Praktyczna" 2000, nr 8, s. 30–33.

Termin „wychowanie do życia w rodzinie" został wprowadzony na mocy ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z 7 stycznia 1993 r. (Dz. U. Nr 17, poz. 78). Wprowadzenie tego terminu miało „zastąpić" określenie „wychowanie seksualne". Wychowanie do życia w rodzinie jest bardzo szerokim zagadnieniem. Nigdy dotychczas nie podjęto w Polsce dyskusji, co do jego zakresu, z uwzględnieniem potrzeb młodych ludzi.

Wiele było prób rozwiązań legislacyjnych dotyczących przygotowania młodzieży do życia w rodzinie:

- Ustawa z 7 stycznia 1993 r. – Art. 4 ust. 1 i 3 (Dz. U. 1993, Nr 17. poz. 78); Ustawa z dnia 30 sierpnia 1996 r. o zmianie ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. – do Art. 4;
- wprowadzono ust. 2: „Minister Edukacji Narodowej wprowadzi do nauczania szkolnego przedmiot „Wiedza o życiu seksualnym człowieka"" (Dz. U. 1996, Nr 139. poz. 646);
- Ustawa z 16 grudnia 1998 r. zmieniająca ustawę z 7 stycznia 1993 – zmiana ust. 3 mówiąca, że minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w drodze rozporządzenia określi sposób nauczania i zakres treści w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wprowadzi do systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli tę tematykę. (Dz. U. 1999, Nr 5. poz. 32);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz. U.1999, Nr 67. poz. 756 z późn. zm.);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 grudnia 2001 r. (Dz. U. 2001, Nr 154. poz. 1792); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U.2001, Nr 67. poz.756) oraz (Dz. U. 2001, Nr 79. poz. 845);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2007, Nr 157. poz. 1100) oraz – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, Nr 4. Poz. 17);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2009, Nr 54. poz. 442); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2009 r. zmieniające rozporządzenie poprzednie (Dz. U. 2009, Nr 131. poz.1079);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie poprzednie w sprawie sposobu nauczania szkolnego treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, Nr 4. poz. 17), przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie" został wprowadzony jako odrębny, obowiązkowy na wszystkie poziomy kształcenia ogólnego – od 1 września 2009 r., chociaż rodzice pisemnie nadal mogą zwolnić dziecko z tego przedmiotu a także uczeń pełnoletni może sam pisemnie z nich zrezygnować. Określono w tym rozporządzeniu cele i treści tego przedmiotu na wszystkich poziomach kształcenia.

Zgodnie z zapowiedzią MEN 1 września 2012 r. wejdzie w życie nowe rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania, podpisane przez MEN 7 lutego 2012 r. Nowe przepisy muszą być uwzględnione podczas opracowywania arkuszy organizacyjnych na rok szkolny 2012/2013. Większość regulacji nowego rozporządzenia ma związek z wdrażaniem drugiego etapu nowej podstawy programowej, która od 1 września 2012 r. zacznie obowiązywać w klasie IV szkoły podstawowej oraz klasach I szkół ponadgimnazjalnych (zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego i technikum) – w kolejnych latach wejdzie do kolejnych klas wymienionych szkół. W nowej ramówce też na nowo zdefiniowano godziny do dyspozycji dyrektora.

Najnowsze Rozporządzenie MEN z 17 lutego z 2012 r. wprowadza zmiany Rozporządzenia z 12 lutego 2002 r. (Dz. U. Nr 15, poz. 142 z późn. zm.):

- zajęcia będą realizowane w klasach V i VI szkól podstawowych, gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących i klasach I–III techników oraz na starych zasadach w liceach profilowanych do momentu ich zlikwidowania – szkól publicznych i niepublicznych oraz szkolnictwie specjalnym – na realizację zajęć w szkołach publicznych przeznacza się w szkolnym planie nauczania, w każdym roku szkolnym dla poszczególnych klas po 14 godz., w tym 5 z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców;

- (ważna zmiana – uwzględnia godziny dla przedmiotu w planie nauczania), w szkołach niepublicznych – taka sama liczba godzin i mogą w obu typach szkół być realizowane w klasach lub jako 28-osobowe grupy międzyoddziałowe;

- przepisy wchodzą w życie dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych od 1 września 2012 r. oraz od 1 września 2013 r. dla klas V szkół podstawowych oraz specjalnych – publicznych i niepublicznych – zajęcia „Wychowanie do życia w rodzinie" nie należą do obowiązkowych, ale należy

przewidzieć godziny na ich realizację w szkolnych planach nauczania, również bez zmian jest to, że rodzic może odwołać uczestnictwo dziecka w tych zajęciach w formie pisemnej i uczeń pełnoletni może uczynić to sam, uczniowie niespełniający tego warunku – uczestniczą w tych zajęciach.

Nie prowadzono dotychczas w Polsce badań nad przygotowaniem nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" oraz ich potrzebami i trudnościami, dlatego wymienione problemy stały się podstawą podjęcia badań w tym zakresie. Wyniki badań wzbogacą wiedzę o sposobie realizacji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" i aktualnym przygotowaniu nauczycieli tego przedmiotu, ich potrzebach dla jego skutecznej realizacji.

Badanie nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" jest częścią badań własnych.

CEL BADAŃ

Celem badań było poznanie organizacji i realizacji nauczania przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w opinii badanych nauczycieli gimnazjów w Polsce.

MATERIAŁ I METODA

Badane osoby to nauczyciele przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w 607 szkołach publicznych – gimnazja – po realizacji 471 ankiet.

W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w wylosowanych gimnazjach, z każdego województwa w Polsce. Spośród wylosowanych 607 gimnazjów ze wszystkich województw w Polsce, po pierwszym zwrocie było ich 370, ponowiono prośbę o odesłanie jeszcze raz wysłanych ankiet i otrzymano jeszcze 50 ankiet zwrotnie, próbę ponowiono jeszcze raz i otrzymano zwrot ostateczny 471 ankiet.

Kwestionariusz ankiety własnej składał się z 46 pytań, w tym 5 stanowiło metryczkę, pytań zamkniętych – 25, półotwartych – 16 i otwartych – 5. Pytania dotyczyły: realizacji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie", trudności i potrzeb nauczycieli realizujących ten przedmiot w gimnazjach.

ORGANIZACJA I ZAKRES BADAŃ

Opracowano koncepcję badań i narzędzie badawcze, przeprowadzono badania pilotażowe, zgromadzono i poznano literaturę, programy i podręczniki, pomoce oraz ustawy i kolejne rozporządzenia, zgromadzono dane o studiach podyplomowych i kursach dających uprawnienia do nauczania w szkołach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie".

Badania nauczycieli rozpoczęto 15–18.10.2011 r., a ukończono w marcu 2012 roku.

WYNIKI BADAŃ

1. Warunki realizacji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w gimnazjach w opinii badanych nauczycieli

Spośród wylosowanych 607 gimnazjów ze wszystkich 16 województw w Polsce, zwrot ankiet wypełnionych i zakwalifikowanych do dalszego opracowania w programie SPSS wynosił 471.

Tabela 1. Liczba badanych gimnazjów publicznych w Polsce według województw i liczby zwróconych ankiet

	Liczba gimnazjów publicznych, z której losowano próbę *	Liczba gimnazjów wylosowanych	Liczba gimnazjów, które zwróciły ankiety
Ogółem	**6070**	**607**	**471**
Województwo			
Dolnośląskie	**370**	**37**	**36**
Kujawsko-pomorskie	**350**	**35**	**25**
Lubelskie	**410**	**41**	**31**
Lubuskie	**160**	**16**	**12**
Łódzkie	**350**	**35**	**24**
Małopolskie	**610**	**61**	**50**
Mazowieckie	**770**	**77**	**62**
Opolskie	**140**	**14**	**10**
Podkarpackie	**510**	**51**	**32**
Podlaskie	**180**	**18**	**15**
Pomorskie	**310**	**31**	**25**
Śląskie	**660**	**66**	**52**
Świętokrzyskie	**210**	**21**	**14**
Warmińsko-mazurskie	**230**	**23**	**17**
Wielkopolskie	**550**	**55**	**43**
Zachodniopomorskie	**260**	**26**	**23**

*wybrano do badań tylko gimnazja publiczne nie uwzględniając: gimnazjów dla dorosłych i gimnazjów specjalnych (dane identyfikacyjne szkół i placówek według danych SIO z 30 września 2010 r. Nr 2010.09.30/05. Ogólna liczba gimnazjów – 7513).

Z badań wynika, iż większość gimnazjów (N = 471) jest prowadzona przez samorządy terytorialne – 99.4%, tylko niecały 1% na wsiach – gimnazja prowadzą organizacje pozarządowe i w dużych miastach – osoby fizyczne. Badane gimnazja najczęściej liczą 201 – 400 uczniów ok. 35%, w tym najczęściej w małych miastach ok. 43% i 101 – 200 uczniów ok. 33%, w tym najczęściej na wsiach ok. 49%. Naturalne jest, że 601 i więcej uczniów jest w gimnazjach w dużych miastach ok. 14% i 401 – 600 w gim-

nazjach w miastach małych ok. 29%, a na wsiach 201 – 400 uczniów jest w 30% szkół tego typu.

Badania wskazują iż przeciętny odsetek ogółu uczniów uczęszczających na te zajęcia w 90–100%, według opinii badanych nauczycieli, wynosi 62% a w 71–90% wynosi 31%, czyli w badanych gimnazjach obecność na tych zajęciach jest powyżej 70%, co potwierdza ok. 92% badanych nauczycieli. Klasa, w której badani nauczyciele najczęściej realizują przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie" to klasa II gimnazjum 93% i w klasach I i III (odpowiednio 89% i 87%). Największy odsetek badanych nauczycieli realizuje ten przedmiot w II klasie gimnazjum w małych miastach – 96%, w klasach I na wsiach – 90% i w klasach III w dużych miastach – 87%. Spośród 467 nauczycieli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" realizuje go tylko badany nauczyciel w ok. 76% badanych gimnazjach, a dwóch nauczycieli w ok. 21% i trzech nauczycieli w ok. 4% badanych szkołach. Największy odsetek, tylko badanych nauczycieli realizuje ten przedmiot na wsiach ok. 67%, nieco mniej w małych miastach ok. 67% i dużych miastach ok. 62%. Największy odsetek gimnazjów, gdzie ten przedmiot realizuje trzech nauczycieli jest w małych miastach ok. 9%. (por. Tab. 2)

Tabela 2. Organizacja zajęć z przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w roku. szkolnym 2011/2012 (%)

	Ogółem	Duże miasto > 50 tys.	Małe miasto < 50 tys.	Wieś
Przeciętny odsetek ogółu uczniów uczęszczających na zajęcia (N = 467)				
1. do 25%	0,4	0,0	0,8	0,5
2. 26 – 50%	1,3	1,8	2,3	0,4
3. 51 – 70%	6,0	7,3	6,2	5,2
4. 71 – 90%	30,6	30,3	33,3	29,3
5. 91 – 100%	**61,7**	**60,6**	**57,4**	**64,6**
Klasy, w których prowadzili zajęcia badani nauczyciele (N = 467)				
1. Klasa I	88,5	86,2	87,6	90,4
2. Klasa II	**93,4**	**90,8**	**96,1**	**93,4**
3. Klasa III	87,4	87,2	86,8	88,2
Liczba nauczycieli realizujących ten przedmiot w badanym gimnazjum (N = 467)				
1. tylko badany nauczyciel	**75,6**	**62,4**	**66,7**	**86,9**
2. dwóch nauczycieli	20,6	31,2	24,8	13,1
3. trzech nauczycieli	3,8	6,4	8,5	0,0

Źródło: badania własne.

2. Nauczyciele jako osoby realizujące przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie" o sobie

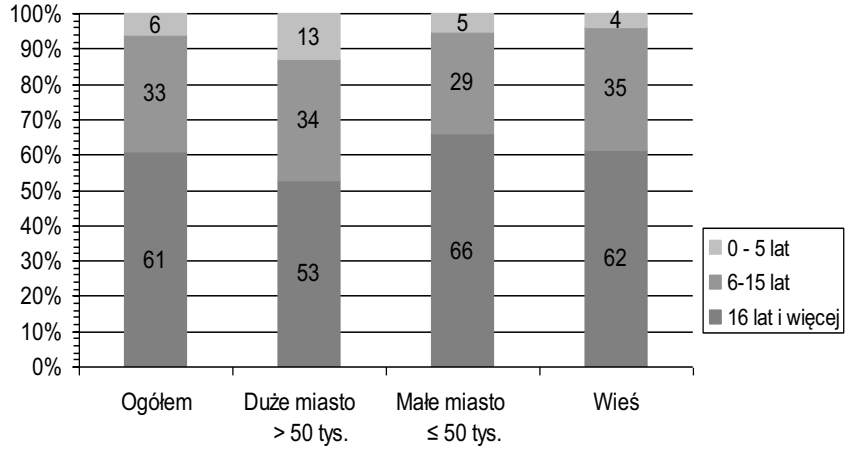
Wśród nauczycieli realizujących przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie" w badanych gimnazjach (N = 471) przeważają kobiety – 437 i realizuje ten przedmiot tylko 34 mężczyzn. Największy odsetek nauczycieli zarówno kobiet, jak i mężczyzn jest w wieku 41–50 lat – 44%, a w wieku 26–40 lat jest 39% kobiet i 41% mężczyzn. Największy odsetek nauczycieli powyżej 50 roku życia i w wieku 25 lat i mniej, jest w małych miastach (odpowiednio 22% i ok. 1%). Największy odsetek nauczycieli w wieku 26–40 roku życia jest w dużych miastach i to zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet (odpowiednio 50% i 44%).

Badani nauczyciele w ok. 99% mają ukończone studia magisterskie i ok. 1% ma ukończone studia licencjackie. Najczęściej nauczyciele uczący przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" mają ukończony kierunek studiów magisterskich: Historia/WOS – 26% i Pedagogikę/Pedagogikę Specjalną – 24% oraz Biologię/Przyrodę/Ochronę Środowiska – 15%. Niestety, 23% ma ukończone inne kierunki tj. Administrację, Chemię, Etnografię, Filologię klasyczną, Filologię Romańską, Filologię rosyjską, Filozofię, Fizykę, Geografię, Germanistykę, Hodowlę i biologię zwierząt, Kierunek Artystyczny Uniwersytetu Poznańskiego, Matematykę, Nauki Polityczne, Oceanografię, Ogrodnictwo, Politologia i Filozofia z etyką, Politologia i Nauki Społeczne, Politologia, Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja, Psychologia, Resocjalizacja, Rolnictwo, Technika, Wychowanie Muzyczne, Zootechnika i 7% ma ukończoną Teologię/Religioznawstwo/Naukę o Rodzinie/Wychowanie Prorodzinne/Studium nad Rodziną.

Ukończoną specjalność WdŻR lub Studia nad Rodziną lub Nauki o rodzinie lub Wychowanie prorodzinne lub Edukacja rodzinna i wychowanie seksualne lub Wiedza o życiu seksualnym i prorodzinnym ma 69% badanych nauczycieli, największy odsetek z dużych miast – 76% a najmniejszy ze wsi – 65%.

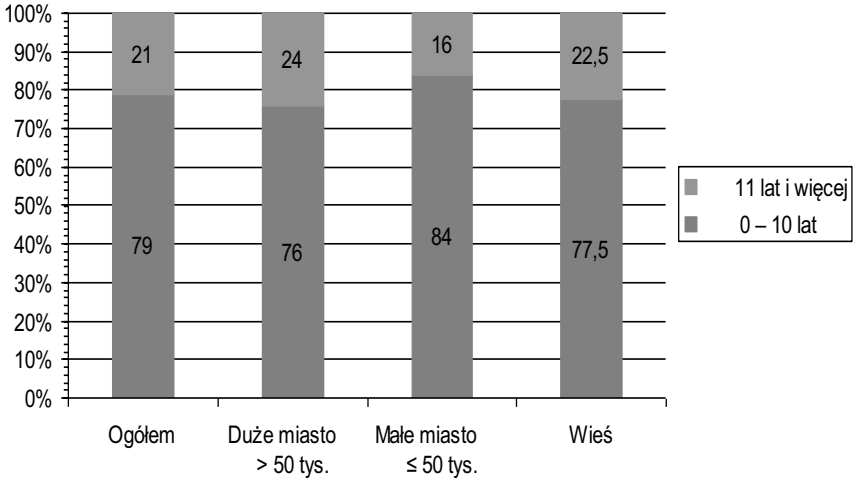
Studia podyplomowe spośród nauczycieli, którzy odpowiedzieli na to pytanie (N = 464), ma ukończone 45% badanych nauczycieli. Największy odsetek ukończonych studiów podyplomowych przygotowujących do nauczania realizowanego przedmiotu, tj. WdŻR lub Wychowanie Seksualne lub WOS z WdŻR lub Wychowanie zdrowotne i prorodzinne, mają nauczyciele z małych miast – 80% i 79% ze wsi, a najniższy ten odsetek jest wśród nauczycieli z dużych miast – 66%. Kursy kwalifikacyjne w tym zakresie ma ukończone 49% badanych nauczycieli. Żadnej formy kształcenia podyplomowego nie ma 3% badanych nauczycieli.

Staż w zawodzie nauczyciela 16 lat i więcej ma 61% i staż 6–15 lat ma 33% badanych nauczycieli. Największy odsetek nauczycieli o stażu 0–5 lat, czyli najmłodszych jest w dużych miastach – 13%. (Ryc. 1)



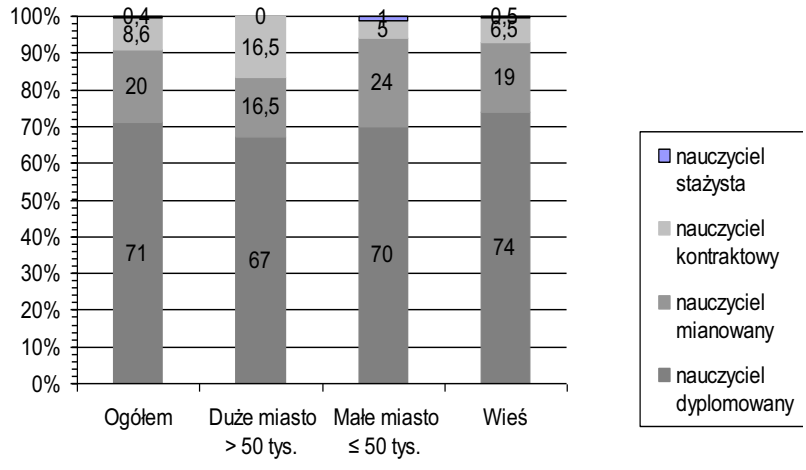
Rycina 1. Staż w zawodzie nauczyciela według lokalizacji gimnazjum (%, N=467)

Niestety na pytanie o staż nauczania WdŻR odpowiedziało tylko 454 nauczycieli, a odsetek nauczycieli o stażu 0–10 lat wynosi 79% i stażu 11 lat i więcej wynosi 21%. Najmniejszy staż w nauczaniu WdŻR mają nauczyciele w małych miastach – 84%, a największy w dużych miastach – 24%. (Ryc. 1a)



Rycina 1a. Staż w nauczaniu WdŻR według lokalizacji gimnazjum (%, N=454)

Wśród badanych nauczycieli WdŻR 71% jest nauczycielem dyplomowanym, a największy odsetek tych nauczycieli jest na wsiach – 74%. Nauczycieli kontraktowych jest największy odsetek w dużych miastach – 17%, a mianowanych w miastach małych – 24%. (Ryc. 2)



Rycina 2. Stopień awansu zawodowego nauczycieli według lokalizacji gimnazjum (%, n=467

Wśród badanych nauczycieli ok. 82% uczy przedmiotu WdŻR tylko w tej szkole, a ok. 14% uczy w dwóch szkołach i 5% uczy w trzech szkołach. Spośród 466 nauczycieli, którzy odpowiedzieli na to pytanie, 87% naucza także innego przedmiotu, a największy ten odsetek jest wśród nauczycieli na wsiach (92%). Największy odsetek uczy Historii/WOS-u – 31%, Biologii/Przyrody uczy 22% i 21% uczy innych przedmiotów, tj. chemii, edukacji dla bezpieczeństwa, geografii, informatyki, języków obcych, matematyki, muzyki, plastyki, podstaw przedsiębiorczości, przysposobienia obronnego, sztuki i techniki.

3. Warunki realizacji lekcji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w opinii badanych nauczycieli

Spośród nauczycieli, którzy zachcieli podać liczbę realizowanych godzin lekcyjnych WdŻR w danej klasie, największy odsetek badanych nauczycieli podało 14 godzin – 48%, 15 i więcej godzin podało ok. 47%, czyli prawie tyle samo i 5% podało, iż realizuje mniej niż 14 godzin zajęć. Największy odsetek nauczycieli realizujących 15 i więcej godzin był na wsiach – 51%, przy najniższym odsetku odpowiedzi „mniej niż 14 godzin" – 4%.

Liczba godzin zajęć, którą chcieliby najczęściej realizować badani nauczyciele (N = 449) to 20 – 40 godz. i odsetek ten wynosi ok. 36%, przy równych odsetkach dla 14 godz. i 15–19 godzin wynoszących ok. 30%, niezależnie od miejsca położenia badanych gimnazjów.

Badani nauczyciele w większości ok. 75% podali, iż zajęcia w roku szkolnym 2011/2012 były rozłożone i realizowane w jednym semestrze, odsetek odpowiedzi, że zajęcia były realizowane w całym roku szkolnym wynosił ok. 23%, niezależnie od miejsca położenia gimnazjów.

Największy odsetek odpowiedzi dotyczących rozmieszczenia zajęć w planie lekcji w danym dniu dotyczy odpowiedzi „w różnych częściach dnia" – wynosi 46%, a „na końcu w danym dniu" – wynosi 37% i „na po-

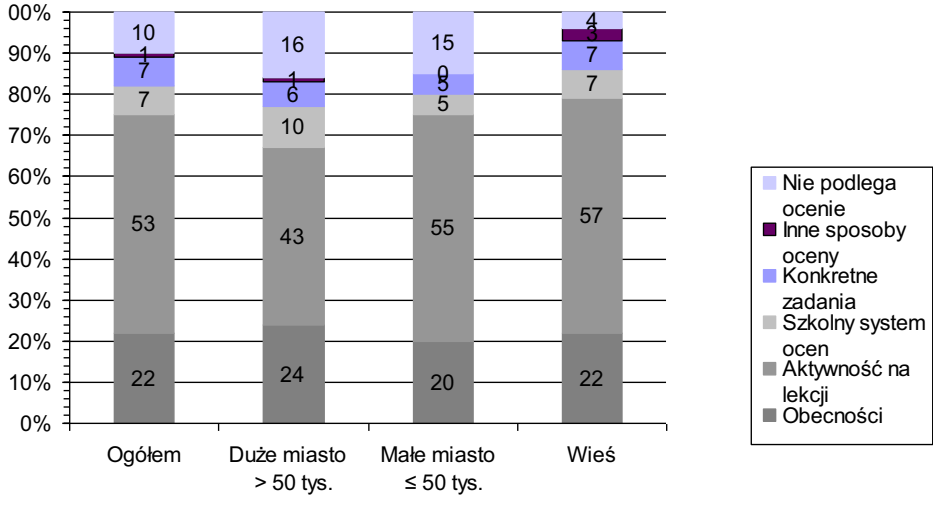
czątku w danym dniu" – 16%, czyli więcej niż połowa zajęć jest realizowana w godzinach nieoptymalnych dla realizacji przedmiotu WdŻR. Najgorsza sytuacja w tym zakresie jest w dużych miastach. Zgodnie z wytycznymi MEN realizację z podziałem na płeć w liczbie 5 godzin dla klasy, realizuje 81% badanych nauczycieli, najczęściej uwzględniają to nauczyciele z małych miast – 82% i ok. 12% wszystkie lekcje realizuje w całej klasie, bez podziału na grupy płciowe. Inną liczbę godzin lub godziny ze stałym podziałem według płci – realizuje ok. 7% badanych nauczycieli. Zawsze lub prawie zawsze i często stosuje aktywne metody nauczania ok. 84%, a czasami ok. 14% badanych nauczycieli (por. Tab. 3).

Tabela 3. Realizacja zajęć z przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w roku szkolnym 2011/2012 [w %]

	Ogółem	Duże miasto > 50 tys.	Małe miasto < 50 tys.	Wieś
Liczba godzin lekcji (N = 462)				
1. mniej niż 14,	5,2	7,5	5,5	4,0
2. 14 godz.,	**48,1**	**50,4**	**51,5**	44,9
3. 15 i więcej.	46,7	42,1	43,0	**51,1**
Liczba godzin zajęć, którą nauczyciele chcieliby realizować (N = 449)				
1. do 13 godz.,	4,2	4,0	6,2	3,2
2. 14 godz.,	30,1	32,7	28,1	30,0
3. 15–19 godz.,	29,6	28,6	28,2	30,9
4. 20–40 godz.,	**35,9**	**34,7**	**36,7**	**35,9**
5. 41 godz. i więcej.	0,2	0,0	0,8	0,0
Rozłożenie zajęć w roku szkolnym (N = 465)				
1. w całym roku szkolnym	22,8	23,8	21,7	22,9
2. w jednym semestrze	**74,6**	**73,4**	**76,0**	**74,4**
3. inne: raz w jednym semestrze, a raz przez cały rok lub w semestrze – dla grup międzyklasowych	2,6	2,8	2,3	2,7
Rozmieszczenie zajęć w planie lekcji (N = 465)				
1. na początku zajęć w danym dniu,	16,4	25,8	15,7	12,2
2. na końcu zajęć w danym dniu,	37,4	33,9	29,2	43,7
3. w różnych częściach dnia,	**46,0**	**39,4**	**55,1**	**44,1**
4. inny sposób: na WOS lub zastępstwa lub cyklicznie lub nauczyciel ustala sam.	0,2	0,9	0,0	0,0
Realizacja zajęć uwzględnieniem płci uczniów (N = 467)				
1. wszystkie lekcje są realizowane dla uczniów obu płci,	11,8	13,8	10,8	11,3
2. część lekcji realizowana oddzielnie dla dziewcząt i dla chłopców (po 5 godz.),	**81,4**	**79,8**	**82,2**	**81,7**
3. inaczej: inna liczba dla dziewcząt, inna dla chłopców (2–15 godz.), wszystkie zajęcia osobno dla obu płci.	6,8	6,4	7,0	7,0
Częstość stosowania metod aktywizujących (N = 467)				
1. zawsze lub prawie zawsze,	**25,3**	**28,4**	**27,1**	**22,7**
2. często,	**58,5**	**53,2**	**53,5**	**63,8**
3. czasami,	14,3	15,6	17,8	11,8
4. rzadko,	1,7	2,8	1,6	1,3
5. nigdy,	0,2	0,0	0,0	0,4
6. nie znam metod aktywizujących.	0,0	0,0	0,0	0,0

Źródło: badania własne.

Sposób oceniania osiągnięć uczniów badani nauczyciele różnie realizują, tylko ok. 10%, nie stosuje żadnej oceny i częściej to realizują nauczyciele z dużych i małych miast (odpowiednio ok. 16% i 15%), niż nauczyciele ze wsi – 4%. Największy odsetek oceny osiągnięć uczniów dotyczy oceny za aktywność w czasie lekcji – 53% i oceny na podstawie obecności 22%, a według szkolnego systemu oceniania – ocenia tylko ok. 7% nauczycieli (por. Ryc. 3).



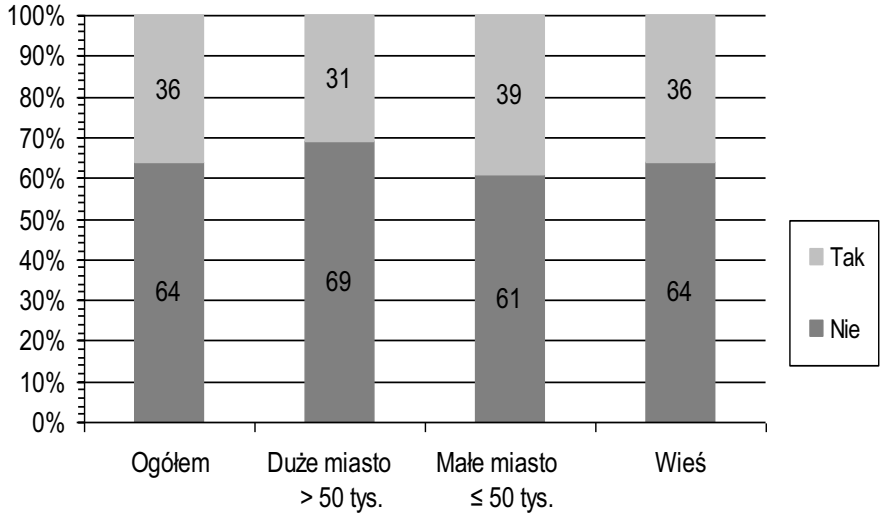
Rycina 3. Kryteria oceny osiągnięć uczniów (%, N=467)

a. Korzystanie z programów i podręczników

Wśród badanych nauczycieli (N = 465) większość korzysta z programów zalecanych przez MEN ok. 93% oraz 7% tworzy i realizuje programy autorskie.

Badani nauczyciele przedmiotu WdŻR w gimnazjach z 13 wskazanych przez siebie programów, najczęściej korzystają z najnowszego programu: Król T.: *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie*. Program dla klas I–III gimnazjum. Wyd. Rubikon, Kraków 2011, nr dopuszczenia 205/2011/z 1 – ok. 55%. Ze starszej wersji programu tej samej autorki z 2009 r. korzysta ok. 21% badanych. Z nowego wydania najstarszego programu z 1999 r. (Król T., Maśnik K., Węglarczyk G.: *Wychowanie do życia w rodzinie*. Program nauczania dla klas I–III gimnazjum. Wyd. Rubikon, Kraków 2011) korzysta ok. 11% badanych nauczycieli i ze starszej wersji z 2009 r. – 0,5%. Pozostałe 10 programów jest realizowane przez ok. 12% badanych nauczycieli. Różnice w wyborze do realizacji programów WdŻR, jeśli chodzi o miejsce położenia gimnazjów (duże miasto, małe miasto, wieś) są nieistotne statystycznie.

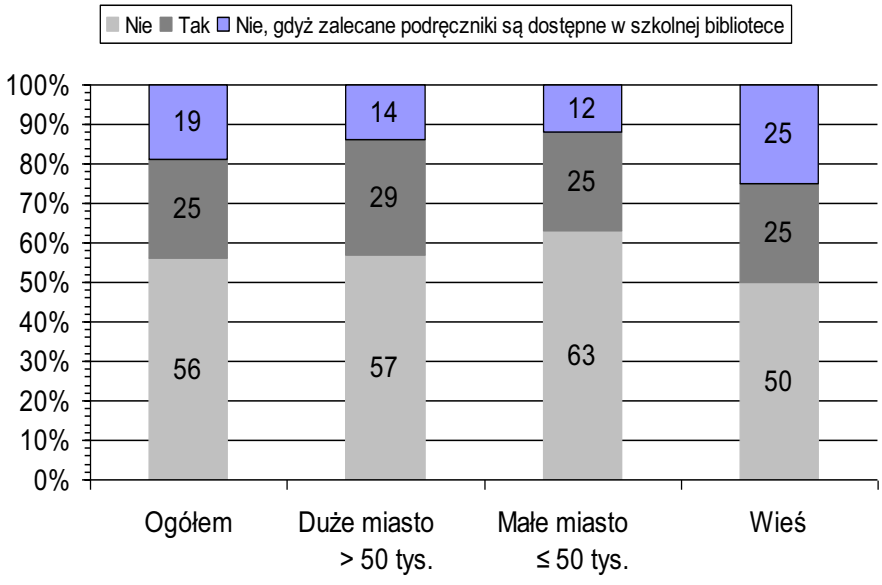
Do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" więcej niż połowa badanych nauczycieli nie poleca korzystania z podręczników – 64%, poleca korzystanie z nich tylko 36% nauczycieli. Odsetek nauczycieli niepolecających podręczników jest największy w dużych miastach, a polecających – w małych miastach (odpowiednio 69% i 39%) (por. Ryc. 4).



Rycina 4. Polecanie uczniom korzystania z podręczników według lokalizacji gimnazjum (%, N=464)

Najczęściej polecany jest stary podręcznik z 1999 r. Król T. (red.): *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon", Kraków1999 – 74% i drugi nowy podręcznik: Król T., Maśnik K., Śledziński W., Węglarczyk G., Wronicz J. (red.): (rzeczoznawcy: dr Józef Augustyn Sj, prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski, dr Gabriela Olszowska), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo i Hurtownia „Rubikon", Kraków 2011, nr dopuszczenia 205/ 2011/z1) – ok. 14%. Z pozostałych 16 wskazanych przez badanych podręczników, poleca korzystanie z nich ok. 12% nauczycieli.

Zaleca podręcznik ze wskazaniem jego kupna przez ucznia, spośród biorących udział w badaniu nauczycieli (N = 174) – 25%, a nie zaleca – 56% i 19% nie zaleca kupna, gdyż podręcznik jest dostępny w bibliotece szkolnej. Najczęściej polecają kupno podręcznika nauczyciele z dużych miast – 29% i nie polecają nauczyciele z miast małych – 63%, a nie polecają kupna, ale podręczniki są dostępne w szkolnej bibliotece – najczęściej nauczyciele ze wsi – 24% (por. Ryc. 5).



Rycina 5. Zalecanie podręcznika ze wskazaniem jego kupna według lokalizacji gimnazjum (%, N=174)

DYSKUSJA

Edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce zawsze budziła wiele kontrowersji dotyczących tego, kto, kiedy i gdzie ma edukować dzieci i młodzież w tym zakresie. Koncepcje wprowadzania do szkół problematyki przygotowania młodzieży do życia w rodzinie podjął już J. Śniadecki w 1805 r., w książce *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Później propagatorami wdrażania takiej edukacji do szkół byli m.in.: Z. Kowalski (1898), T. Łazowski i K. Siwicki (1903), B. Dybowski (1908), B. Popielski (1955), H. Malewska (1967), H. Muszyński (1950), M. Kozakiewicz (1969), M. Trawińska (1994), Z. Lew-Starowicz i K. Szczerba (1995). W 1993 r. Kozakiewicz M. wyodrębnił cztery modele wychowania seksualnego: informacyjno-biologiczny, zdrowotno-medyczny, społeczno-pedagogiczny, religijno-moralny[5].

W Polsce istnieje niewielka liczba wycinkowych badań dotyczących sposobu realizacji przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" na różnych poziomach kształcenia. Z badań Z. Izdebskiego z 2009 r., przeprowadzonych w grupie 1002 osób w wieku 15–70 lat, wynika, iż 73% uważało zajęcia z zakresu wychowania seksualnego za potrzebne, które powinny być prowadzone w szkołach, w tym 31% uważa, że te zajęcia powinny być pro-

[5] M. Kozakiewicz, *U podstaw wychowania seksualnego*, „Seksuologia" 1993, nr 5/7, s. 23–29.

wadzone jako jeden z obowiązkowych przedmiotów szkolnych i nie powinny wymagać decyzji rodziców[6].

Z badań Izdebskiego z 2005 r. osób 18–49 lat wynika, że młodzież chce się uczyć: jak uchronić się przed nieplanowana ciążą (81%), szacunku do płci przeciwnej (58%), sposobów ochrony przed chorobami przenoszonymi drogą płciową (84%) oraz jak budować trwałe związki (55%)[7].

Z badań własnych nauczycieli WdŻR w gimnazjach wynika, iż w badanych gimnazjach obecność uczniów na tych zajęciach jest powyżej 70%, co potwierdza ok. 92% badanych nauczycieli oraz nauczyciele uczący przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" mają ukończony kierunek studiów magisterskich: Historia/WOS – 26% i Pedagogikę/Pedagogikę Specjalną – 24% oraz Biologię/Przyrodę/Ochronę Środowiska – 15% i niestety 23% ma ukończone kierunki studiów zupełnie niezwiązane z nauczanym przedmiotem. Ukończoną specjalność WdŻR lub Studia nad Rodziną lub Nauki o rodzinie lub Wychowanie prorodzinne lub Edukacja rodzinna i wychowanie seksualne lub Wiedza o życiu seksualnym i prorodzinnym ma 69% badanych nauczycieli, największy odsetek z dużych miast – 76% a najmniejszy ze wsi – 65% oraz 45% ukończyło studia podyplomowe z tego zakresu. Badani nauczyciele określając warunki realizacji przedmiotu WdŻR podali liczbę realizowanych godzin lekcyjnych WDŻR w danej klasie, największy odsetek badanych nauczycieli podało 14 godzin – 48%, 15 i więcej godzin podało ok. 47%, czyli prawie tyle samo i 5% podało, iż realizuje mniej niż 14 godzin zajęć, czyli nie spełnia założeń rozporządzenia MEN. Zawsze lub prawie zawsze i często stosuje aktywne metody nauczania ok. 84%, a czasami ok. 14% badanych nauczycieli. Sposób oceniania osiągnięć uczniów badani nauczyciele różnie realizują, tylko ok. 10%, nie stosuje żadnej oceny, za aktywność w czasie lekcji – 53% i oceny na podstawie obecności 22%, a według szkolnego systemu oceniania – ocenia tylko ok. 7% nauczycieli. Wśród badanych nauczycieli (N = 465) większość korzysta z programów zalecanych przez MEN ok. 93% oraz 7% tworzy i realizuje programy autorskie. Badani nauczyciele przedmiotu WdŻR w gimnazjach z 13 wskazanych przez siebie programów, najczęściej korzystają z najnowszego programu: Król T.: *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie. Program dla klas I–III gimnazjum*. Wyd. Rubikon, Kraków 2011, nr dopuszczenia 205/2011/z 1 – ok. 55%. Ze starszej wersji programu tej samej autorki z 2009 r. korzysta ok. 21% badanych. Z nowego wydania najstarszego programu z 1999 r. (Król T., Maśnik K., Węglarczyk G.: *Wychowanie do życia w rodzinie. Program nauczania dla klas I–III gimnazjum*. Wyd. Rubikon, Kraków 2011) korzysta ok. 11% badanych nauczycieli. Pozostałe 10 programów jest realizowane przez ok. 12% badanych nauczycieli.

---

[6] Z. Izdebski, *Wychowanie do życia w rodzinie w opinii Polaków,* 2009, N = 1002, osoby powyżej 15 r. życia, badania realizowane przez TNS OBOP; por. Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *Zbyt młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011, s. 74.

[7] Z. Izdebski, *Wiedza na temat HIV/AIDS. Zachowania seksualne Polaków*, 2004, N-3200; por. Z. Izdebski, *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005; Por. Z. Izdebski, *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 726.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przygotowania młodych ludzi do życia w rodzinie powinno uwzględniać potrzeby współczesnej młodzieży w zakresie rozwoju oraz zdrowia seksualnego i prokreacyjnego. Zaspokajanie potrzeb młodych osób w tym zakresie może zmniejszyć częstość problemów występujących w okresie dorastania, w tym ryzykownych zachowań seksualnych. Jest to ważne z punktu widzenia dokonujących się we współczesnym świecie zmian w strukturze rodzin, w tym występowania zjawisk niekorzystnych, jak: opóźnienie wieku zawierania małżeństw i rodzicielstwa, obniżenie płodności, dużej częstości rozwodów itd. Dobrze realizowana edukacja seksualna czy wychowanie do życia w rodzinie realizowane na wszystkich poziomach nauczania to najlepsza profilaktyka zachowań ryzykownych w młodości, ale także w życiu dorosłych ludzi.

Wnioski:

1. Stworzyć nauczycielom tego przedmiotu możliwość ukończenia studiów podyplomowych z tego zakresu, gdyż tylko 45% ma je ukończone, a 23% ma ukończone kierunki studiów nie związane z nauczanym przedmiotem.
2. Wskazane byłoby korzystanie przez nauczycieli WdŻR z większej ilości programów i podręczników dla nauczycieli, gdyż badani w 93% korzystają z programu i podręczników jednej autorki.

LITERATURA:

[1] Bednarski H., *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia wobec wyzwań XXI wieku*, „Zdrowie Publiczne" 2002, nr 1.

[2] Cianciara D., Mościcka M., Przewłocka T., *Kompetencje rodziny do wychowania seksualnego dzieci*, „Rocznik PZH" 1994, nr 45.

[3] Grzelak S., *Ocena skutków wychowania w dziedzinie seksualności w świetle zagranicznych badań naukowych*, „Wychowawca" 2002, nr 3.

[4] Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., *Zbyt młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011.

[5] Izdebski Z., *Ryzykowna dekada. Seksualność Polaków w dobie HIV/AIDS*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.

[6] Izdebski Z., *Seksualność Polaków na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

[7] Izdebski Z., *Wiedza na temat HIV/AIDS. Zachowania seksualne Polaków*, 2004.

[8] Izdebski Z., *Wychowanie do życia w rodzinie w opinii Polaków*, Badania realizowane przez TNS OBOP, Warszawa 2009.

[9] Kozakiewicz M., *U podstaw wychowania seksualnego*, „Seksuologia" 1993, nr 5/7.

[10] Kultys A., *Poglądy i postawy młodzieży wobec wybranych dziedzin życia seksualnego*, „Kultura Fizyczna"1992, nr 3/4.

[11] Kuras B., *Realizacja edukacji seksualnej*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2001, nr 48.

[12] Sieja K., Leoński J., Bulsa M. i wsp., *Program wychowania seksualnego na tle innych krajów europejskich*, „Ginekologia Praktyczna" 2000, nr 8.

[13] Sirko J., Poręba R., *Czynniki wpływające na poziom wiedzy z zakresu wychowania płciowego młodzieży środowiska miejskiego*, „Ginekologia Polska" 1993, nr 64.

[14] Wasilewski B.W., *O potrzebie edukacji seksualnej*, [w:] *Zdrowie reprodukcyjne w Polsce – stan obecny i perspektywy rozwoju. I Kongres Demograficzny w Polsce*, red. K.T. Niemiec, B. Balińska, Warszawa 2003.

STRESZCZENIE

Organizacja zajęć przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w gimnazjach w Polsce

Badania własne przeprowadzono w wylosowanych 607 gimnazjach, ze wszystkich 16 województw w Polsce, badani byli nauczyciele przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie", a zwrot ankiet wypełnionych i zakwalifikowanych do dalszego opracowania w programie SPSS wynosił 471. W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety składający się z 46 pytań, w tym 5 stanowiło metryczkę. Celem badań było poznanie organizacji i realizacji nauczania przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" w opinii badanych nauczycieli gimnazjów w Polsce. Wyniki badań wskazują, iż nauczyciele w ok. 99% mają ukończone studia magisterskie i ok. 1% ma ukończone studia licencjackie. Studia podyplomowe z tego zakresu ma ukończone tylko 45%, a 23% ma ukończone kierunki studiów nie związane z nauczanym przedmiotem. Z badań wynika, iż w badanych gimnazjach obecność uczniów na tych zajęciach jest powyżej 70%, co potwierdza ok. 92% badanych nauczycieli. Określając warunki realizacji przedmiotu WdŻR, w zakresie ilości godzin zajęć – największy odsetek badanych nauczycieli podało 14 godzin – 48%, 15 i więcej godzin podało ok. 47% i 5% podało, iż realizuje mniej niż 14 godzin zajęć, czyli nie spełnia założeń rozporządzenia MEN. Sposób oceniania osiągnięć uczniów badani nauczyciele realizują różnie, ok. 10%, nie stosuje żadnej oceny, za aktywność w czasie lekcji – 53%, ocenia na podstawie obecności 22%, a według szkolnego sys-

temu oceniania – ocenia tylko ok. 7% nauczycieli. Badani nauczyciele w 93% korzystają z programu i podręczników jednej autorki.

SUMMARY

Organising classes on the subject "Family life education" in junior higschool in Poland

Our study was conducted in 607 randomly selected secondary schools from all 16 provinces in Poland, the respondents were teachers of the subject "Education for family life" and the return of questionnaires completed and qualified for the further SPSS program development was 471. Own questionnaire, consisting of 46 questions, including 5 imprint questions, was used during the study. The aim of study was to investigate the organization and implementation of the subject "Education for family life" surveyed among the secondary school teachers in Poland. The results show that about 99% teachers have completed master's degree and about 1% have completed undergraduate studies. Postgraduate studies in this field have been completed only bz 45%, and 23% of teachers have completed courses unrelated to the subject taught. The research shows that the attendance level on these courses among the secondary school surveyed students is above 70%, which was confirmed by approximately 92% of the surveyed teachers. Specifying the terms of *WdŻR* course implementation, in terms of the number of class hours – the highest percentage of teachers reported 14 hours – 48%, 15 or more hours reported approximately 47% and 5% reported that performs less than 14 hours of classes which do not fulfill the requirements of MEN Regulation. In order to assess student achievement, teachers implement different criteria, about 10% do not use any assessment, the activity in the classroom – 53%, 22% asses on the basis of the attendance, and according to the school grading system – estimated only about 7% of the teachers. 93% of surveyed teachers use the curricula and textbooks of one author.

Agnieszka Kokowska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

Anoreksja jako problem zdrowotny współczesnej młodzieży – podstawy teoretyczne

W dzisiejszej rzeczywistości wszystko ulega gwałtownym zmianom, w codzienne życie wkracza demokracja, wolny rynek społeczny, który wiąże się nie tylko z dobrobytem, ale także z zachwianiem podstawowych wartości. Niejednokrotnie konsekwencją jego jest źle pojmowana wolność, w której niejedna osoba gubi się niszcząc własne życie.

Na wszelkie zagrożenia narażeni są w szczególności młodzi ludzie, których system wartości nie jest jeszcze w pełni ukształtowany.

Wśród wielu problemów skłaniających do refleksji nad kształtem życia współczesnych ludzi na uwagę zasługuje jakość ich życia. Coraz większy niepokój budzi niedbanie młodzieży o własne zdrowie, wzrastająca liczba zachorowań, których przyczyn można się dopatrywać zarówno w środowisku rodzinnym, szkolnym, jak i rówieśniczym.

Jednym z zagrożeń zdrowotnych współczesnej młodzieży jest anoreksja, której skala wzrasta w Polsce z każdym rokiem. Te przejawy zachowań antyzdrowotnych można zaobserwować już u młodzieży w wieku gimnazjalnym. Wiążą się one głównie ze zmianami gospodarczo-ekonomicznymi, aktywnością społeczeństwa skupioną głównie na obronie zagrożonej pozycji standardu życiowego. Dorośli w pogoni za dobrami materialnymi, które są konieczne do funkcjonowania ich rodzin, coraz mniej czasu poświęcają wychowaniu dzieci, których potrzeby psychiczne nie ulegają zmianom. One zawsze potrzebują ciepła, poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i miłości.

Małe zainteresowanie dziećmi, pozostawianie ich samym sobie, desperacja i co za tym idzie ich samotność, powodują, że nie radzą sobie w rzeczywistości, która je otacza.

Anoreksja to jednostka chorobowa zaliczana do grupy zaburzeń odżywiania. Jest to choroba bardzo niebezpieczna nie tylko ze względu na swój nierzadko dramatyczny przebieg, trudności w leczeniu, ale i cały czas mało akceptowany w społeczeństwie charakter.

Zaburzenia odżywiania niejednokrotnie są bagatelizowane, uważane za „fanaberie nastolatek", często ignorowane przez najbliższe otoczenie. A przecież anoreksja nie zaczyna się z dnia na dzień. Problem pojawia się dużo wcześniej, a chore ciało to już następstwo chorej duszy. Należy pamiętać, że anoreksja to choroba, która musi być rozpatrywana zarówno w kontekście medycznym, jak i psychologicznym.

Skąd bierze się anoreksja?. Nie istnieje jedna odpowiedź na to pytanie. Obecnie uważa się, że jest ona uwarunkowana wieloczynnikowo. Za zwiększone prawdopodobieństwo wystąpienia tej choroby odpowiedzialne są takie czynniki, jak cechy osobowości, wydarzenia życiowe (śmierć bliskiej osoby, rozpad rodziny, nadużycia seksualne), oczekiwania społeczno-kulturowe i sytuacja rodzinna[1]. Do grupy zwiększonego ryzyka należą niewątpliwie osoby, od których wymagane jest, z racji wykonywanego zawodu, utrzymywanie określonej masy ciała czy nienagannej sylwetki. Dotyczy to takich zawodów, jak modelki, gimnastyczki, aktorki, pływacy, dżokeje czy tancerze[2].

M. Jarema i J. Rabe-Jabłońska, kierując się czynnikami osobowościowymi, wyróżnili następujące typy osobowości:

1. Obsesyjno-kompulsyjny: charakteryzuje się posiadaniem obsesyjnych myśli, np. brudnych rąk i obecnością wynikających z obsesji zachowań kompulsyjnych w postaci ich natrętnego mycia;
2. Histrioniczna – zachowanie zdominowane jest próbą zwrócenia na siebie uwagi i przesadną ekspresja emocjonalną;
3. Schizoidalna – na pierwszy plan u osób z tym zaburzeniem wysuwa się chłód emocjonalny, dotyczący zarówno kontaktów interpersonalnych, jak i reakcji na pochwały czy krytykę[3].

Duży wpływ na rozwój anoreksji ma rozpowszechniany przez media, film i fotografię wzorzec kobiety idealnej. Szczupła sylwetka ma być gwarantem sukcesu, zdrowia i zadowolenia z życia. Kreacje największych domów mody prezentowane są przez wychudzone modelki. Dorastającej dziewczynce, szczególnie narażonej na zaburzenia odżywiania, trudno oprzeć się wizerunkowi idealnej sylwetki.

I. Namysłowska[4], zwróciła uwagę na pracę zespołu z Child Guidance Clinic z rodzicami psychosomatycznymi. Analizując struktury rodzin, w których jedno z dzieci było chore, między innymi na jadłowstręt psychiczny, stworzyli model rodziny psychosomatycznej. Wykazuje ona następujące cechy:

1. U w i k ł a n i e – każdy członek rodziny jest silnie związany z pozostałymi; radości i smutki są wspólnym przeżyciem całej rodziny, często

[1] B. Józefik, *Anoreksja i bulimia zaburzeń odżywiania się psychiczna. Rozumienie i leczenie*, WUJ, Kraków 1999, s. 29.
[2] Tamże, s. 29.
[3] J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia* (*odżywiania się*), [w:] *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, red. M. Jarema, J. Rabe-Jabłońska, PZWL, Warszawa 2011, s. 367.
[4] I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, IPiN, Warszawa 2000, s. 115.

dochodzi do zaburzeń rozwoju własnej autonomii za względu na wysoką integralność rodzin;

2. Nadopiekuńczość – wiąże się ona ze sztywnymi granicami zewnętrznymi rodziny, które utrudniają rozwój autonomii i zainteresowań, a także ograniczają aktywność pozarodzinną. Jest cechą i sposobem życia całej rodziny;
3. Mała tolerancja konfliktu – ze względu na brak zdolności rozwiązywania problemów, nie są one analizowane na bieżąco; z pozoru szczęśliwa rodzina to istna bomba zegarowa;
4. Sztywność – rodzina bardzo trudno adaptuje się do życiowych zmian, do których można zaliczyć: wyprowadzenie się dziecka z domu. Rodzice ignorują wszystkie inne problemy życiowe a skupiają się tylko na tych, które dotyczą dzieci;
5. włączenie dziecka w konflikt rodzinny – narastające latami problemy między małżonkami doprowadzają do sytuacji, w których dziecko staje się mediatorem między nimi. Jego choroba odwraca uwagę rodziców od siebie i pozwala połączyć się w trudnej sytuacji i zapomnieć o dawnych waśniach.

B. Józefik, zwraca uwagę na badania przeprowadzone przez M. Selvini-Palazzoli i jej współpracowników, w których analizowali oni wpływ czynników rodzinnych i kulturowych na rozwój anoreksji, wyróżniając sześć faz rozwoju choroby:

Faza 1 – W tym stadium mamy do czynienia z rodzicami, tak jak zaznaczono wcześniej, polega na wzajemnym prowokowaniu i unikaniu rozwiązywania konfliktów. Zdaniem autorów gra ta zakorzeniona jest w doświadczeniach rodzin pochodzenia partnerów.

Faza 2 – Dziecko, które w przyszłości będzie miało objawy, zostaje włączone w relacje rodziców od wczesnego okresu życia. Może to przebiegać w dwojaki sposób:

Typ A. Córka jest stronnikiem matki w jej walce z ojcem. Współczuje matce, ale jej jednocześnie nie szanuje. Mimo to wspiera matkę, w tym również w obowiązkach domowych.

Typ B. Córka jest ulubienicą ojca i jego wspiera w konflikcie rodziców. Jest z nim silnie związana emocjonalnie i ojciec jest tego świadomy. Ma poczucie szczególnych moralnych przywilejów.

Faza 3 – Okres dojrzewania wprowadza wiele zmian w życie rodziny, szczególnie w sytuacji dorastania córki. Zgodnie z wzorami związania z poprzedniej fazy możliwe są dwa warianty rozwoju wydarzeń:

Typ A. Córka dostrzega, że prawdziwa miłość matki zwrócona jest w stronę innej osoby, np. brata czy siostry. Czując się porzucona zwraca się w stronę ojca i zaczyna go widzieć w inny sposób. Spostrzega prowokacyjne zachowania matki. Ojciec wykorzystuje tę sytuację, aby pokazać córce, jak fru-

strująca jest jego relacja z żoną, jak poświęca się dla dobra rodziny.

Typ B. Bliskość między ojcem, a córką staje się kłopotliwa, biorąc pod uwagę, iż córka staje się kobietą.

Faza 4 – Jest to etap intensywnych napięć, niezadowolenia ze wzajemnych stosunków, w którego trakcie pojawiają się „manewry" związane z jedzeniem.

Typ A. Opuszczona córka stara się stworzyć koalicje z ojcem i czyni starania, aby jak najszybciej odróżnić się od matki. Nie znosi myśli, że mogłaby być do niej podobna. Czyni heroiczne próby, aby postępując zgodnie z normami grupy młodzieżowej, zdewaluować wartość matki i uzyskać autonomię poprzez ograniczenie jedzenia.

Typ B. Odchudzanie jest od początku spostrzegane jako wyzwanie w stosunku do matki i jako takie natychmiast budzi w niej upór. Dokładny moment podjęcia decyzji o ograniczeniu jedzenia i zmianie stylu jedzenia jest często sprowokowany przez specyficzne zachowania matki wobec ojca lub córki.

W obu wariantach decyzja o odchudzaniu staje się wyrazem buntu wobec matki, rozpoczynając błędne koło będące częścią gry rodzinnej. W tej sytuacji matka coraz bardziej kontroluje córkę, a ojciec próbuje interweniować, ale czyni to nieskutecznie. Córka odczuwa coraz więcej złości i coraz bardziej ogranicza jedzenie. Stosunek ojca pogarsza sytuację. Zamiast skorzystać z buntu córki, który stanowi wzór, jak walczyć z matką, nie podejmuje ryzyka zmiany relacji z żoną i unika otwartej konfrontacji. Córka czuje się zdradzona, gdyż wiele zaryzykowała i stało się to daremne.

Faza 5 – Opuszczona i zdradzona córka czuje do siebie pogardę. Czasami jest zrozpaczona. Je coraz mniej, gdyż jest to jedyny sposób, aby wyrównać rachunki z matką i zrobić wrażenie na ojcu.

Faza 6 – Gra rodzinna toczy się wokół objawu. Anorektyczna córka odczuwa satysfakcję z posiadania siły i kontroli. Zaczyna angażować się w pseudosymbiotyczne zachowanie ze swoją matką[5].

Rabe-Jabłońska wskazuje na udział czynników genetycznych. Badania rodzinne wykazują obecność u 5–7% występowania zaburzeń jedzenia u krewnych 1 stopnia, i 66% zgodność zachorowań u bliźniąt jednojajowych. Świadczy to o 70% odziedziczalności jadłowstrętu psychicznego wśród rodzin[6].

B. Józefik[7] wyszczególnił czynniki zachorowania na jadłowstręt psychiczny:

[5] B. Józefik, *Anoreksja i bulimia...*, dz. cyt., s. 95–96.
[6] J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia...*, dz. cyt., s. 367.
[7] B. Józefik, *Anoreksja i bulimia...*, dz. cyt., s. 29.

Czynniki kulturowe	Czynniki rodzinne	Czynniki indywidualne
– Ideał szczupłej sylwetki; – Społeczne oczekiwania atrakcyjności formułowane wobec kobiet.	– Przecenianie społecznych oczekiwań; – Występowanie zaburzeń jedzenia w rodzinie; – Występowanie chorób afektywnych lub alkoholizmu; – Relacje rodzinne, które utrudniają osiąganie autonomii w okresie dorastania.	– Zaburzony obraz siebie; – Trudności w autonomicznym funkcjonowaniu; – Silna potrzeba osiągnięć; – Otyłość; – Doświadczenia nadużycia seksualnego; – Chroniczna choroba somatyczna.

Źródło: Opracowane na podstawie B. Józefik, *Anoreksja i bulimia...*, dz. cyt.

Rozpoznanie anoreksji nie jest łatwe. Zawsze należy wykluczyć podłoże somatyczne, biorąc pod uwagę, między innymi zespół złego wchłaniania, chorobę Crohna, nadczynność tarczycy czy cukrzycę. Ograniczenie jedzenia może wynikać również z zaburzeń psychotycznych (chorzy mogą uważać, że żywność jest zatruta) czy depresji (chory traci łaknienie).

Rozpoznanie ułatwia międzynarodowy system klasyfikacji opracowany przez WHO- ICD 10 i DSM-IV opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne[8].

Kryteria diagnostyczne jadłowstrętu psychicznego wg ICD 10	**Kryteria diagnostyczne jadłowstrętu psychicznego wg DSM- IV**
Zmniejszenie masy ciała (u dzieci brak jej przyrostu), prowadzące do osiągnięcia masy ciała co najmniej o 15% poniżej prawidłowej/oczekiwanej przy danym wzroście i w danym wieku. Można uwzględnić kryterium wskaźnika BMI ≤17,5.	Odmowa utrzymania masy ciała na/lub powyżej granicy 85% wagi minimalnej dla określonego wieku i wzrostu lub brak należnego przyrostu wagi w okresie wzrastania prowadzący do utrzymania masy ciała poniżej 85% wagi należnej.
Zachowania mające na celu zmniejszenie masy ciała narzucone sobie przez unikanie „tuczącego" jedzenia.	Odczuwany intensywny lęk przed przybraniem na wadze lub otyłością pomimo utrzymującej się rzeczywistej widocznej niedowagi.
Ocenianie siebie jako osoby otyłej oraz pojawienie się lęku przed przytyciem, co prowadzi do narzucania sobie niskiego progu masy ciała.	Zaburzenie sposobu spostrzegania i doświadczania swojej wagi i kształtu ciała, przejawiające się trudnościami w zakresie wpływu na ciężar i kształt ciała na podstawie własnej oceny lub zaprzecza znaczeniu niskiej masy ciała.
Zaburzenia endokrynne przejawiające się u kobiet utrata miesiączki, a u mężczyzn utratą seksualnych zainteresowań i potencji (wyjątek stanowią krwawienia u kobiet po substytucyjnym leczeniu hormonalnym).	U kobiet miesiączkujących, nieobecność przynajmniej trzech kolejnych cykli menstruacyjnych
Zaburzenie to nie spełnia kryteriów rozpoznania bulimii psychicznej.	

Źródło: Opracowano na podstawie J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia...*, dz. cyt., s. 364 i B. Józefik, *Anoreksja i bulimia...*, dz. cyt., s. 42.

[8] J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia...*, dz. cyt., s. 364; B. Józefik, *Anoreksja i bulimia...*, dz. cyt., s. 42.

W niektórych opracowaniach możemy spotkać podział anoreksji na dwa typy:

a/ typ restrykcyjny – uzyskanie spadku masy ciała chorzy uzyskują tylko poprzez ograniczenie posiłków,

b/ typ bulimiczny – typowej restrykcji towarzyszą epizody wymiotów, stosowania środków przeczyszczających lub moczopędnych.

Typowa anorektyczka to osoba bardzo poukładana, która radzi sobie świetnie z nauką, jest nad wyraz odpowiedzialna i perfekcyjna. Oceniana jest jako osoba zdolna i faktycznie poziom inteligencji anorektyczek jest wyższy od średniego[9]. Jednak pod tą maską kryje się osoba z zaniżoną samooceną, która ponad wszystko lubi kontrolować swoje życie.

W początkowym okresie choroby ta właśnie kontrola skupiona nad ilością spożywanych posiłków będzie dawała im siłę i poczucie bezpieczeństwa. Szczuplejsza sylwetka będzie motywować do narzucania sobie coraz większych restrykcji w zakresie jedzenia, otrzymane efekty dadzą wiatr w skrzydła. W późniejszym okresie początkowa radość i satysfakcja przerodzi się w bezradność, apatię i rozdrażnienie. Na tym etapie należy rozróżnić typową anoreksję, w której chora ma istotne zaburzenie własnego obrazu (w lustrze, mimo znacznego wychudzenia widzi osobę otyłą) a atypowym jadłowstrętem psychicznym, w którym chorzy wiedzą, że są za chudzi, ale nie są w stanie pohamować pragnienia odchudzania się.

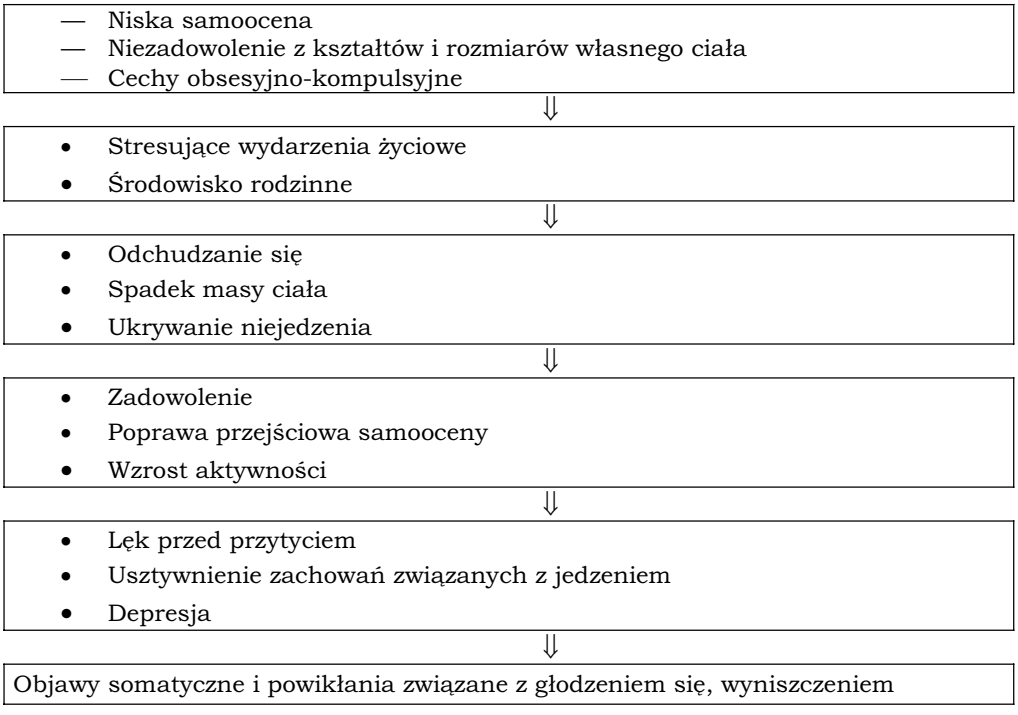
W miarę trwania choroby pojawiają się zmiany psychiczne i fizyczne, takie jak:

- wyniszczenie;
- zwolnienie czynności serca i tętna;
- niskie ciśnienie krwi;
- wzdęcia;
- zaparcia;
- obrzęki dłoni i stóp;
- sucha łuszcząca się skóra;
- meszek na twarzy i ciele;
- znaczna utrata włosów;
- zimne dłonie;
- nadmierne pocenie się stóp;
- niedokrwistość;
- brak miesiączki lub bardzo wydłużone okresy między menstruacjami;
- objawy depresyjne (poczucie beznadziejności, niska samoocena);

[9] B. Szurowska, *Anoreksja i bulimia. Śmiertelne sposoby na życie*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2011, s. 29.

- zachowania obsesyjno-kompulsywne;
- bezsenność.

Poniżej zaprezentowano model rozwoju anoreksji[10].



Źródło: opracowane na podstawie: J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia...*, dz. cyt.

Nie wolno zapominać o tym, że razem z anorektyczką „choruje" cała rodzina. Całe życie rodzinne skupia się na chorej osobie, inne problemy schodzą na dalszy plan. Często zaniedbywane są potrzeby i uczucia pozostałych dzieci. Zaistniałej sytuacji towarzyszy wiele emocji jednocześnie: strach o życie dziecka, niezrozumienie zaistniałej sytuacji, brak świadomości istoty choroby, poczucie winy, a co za tym idzie, bezradność i złość. Dlatego tak ważne jest uświadomienie rodzicom, czym jest anoreksja, jak można wspomóc dziecko i włączyć ich w proces terapii.

Leczenie anoreksji jest wielokierunkowe, obejmujące zarówno problemy somatyczne, psychiatryczne i psychologiczne. Jest to proces długotrwały, trudny i wymagający od samego chorego, jak i jego rodziny wielu wyrzeczeń. Jednym z najtrudniejszych momentów jest podjęcie decyzji o terapii. Musi być ona autonomiczną decyzją chorego, świadomego niebezpieczeństwa wynikającego z choroby, a nie presją otoczenia. Należy pamiętać, iż nie leczona anoreksja jest chorobą śmiertelną, dlatego tak ważne jest, by leczenie rozpocząć jak najszybciej jest to możliwe.

[10] J. Rabe-Jabłońska, *Zaburzenia jedzenia...*, dz. cyt., s. 368.

W sytuacji, gdy stan ogólny anorektyka/ki jest ciężki, chorobie towarzyszy wyniszczenie i somatyczne następstwa choroby wskazana jest hospitalizacja na oddziale internistycznym lub pediatrycznym. Sam proces terapii może odbywać się na oddziale zaburzeń odżywiania w systemie dziennym (pacjent przychodzi codziennie na kilka godzin do szpitala) lub pacjent zostaje przyjęty na oddział. Nie jest to jednak typowa hospitalizacja. Chorzy nie muszą chodzić w piżamach, otrzymują przepustki, dzięki czemu mogą wychodzić na weekend do domu. Jednak ta ostatnia opcja wydaje się w oczach pacjentów najbardziej stygmatyzująca i ciężka do zaakceptowania. Doświadczenie jednak pokazuje, że jest to najlepsza opcja z możliwych. W szpitalu dostępny jest cały zespół ludzi: psychiatrów, psychologów, internistów, dietetyków i pielęgniarek. Oczywiście po zakończonej hospitalizacji konieczna jest terapia ambulatoryjna, która pozwoli chorej powrócić do normalnego funkcjonowania.

Według Bilikiewicza proces leczenia powinien obejmować następujące czynności:

- Przywrócenie zachwianej homeostazy w organizmie przez doprowadzenie do równowagi elektrolitowej, witaminowej, białkowej i węglowodanowej oraz usunięcie wtórnych zaburzeń ze strony układu pokarmowego, układu krążenia i wydzielania wewnętrznego (endokrynologicznego);
- Równoległe prowadzenie psychoterapii chorego;
- Prawidłowe ustawienie diety;
- Terapia rodziny[11].

Psychoterapia jest podstawą leczenia anoreksji. Wg B. Szurowskiej, istnieją następujące rodzaje psychoterapii stosowane w praktyce:

- Terapia poznawcza – skupia się na fałszywym obrazie własnego ciała, jako osoby otyłej i błędnej interpretacji informacji, które dostarczane są przez ciało (poczucie głodu czy wyniszczenie). Terapia polega na zmianie myślenia o własnym ciele. Wykorzystuje ona dzienniczek samoobserwacji czy techniki relaksacyjne.
- Terapia psychoanalityczna – zakłada ona, że anoreksja jest związana z poszczególnymi fazami rozwoju, zwłaszcza okresem dojrzewania. Terapia polega na leczeniu urazów psychicznych oraz pozwala na zbudowanie nowych relacji z otoczeniem (rodziną), poprzez analizę konkretnych zachowań.
- Terapia behawioralna – jest ona skoncentrowana głównie na nawykach żywieniowych. Opiera się na systemach wzmocnień pozytywnych w przypadku przybrania wagi i negatywnych w sytuacji jej spadku.

[11] A. Bilikiewicz, *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, Wyd. Lekarskie PWWL, Warszawa 2004, s. 385.

- Terapia systemowa – obejmuje ona leczenie całej rodziny. Jest ona wykorzystywana w terapii małoletnich pacjentów. Pozwala na rozwiązanie problemów i zmianę życia wszystkich członków rodziny[12].

Należy pamiętać, że każdy pacjent wymaga indywidualnego podejścia, a elementy każdej z tych terapii mogą być wykorzystywane w trakcie leczenia osoby dotkniętej anoreksją.

Jak już wcześniej wspomniano rola rodziny w terapii jest bardzo duża i im wcześniej uświadomimy rodzinie chorego dziecka o jej konieczności, tym sukces jego wyleczenia jest znacznie wyższy.

B. Szurowska przedstawia rady dla rodziców w kolejnych etapach choroby dziecka. Rodzice powinni:

1. *W etapie przedanorektycznym:*

- Być blisko dziecka, rozmawiać z nim;
- Okazywać dziecku dużo wsparcia i miłości;
- Starać się przez inną aktywność odwrócić zainteresowanie dziecka od jedzenia i wagi;
- Zaproponować wizytę u terapeuty, jeśli inne działania nie odnoszą skutku.

2. *W etapie wystąpienia objawów:*

- Wykonywać u dziecka badania;
- Umówić się na wizytę u terapeuty, aby dowiedzieć się więcej o zaburzeniach odżywiania;
- Spędzać z dzieckiem więcej czasu, wypełniać wolny czas różnymi zadaniami w celu odciągnięcia uwagi od obsesyjnych myśli i zachowań;
- Muszą być kochający w stosunku do dziecka, ale stanowczy w sytuacji odrzucania objawów.

3. *W etapie zdominowanym przez objawy:*

- Należy monitorować stan zdrowa dziecka poprzez częste wizyty kontrolne i badania;
- Wykorzystać moment zmęczenia objawami do rozpoczęcia terapii, jeśli dziecko jej jeszcze nie podjęło;
- Współpracować z terapeutą, nigdy nie podważać stosowanych metod, a w razie niejasności pytać;
- Nie wątpić w terapię, nawet jeśli na początku leczenia objawy ulegają nasileniu, może to wynikać z ujawniania przez terapeutę przyczyn choroby;
- Nie powinni wypytywać dziecka o terapię, jeśli samo nie wykazuje ochoty rozmowy o niej;

[12] B. Szurowska, *Anoreksja w rodzinie*, Difin S.A., Warszawa 2011, s. 39.

4. W etapie wyniszczenia organizmu:

- Stale monitorować stan dziecka poprzez częste konsultacje lekarskie i badania;
- Zdecydować się na hospitalizację dziecka, w sytuacji kiedy lekarze doradzają takie niepostępowanie mimo oporu ze strony dziecka; nie wypisywać ze szpitala, jeśli terapia nie została ukończona.

Aby ochronić młodzież przed anoreksją, profilaktyka powinna być wdrożona zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole. Są to dwa środowiska, w których czujny rodzic i nauczyciel mogą wychwycić pierwsze objawy choroby u dziecka.

Nie należy zapominać o istocie profilaktyki działalności szkoły i instytucji zobowiązanych do wspomagania rodziny. Zjawisko anoreksji, coraz większa bezradność dorosłych sprawiają, że należy poszukiwać różnorodnych sposobów radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami antyzdrowotnymi dzieci i przeciwdziałania im.

Z raportów wynika, że kondycja szkół w Polsce pod względem negatywnych zachowań zdrowotnych młodzieży przeżywa głęboki kryzys. Dlatego też konieczne jest opracowanie właściwego kierunku postępowania. Placówka szkolna winna kształtować świadomość zdrowotną uczniów już od najmłodszych lat, by uczniowie prezentowali odpowiedzialne i wartościowe postawy w dorosłym życiu.

Warto jak najwcześniej ujawnić i podjąć czynności zapobiegawcze w związku z zaburzeniem odżywiania młodzieży oraz pozyskiwać doświadczonych pedagogów, psychologów i terapeutów, którzy udzielą pomocy tej młodzieży, która jest zagrożona destrukcją własnego życia.

Biorąc powyższe tylko wówczas mam szansę wychować tak młodzież, która będzie miała świadomość, że życie na miarę ludzkiego powołania i szczęścia wymaga rozumienia drugiej osoby, a wiara w samego siebie i swoją wartość, pozwoli na dojrzałą postawę wobec życia w ciągle zmieniającej się rzeczywistości[13].

LITERATURA:

[1] Bilikiewicz A., *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, Wyd. Lekarskie PWWL, Warszawa 2004.

[2] Józefik B., *Anoreksja i bulimia zaburzeń odżywiania się psychiczna. Rozumienie i leczenie*, WUJ, Kraków 1999.

[3] Namysłowska I., *Terapia rodzin*, IPiN, Warszawa 2000.

[4] Rabe-Jabłońska J., *Zaburzenia jedzenia* (*odżywiania się*), [w:] *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, red. M. Jarema, J. Rabe-Jabłońska, PZWL, Warszawa 2011.

[5] Szurowska B., *Anoreksja i bulimia. Śmiertelne sposoby na życie*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2011.

[13] E. Zyzik, M. Parlak, *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów klas młodszych*, [w:] *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, red. S. Koziej, Wyd. UJK, Kielce 2009, s. 137.

[6] Szurowska B., *Anoreksja w rodzinie*, Wyd. Difin S.A., Warszawa 2011.

[7] Zyzik E., Parlak M., *Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych uczniów klas młodszych*, [w:] *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*, red. S. Koziej, Wyd. UJK, Kielce 2009.

STRESZCZENIE

Anoreksja jako problem zdrowotny współczesnej młodzieży – podstawy teoretyczne

Jednym z wielu zagrożeń, jakie dotyka współczesną młodzież jest narastające w Polsce zjawisko anoreksji. Prowadzi ono do degradacji życia młodzieży i ich rodzin. Nie należy lekceważyć czynników mających wpływ na powstawanie anoreksji. Niejednokrotnie zdarza się, że choroba, która dotyka młodzież jest lekceważona lub ukrywana. Ważna jest właściwa profilaktyka i terapia młodzieży dotkniętej tą chorobą, prowadzona zarówno przez rodzinę, szkołę oraz instytucje powołane na rzecz wsparcia rodziny. Istotą artykułu jest próba ukazania symptomów tej choroby, w taki sposób, by ułatwić rodzicom i pedagogom jej rozpoznanie a także, by w momencie zetknięcia się z nią mogli świadomie i aktywnie uczestniczyć w procesie terapii.

SUMMARY

Anorexia as a health problem of the present day youth – theoretical foundations

One of many threats the youth of today have to face is the problem of anorexia; in Poland the phenomenon has increased in its intensity. This threat may lead to deterioration of young peoples' lives as well as the lives of their families. The conditions anorexia is caused by should not be underestimated. On numerous occasion young people suffering from the illness ignore it or keep it secret. Families, schools and institutions designed to provide family support should take care of proper prophylaxis as well as therapy for young anorexia sufferers. The purpose of the article is to present the symptoms of the disorder so as parents and educators would be able to diagnose it as well as to become a conscious and active part of the therapeutic process.

CZĘŚĆ DRUGA

OBSZARY DZIAŁALNOŚCI W ZAKRESIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I PRZEDSZKOLNEJ

Katarzyna Kochan
Uniwersytet Zielonogórski

Sześciolatki w szkole – od idei do realizacji

*„Sześcioletnie dziecko zarówno w szkole jak i w przedszkolu pozostaje tym samym dzieckiem,
ale w szkole ma szansę pójść o krok dalej…"*

Krystyna Szumilas

Pierwsze lata nauki to szczególny czas w życiu każdego człowieka, ponieważ „Dziecko rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, staje przed nowym życiowym wyzwaniem"[1], jakim jest bez wątpienia konieczność odnalezienia się w nieznanej jeszcze roli ucznia. Musi ono nauczyć się funkcjonowania w środowisku szkolnym i zacząć inaczej wypełniać swój czas – już nie tylko zabawą, choć będzie ona ważna jeszcze przez kilka lat, lecz również nauką, która stopniowo będzie stawać się aktywnością dominującą. Klasy I–III są więc swoistym pomostem pomiędzy wiekiem zabawy a nauki.

Edukacja wczesnoszkolna stanowi też podstawę dla dalszego kształcenia, a jej cel stanowi „[…] zainicjowanie kariery szkolnej dzieci, wprowadzenie ich do systematycznej pracy nad własną edukacją, umożliwienie nabycia elementarnych wiadomości i umiejętności oraz usprawnienie do dalszej nauki objętej systemem szkolnym"[2]. Swoistość edukacji wczesnoszkolnej polega również na tym, że osobowość ucznia intensywnie się kształtuje, odznaczając się plastycznością oraz podatnością na wpływy otoczenia. W tym okresie dzieci mogą właściwie nauczyć się wszystkiego, pod warunkiem że będą tym zainteresowane[3].

---

[1] A. Gąsior, *W pułapce pierwszej klasy. Dziecko i jego emocje w trudnej sytuacji*, [w:] *Mały uczeń w szkole*, red. A. Jegier, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010, s. 27.

[2] B. Wilgocka-Okoń, *Wstęp*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna*, red. B. Wilgocka-Okoń, WSiP, Warszawa 1985, s. 5.

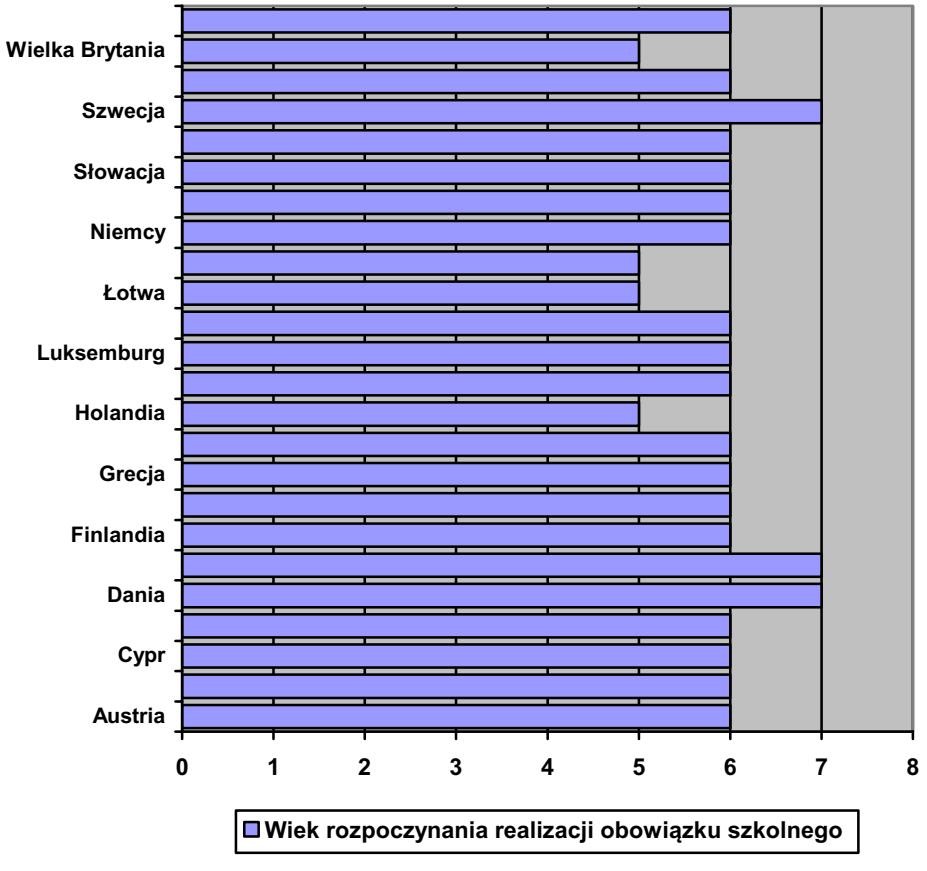
[3] K. Kochan, *Nauczyciele edukacji początkowej w Polsce (1945–2000)*, [w:] *Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania)*, red. R. Stankiewicz, Eruditus, Poznań – Zielona Góra 2002, s. 85.

Ponieważ roli edukacji wczesnoszkolnej w całożyciowym procesie nabywania wiedzy i umiejętności nie sposób przecenić, wszystkie reformy oświatowe, uwzględniają również konieczność dokonywania zmian w pierwszych latach nauczania.

PRÓBY OBNIŻENIA WIEKU REALIZACJI OBOWIĄZKU SZKOLNEGO W POLSCE NA PRZEŁOMIE XX I XXI WIEKU

Próby reformowania edukacji najmłodszych uczniów w Polsce w początkach XXI wieku, oprócz zmian jakościowych, zmierzają również do obniżenia wieku realizacji obowiązku nauki, chcąc tym samym zapewnić polskim dzieciom start szkolny zbliżony do tego, jaki mają dzieci z innych krajów Unii Europejskiej.

Wykres 1. Wiek realizacji obowiązku szkolnego w krajach Unii Europejskiej



Źródło: www.eurydyce.org. [dostęp: 20.06.2012].

I choć koncepcja obniżenia wieku rozpoczynania nauki w wieku 6 lat zaczęła być szerzej dyskutowana dopiero w pierwszych latach XX wieku, to zastanawiali się nad nią już współautorzy reformy oświatowej z 1999 r.: „Podstawowy dylemat [dotyczący zmian w wychowaniu przedszkolnym – K.K.] sprowadzał się do pytania, czy przesuwamy o rok z 7. na 6. rok życia – rozpoczęcie przez dzieci obowiązku szkolnego. Uznaliśmy, że należy wstrzymać się z tą decyzją, z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze decyzja ta groziłaby masową likwidacją przedszkoli, które często opierają się na realizacji obligatoryjnego zadania własnego gmin, jakim jest zapewnienie możliwości edukacji 6-latków. […] Drugi powód był bardziej prozaiczny. Szacunkowy koszt zapewnienia funkcjonowania jednego oddziału klasowego w skali kraju to wydatek dla budżetu państwa ok. 1,2 mld zł”[4]. Względy polityczne oraz ekonomiczne spowodowały więc czasowe przesunięcie koncepcji edukacji dzieci 6-letnich, jednak temat ten coraz częściej pojawiał się nie tylko podczas dyskusji władz oświatowych, lecz także inspirował polityków. Do problemu tego nawiązał już w 2001 r. premier Leszek Miller, podczas wygłaszania swojego *exposé*, w którym powiedział m.in.:

Panie i Panowie!

Kończy się pierwszy rok trzeciego tysiąclecia. Mamy zaszczyt, ale przede wszystkim wielki obowiązek, wprowadzić Polskę w nowy wiek i zapewnić jej należyte miejsce w świecie. Zadania stojące przed parlamentem i przed rządem są ogromne. Musimy je wypełnić tak, żeby za cztery lata można było powiedzieć: dobrze służyliśmy Polsce. Bo tylko po to nas wybrano i tylko po to tu jesteśmy.

Jesteśmy tu po to, żeby budować silną Polskę. Polskę ludzi dumnych z siebie i ze swojego kraju, żyjących w poczuciu satysfakcji i zadowolonych z poziomu życia. […] Dobre dla nas wszystkich musi być tylko to, co służy Polsce, co buduje dobrobyt, pozycję międzynarodową i bezpieczeństwo naszej Ojczyzny. Możemy wyznawać różne ideologie, ale Polska jest jedna[5]. […]

Jesteśmy przekonani, że losy Polaków w XXI wieku zależeć będą w zasadniczej mierze od poziomu wykształcenia i skali umiejętności. Im będą one wyższe, tym stabilniejsza będzie nasza pozycja w Europie i świecie. […] W Polsce będzie realizowany program upowszechniania średniego wykształcenia oraz przywrócenie funkcji socjalnych i opiekuńczych szkoły. Elementem naszego programu edukacji będzie też stopniowe obniżenie wieku rozpoczęcia nauki szkolnej, nauka języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, rozwój informatyki w szkole”[6].

Kiedy w wyniku nowych wyborów, rządy w Polsce przejęło Prawo i Sprawiedliwość, propozycje dotyczące obniżenia wieku rozpoczynania nauki szkolnej, zostały zapisane w Koalicyjnej Deklaracji Programowej „Solidarne Państwo”, w której koalicjanci, tj. Prawo i Sprawiedliwość, Samo-

[4] W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2001, s. 22.

[5] Por. źródło: http://fakty.interia.pl/fakty-dnia/news/tekst-expose-premiera-leszka-millera,190018 [dostęp: 6.06.2012].

[6] Por. źródło: http://fakty.interia.pl/fakty-dnia/news/tekst-expose-premiera-leszka-millera,190019 [dostęp: 6.06.2012].

obrona Rzeczypospolitej Polskiej oraz Narodowe Koło Parlamentarne zawarli porozumienie koalicyjne na okres do końca ówczesnej kadencji Parlamentu, w którym w rozdziale trzecim „Nauka i Edukacja" zaproponowali „Obniżenie do szóstego roku życia wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego – od 1 września 2008 lub od 1 września 2009"[7]. Ostateczny termin miał być uzależniony od terminu wprowadzenia obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla 5-latków.

Do problemów oświatowych, choć w innych aspektach, nawiązał również w swym *exposé* z 2006 r., wywodzący się z Prawa i Sprawiedliwości premier – Jarosław Kaczyński, wskazując m.in., że „Polska szkoła musi uporządkować swój proces dydaktyczny i to wszystko, co dzieje się w sferze wychowawczej […]. Proces dydaktyczny musi oczywiście przygotowywać do życia w nowoczesnym społeczeństwie, społeczeństwie informatycznym, w społeczeństwie, gdzie pewne umiejętności, jeszcze kilkanaście lat temu praktycznie nieznane, muszą być powszechne i szkoła będzie profilowana w tym kierunku, i jest już w jakiejś mierze profilowana. Ale szkoła musi jednocześnie przekazywać młodym Polakom pewien korpus wiedzy, który pozwoli im odnajdywać się w narodowej wspólnocie, rozumieć polskie symbole, polskie odniesienia historyczne i literackie […][8].

O oświacie jako jednym z priorytetowych działań państwa mówił również w 2007 r. kolejny premier – Donald Tusk, wskazując, że „Edukacja, żeby spełnić swoją rolę, musi być z jednej strony dopasowana do zdolności i zainteresowań poszczególnych uczniów, a z drugiej, do oczekiwań rynku pracy"[9]. Premier zaproponował wprowadzenie bonu edukacyjnego, aby doprowadzić do sytuacji, w której rodzice będą decydowali jak wydać pieniądze na edukację swoich dzieci[10].

Oprócz polityków sprawa obniżenia realizacji obowiązku szkolnego stanowiła przedmiot ożywionych dyskusji w środowiskach związanych z oświatą. Do postulatu tego nawiązał w 2002 r. Związek Nauczycielstwa Polskiego, w dokumencie pod nazwą „Pakt dla edukacji", domagając się m.in. oprócz objęcia wszystkich 5-latków wychowaniem przedszkolnym oraz określenia początkowej granicy realizacji obowiązku szkolnego na szósty rok życia[11].

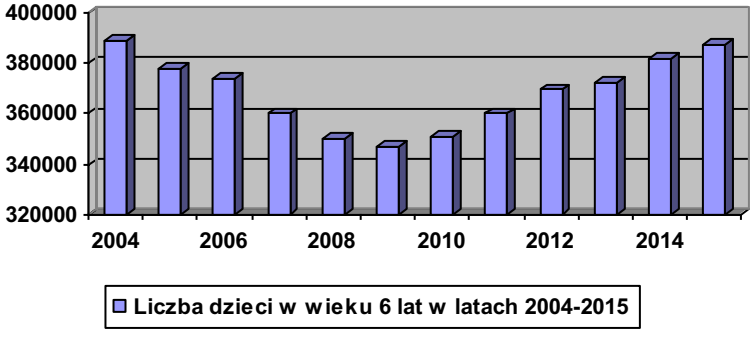
Rozważania dotyczące tego problemu znalazły swoje odzwierciedlenie również w opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w sierpniu 2005 r., Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013, w której w rozdziale 5.2. *Upowszechnianie edukacji przedszkolnej i obowiązek szkolny* zapisano, iż „Decyzja o obniżeniu wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego do 6 lat oraz pytanie, w jaki sposób wpłynęłoby to na strukturę systemu szkolnego, wymaga pogłębionych badań i publicznej debaty – te właśnie działania przyjmuje się w strategii (ewentualne wdrożenie wcześniejszego obowiązku

[7] Por. źródło: http://www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/_i/dokumenty/umowa_koalicyjna_27.04.2006.pdf [dostęp: 6.06.2012].
[8] Por. źródło: http://www.jakarta.polemb.net/?document=107 [dostęp: 6.06.2012].
[9] Por. źródło: http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4701279.html?as=7&startsz=x [dostęp: 6.06.2012].
[10] Tamże.
[11] *Pakt dla edukacji*, ZNP, Warszawa 2002, s. 7.

szkolnego należy podzielić na etapy, ze względu na skumulowanie się dwóch roczników – sześcio- i siedmiolatki)”[12].

Z problemem obniżenia wieku szkolnego postanowiła w praktyce zmierzyć się dopiero 4 lata – w 2009 r. później Minister Edukacji Narodowej – Katarzyna Hall, uzasadniając swoje działania m.in. szybszym niż we wcześniejszych okresach rozwojem dzieci, umożliwiającym im wcześniejsze rozpoczynanie nauki[13]. Minister powoływała się też na wyniki badań „Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju”, prowadzone przez zespół pod kierunkiem A. Kopik[14]. Według danych uzyskanych przez badaczy: „Ponad 90% sześciolatków rozpoczynających naukę już na starcie cechuje się dojrzałością szkolną w stopniu dobrym lub wysokim […]. Zaledwie 2,7% sześciolatków nie cechuje się przynajmniej dostateczną dojrzałością szkolną”[15]. Z tego względu „Proponowana zmiana w organizacji i objęcie nauką dzieci o rok młodszych ułatwi wyrównywanie szans edukacyjnych, zapewni lepszy dostęp młodszych dzieci do edukacji i umożliwi wcześniejsze rozpoznawanie i rozwój uzdolnień”[16].

K. Hall podkreślała też, że wyznaczenie roku 2009 jako cezury początkowej planowanych zmian nie jest przypadkowe, ponieważ „Jest to najlepszy moment na reformę, o której mówi się od lat. Roczniki sześciolatków będą teraz liczyć wyjątkowo mało dzieci”[17], stąd można zapewnić najmłodszym uczniom komfortowe warunki w szkole.



Wykres 2. Populacja dzieci sześcioletnich w Polsce w latach 2004–2015

Źródło: *Jak organizować edukację w szkole podstawowej?...*, dz. cyt., s. 18.

[12] Por. źródło: http://www.po.opole.pl/u_informacje/download/funduszeue/strategia_rozwoju_edukacji_2007_2013.pdf [dostęp: 6.06.2012].
[13] Szerzej: K. Kochan, *Edukacja wczesnoszkolna po reformie – stan postulowany i rzeczywisty* [w druku].
[14] A. Kopik (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Raport 2006, Wyd. TEKST Sp. z o.o., Kielce 2007.
[15] Por. źródło: www.men.gov.pl.
[16] *Jak organizować edukację w szkole podstawowej?* Poradnik dyrektora szkoły, MEN, Warszawa 2008, s. 18.
[17] P. Pacewicz, *6 lat i do szkoły?* „Gazeta Wyborcza” 29.09.2008, s. 3.

Ponadto Minister K. Hall zapewniła, że lata 2009–2011 będą czasem przejściowym, gdyż przez trzy lata, obok dzieci siedmioletnich, w I klasie znajdzie się również 1/3 rocznika dzieci sześcioletnich, według następującego klucza:

Tabela 1. Schemat przejściowego wdrażania obowiązku szkolnego w latach 2009–2012

Rok szkolny	Uczniowie rozpoczynający naukę w klasie I
• 2009/2010	• dzieci siedmioletnie urodzone w 2002 r. i dzieci sześcioletnie urodzone od 1 stycznia do 30 kwietnia 2003 r.,
• 2010/2011	• dzieci siedmioletnie urodzone po 1 maja 2003 r. i dzieci sześcioletnie urodzone od 1 stycznia do 31 sierpnia 2004 r.,
• 2011/2012	• dzieci siedmioletnie urodzone po 1 września 2004 r. i dzieci sześcioletnie urodzone od 1 stycznia do 31 grudnia 2005 r.

Źródło: *Jak organizować edukację w szkole podstawowej?* Poradnik dyrektora szkoły..., s. 18.

Ostateczną decyzję w sprawie rozpoczęcia nauki przez najmłodszych uczniów pozostawiono jednakże rodzicom, którzy mieli zadecydować czy ich dziecko rozpocznie edukację w wieku siedmiu, czy sześciu lat.

Aby wesprzeć rodziców, w roku szkolnym poprzedzającym termin możliwego rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole, nauczyciele wychowania przedszkolnego zobowiązani zostali do przeprowadzenia diagnozy gotowości do nauki szkolnej, której celem jest zgromadzenie informacji, mogących pomóc:

- „rodzicom, aby poznali stan gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole i mogli je odpowiednio do potrzeb w osiąganiu tej gotowości wspomagać,
- nauczycielom przedszkola przy opracowaniu i realizowaniu indywidualnego programu wspomagania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym możliwe rozpoczęcie nauki w szkole w okresie od stycznia do maja,
- pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w przypadku zaobserwowania przez nauczyciela przedszkola potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dziecka”[18].

[18] Por. źródło: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=237&Itemid=297 [dostęp: 6.06.2012].

W wyniku takiego rozwiązania rodzicie uzyskali prawo do odraczania lub przyspieszania o jeden rok rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, bez konieczności uzyskania opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozłożenie tego procesu na trzy lata miało również być czasem dla przedstawicieli samorządów oraz dla dyrektorów szkół, aby „w pełni przygotować szkoły do wymogów nowoczesnej edukacji”[19].

W celu udzielenia pomocy rodzicom w podjęciu właściwej, korzystnej dla rozwoju dziecka decyzji, ministerstwo zaplanowało, że szkoły mają stać się swoistymi punktami informacyjnymi dla opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym. Opracowany został nawet swoisty, bardzo dokładny scenariusz kontaktów z rodzicami potencjalnych uczniów, pt. „Jak powinna wyglądać rozmowa dyrektora szkoły z rodzicem dziecka w wieku przedszkolnym, który przyjdzie do niego po radę?”[20]. Zawierał on m.in. wskazówki dotyczące rozmowy o realizacji obowiązku szkolnego, np. „Jeśli dziecko ma datę urodzenia dającą rodzicowi prawo wyboru co do tego, czy posłać dziecko do szkoły czy też raczej do przedszkola, warto dowiedzieć się: czy dziecko chodziło do przedszkola (jeśli nie, należy rozważyć ewentualne odradzenie szkoły, jeśli tak, dowiedzieć się jak dziecko czuło się wśród innych dzieci, jak sobie radziło, czy przeszło proces diagnozy przedszkolnej, co sądzi o jego gotowości do podjęcia nauki w szkole jego nauczyciel przedszkola, jakiej opieki rodzic potrzebuje dla swojego dziecka). Należy informować przy tym o warunkach i sposobie pracy szkoły, tak aby jak najbardziej wychodzić naprzeciw oczekiwaniom rodzica i faktycznym potrzebom konkretnego dziecka”[21].

Z niespotykaną wcześniej inicjatywą wystąpiła też minister K. Hall, która wystosowała 9 marca 2009 r. list skierowany do opiekunów najmłodszych, zapewniając ich, że:

- „dzieci będą uczone w nowoczesny sposób, z odpowiednim wykorzystaniem ich naturalnej aktywności i ciekawości świata; zanim jednak rozpoczną naukę w szkole, co najmniej przez jeden rok powinny być objęte wychowaniem przedszkolnym;
- w szkole i przedszkolu będą obowiązywać nowe programy, gwarantujące uczniom łagodne wprowadzanie w świat wiedzy, nauczania przez zabawę;
- szkolne sale zostaną przystosowane do potrzeb małych dzieci;
- w szkole pojawi się miejsce, gdzie dzieci będą mogły przechowywać podręczniki i przybory szkolne, dzięki czemu tornistry staną się lżejsze;
- w klasach początkowych nauczyciele będą zadawać mniej prac domowych;
- najmłodsi uczniowie będą mogli po lekcjach korzystać z zajęć świetlicowych, podczas których – pod okiem specjalistów – będą mieli możliwość nie tylko rozwijania swoich zainteresowań, ale także uzupełnienia braków powstałych, np. wskutek nieobecności”[22].

[19] Por. źródło: www.6latki.men.gov.pl [dostęp: 6.06.2012].
[20] *Jak organizować edukację w szkole podstawowej…*, dz. cyt., s. 20.
[21] Tamże, s. 20.
[22] Por. źródło: www.6latki.men.gov.pl. [dostęp: 6.06.2012].

Optymizmu Minister Hall nie podzielali jednak rodzice najmłodszych dzieci, których niezadowolenie przyjęło nawet formę zorganizowanego protestu. Za pośrednictwem mediów elektronicznych założyli oni stronę internetową www.ratujmaluchy.pl, na której można było wyrazić protest wobec planów obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego. Szczególną aktywnością wykazało się w tym zakresie małżeństwo Karolina i Tomasz Elbanowscy, zachęcający innych rodziców do działania. Ich zdaniem dzieci sześcioletnie nie powinny chodzić do szkoły, ponieważ nie jest to przyjazne środowisko dla ich rozwoju. Swoje zdania uzasadniali wysuwając następujące argumenty:

1) „Szkoły w Polsce są niedoinwestowanie, często szkoły są w bardzo złym stanie technicznym. Dzieci uczą się w przepełnionych klasach, na zmiany. Nie ma oddzielnych stref dla dzieci młodszych. Dzieci narażone są na agresję, hałas i stres. […].

2) […] Nowa podstawa programowa przerasta możliwości przeciętnego sześciolatka. To, czego dziecko uczyło się dotąd przez dwa, teraz ma pojąć w rok. Sześciolatek musi pisać zgodnie z zasadami kaligrafii i czytać lektury. Pedagodzy podkreślają, że będzie to tresura. Na zabawę zabraknie już czasu. Dzieci będą zmuszone siedzieć w ławkach i gonić program.

3) Premier zabrał pieniądze na reformę. W pierwszym roku z zakładanych 347 mln zostało 40 mln zł – na wszystkie szkoły w Polsce. […].

4) Ustawa o reformie nie wyznacza żadnych standardów, jakie musi spełnić szkoła, aby przyjąć sześciolatki w 1 klasie.

5) Minister Hall pozbywa się odpowiedzialności – za wprowadzanie reformy w szkołach, według oficjalnych deklaracji MEN, odpowiadają tylko samorządy.

6) Pięciolatki trafią do szkół. Reforma nakłada od 2011 obowiązek edukacji na pięciolatki oraz czterolatki z końca roku. W co trzeciej gminie w Polsce nie ma przedszkoli. Tam dzieci trafią do szkół.

7) Nie będzie okresu przejściowego. Sześciolatki, które pozostaną w przedszkolu mają pozostać na poziomie pięciolatków. Program nie przewiduje dla nich nauki liter, tak jak do tej pory. Trzy roczniki dzieci MEN skazuje na regres intelektualny. W imię wyrównywania szans?

8) Zabraknie miejsc w przedszkolach. Zapis dający prawo do edukacji przedszkolnej 5-latków zdezorganizuje edukację przedszkolną. Zabraknie miejsc dla dzieci trzy- i czteroletnich.

9) Wybór między szkołą a szkołą. Aby zrobić miejsce w przedszkolach dla wszystkich pięciolatków, samorządy będą przenosić sześciolatki do szkół. Szumnie zapowiadany wolny wybór rodzica przez najbliższe 3 lata będzie fikcją, tak jak np. w Warszawie.

10) Żniwa wydawców. W czasie kryzysu finansowego rodzice mają zapłacić miliardy złotych za wymianę wszystkich podręczników. Stare podręczniki od września staną się makulaturą. Beneficjentami reformy będą przede wszystkim wydawcy podręczników.

11) Nauczyciele bez przygotowania. Nie przewidziano szkoleń dla nauczycieli. Szkoły dostaną kopie nowej podstawy programowej. Odbyło się też kilkaset konferencji powiatowych. To zdaniem MEN wystarczy"[23].

Burzliwa dyskusja społeczna[24] miała swój oddźwięk również na łamach prasowych, a atmosferę niepokoju rodziców wzmacniały nawet groźnie brzmiące tytuły artykułów, np. „Bitwa o sześciolatki"[25], „Alarm dla Warszawy"[26], „Quo vadis sześciolatku? Nie wiem"[27] czy „Wczesnoszkolny miszmasz", w których przedstawiano m.in. złe, niedostosowane do potrzeb najmłodszych uczniów warunki panujące w szkołach: „W maju sanepid skontrolował 6 tysięcy szkół, czyli prawie 30 proc. Wszystkich placówek w kraju. Wyniki były porażające. Kontrola pokazała, że w 10 proc. szkół dzieci nie miały dostępu do cieplej wody i mydła, a w prawie 12 proc. nie było możliwości wysuszenia lub wytarcia rąk. W 7 proc. brakowało papieru toaletowego, a łazienki wyglądały jak rudery"[28]. Niektóre z samorządów, np. miasta stołecznego Warszawy, zleciły nawet jednostkom badawczym opracowanie raportów dotyczących sytuacji oświatowej na podległym sobie terenie. Na podstawie tych badań, ustalono np., że w Warszawie „[…] dwie trzecie ze 172 warszawskich podstawówek nie ma dość sal, żeby przyjąć od 2009 r. sześciolatków […]"[29], ponadto aż w ośmiu z osiemnastu dzielnic Warszawy lekcje musiałyby odbywać się w systemie dwuzmianowym, co nie jest do zaakceptowania przez większość rodziców.

W odpowiedzi na te zarzuty Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z rządem uruchomiło program wspierania w latach 2009–2014 organów prowadzących w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w klasach I–III szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół muzycznych I stopnia – „Radosna szkoła". W ramach programu, placówki, które do niego aplikowały mogły otrzymać wsparcie finansowe na:

- „pomoce dydaktyczne do miejsc zabaw w szkole. Ich zadaniem jest zapewnienie możliwości organizacji zabaw ruchowych, zgodnie z naturalnymi potrzebami rozwojowymi dzieci, związanymi z dużą aktywnością fizyczną. Miejsca zabaw powinny być wyposażone w przyrządy pozwalające na zaspokojenie przez dziecko potrzeby ruchu, i obejmować w szczególności duże, miękkie klocki, miękkie piłki w różnych kolorach i wielkościach, materace do zabaw, tory przeszkód, elementy lub zestawy umożliwiające pokonywanie wysokości, a zarazem usprawniające

[23] Por. źródło: www.ratujmaluchy.pl [dostęp: 6.06.2012].
[24] Szerzej: K. Kochan, *Sześciolatki w szkole – założenia a rzeczywistość szkolna*, [w:] *Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Wyd. LIBRON, Kraków 2011, s. 203–220.
[25] P. Łucyan, *Bitwa o sześciolatki*, „Dziennik Polska" 18.10.2008, s. 10.
[26] A. Pezdra, *Alarm dla Warszawy*, „Gazeta Wyborcza" 30.09.2008, s. 3.
[27] A. Pezdra, *Quo vadis sześciolatku? Nie wiem*, „Gazeta Wyborcza" 1.09.2008, s. 6.
[28] Sz. Babuchowski, *Wczesnoszkolny miszmasz*, „Gość Niedzielny" 2009, nr 33, s. 16.
[29] A. Pezdra, *Alarm dla Warszawy*, „Gazeta Wyborcza" 30.09.2008, s. 3.

koordynację wzrokowo-ruchową. Powinny też być wyposażone w sprzęt spełniający funkcje edukacyjne i usprawniający małą motorykę (układanki czy kąciki tematyczne, zachęcające dzieci do zabaw i zajęć z rówieśnikami). Natomiast po intensywnym ruchu i zabawie każde dziecko powinno mieć możliwość wyciszenia, relaksu czy indywidualnej pracy. Służyć temu powinien obszar sali, w którym znajdą się urządzenia pozwalające na rozwijanie uzdolnień i zainteresowań (np. plastycznych, konstrukcyjnych), ale jednocześnie umożliwiające odpoczynek i wyciszenie w dogodnej pozycji (materace, pufy).

- urządzenie szkolnego placu zabaw. Ma on umożliwić młodszym dzieciom podejmowanie aktywności fizycznej w sposób pozwalający rozładować napięcia emocjonalne i fizyczne, wynikające z możliwego ograniczenia spontanicznej aktywności w trakcie zajęć prowadzonych w klasach. Szkolny plac zabaw powinien być przygotowany do prowadzenia z dziećmi różnych form zajęć ruchowych (na przykład pokonywania przeszkód, wspinania, czworakowania, przeskoków, przeplotów czy zwisów). Dogodnym miejscem usytuowania szkolnego placu zabaw może być sąsiedztwo boiska lub bieżni, które mogą być wykorzystywane do prowadzenia zabaw i gier ruchowych. Powinien być także wyposażony w różnorodne drabinki, drążki, ścianki wspinaczkowe, pomosty, zjeżdżalnie, równoważnie, przeplotnie oraz kolorowe huśtawki. Plac zabaw urządzony przez szkołę powinien być bezpieczny. Ważne jest zastosowanie nowoczesnej, bezpiecznej nawierzchni pod urządzeniami, właściwe rozmieszczenie sprzętu znajdującego się na placu zabaw oraz przyjazne zagospodarowanie pozostałego terenu zielenią”[30].

W pierwszym roku wdrażania programu „Radosna szkoła” z dofinansowania skorzystało 4955 szkół w całej Polsce i choć przyczyniło się to do polepszenia infrastruktury szkół, to jednak fakt ten nie zachęcił rodziców do posyłania do I klasy sześciolatków. W roku szkolnym 2009/2010 do I klas poszło w skali kraju 4,3% sześciolatków, przy czym odsetek ten był różny w poszczególnych regionach Polski, np. w województwie mazowieckim było to 6,6%, w województwie pomorskim 5,9% a w lubuskim jedynie 2,7%[31]. W roku 2010/2011 do szkoły poszło już 12,5% dzieci sześcioletnich, przy czym np. „W Gdańsku zainteresowanie podstawówkami wzrosło z 6 do 15%, w Sopocie z 4 do 35%, w Gdyni […] z 22% do 30%”[32].

Zwiększone zainteresowanie wcześniejszą realizacją obowiązku szkolnego, Grzegorz Żurawski, rzecznik MEN uzasadniał faktem, że „Przez rok większość samorządów włożyło dużo pracy w kampanie informacyjne. Jeszcze lepszy może być efekt w małych miejscowościach, w których rodzice nie dowiadywali się o zaletach szkół z broszur, lecz bezpośrednio od dyrektora pobliskiej podstawówki. Wpływ na decyzje rodziców mogła mieć też zmiana podstawy programowej. Program dzisiejszej pierwszej klasy zbliżony jest do tego z dawnej zerówki – dzieci, bawiąc się, uczą się liter i cyfr. W nowej ze-

[30] Por. źródło: www.radosnaszkola.men.gov.pl. [dostęp: 6.06.2012].
[31] Por. źródło: http://wyborcza.pl/1,94526,8168245,Rodzice_i_maluchy_oswojeni_ze_szkola.html. [dostęp: 6.06.2012)
[32] Tamże.

rówce dzieci spędzają czas głównie na zabawie. Z tego powodu wielu rodziców przepisywało dzieci do szkół już w trakcie roku szkolnego”[33].

W kolejnym roku szkolnym – 2011/2012 w szkolnych ławkach zasiadło po raz pierwszy około 20% sześciolatków i był to największy odsetek sześciolatków w okresie przejściowym. Coraz większa liczba sześciolatków uczęszczających do szkół nie zamknęła jednak dyskusji społecznej wokół problemu obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego. W dalszym ciągu aktywnie działają rodzice, skupieni wokół akcji „Ratuj maluchy”, którzy formalnie zorganizowali się w Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców. Na stronie przez nich prowadzonej znaleźć można wiele negatywnych opinii zamieszczanych przez rodziców, którzy wysłali swoje sześcioletnie dziecko do szkoły, np.:

- „Pani minister sobie kpi. O żadnej nauce przez zabawę nie ma mowy. Nie ma do tego warunków, bo sale są małe. A pani i tak nie ma to czasu, bo goni z programem. 6-latkom trudno się skupić, chodzą po klasie. Zapomina, co miał robić. Wyłącza się. Kiedy jest jakaś chwila rozluźnienia, dzieci wyjmują zabawki i zaczynają się bawić. Mój syn płakał przez 2 miesiące, że chce się bawić, a nie uczyć. Budził się o 5 rano, żeby budować zamek, bo później nie będzie miał czasu. A w diagnozie wypadł bardzo dobrze. Wszyscy zachęcali, by wysyłać dzieci do I klasy. Ani nauczyciele, ani szkoła nie jest na tę zmianę przygotowana”[34].
- „Żałuję że moje dziecko poszło do 1 klasy i nie zostawiłam ją w przedszkolu, chodzi na 2 zmiany a w klasie jest 25 dzieci, nie daje sobie rady a kącik relaksacyjny co to takiego??? u nas w szkole to relaks przy hałasie, skończyło się chuchanie i dmuchanie i miły uśmiech pań w przedszkolu”[35].
- „Nie jest dobrze. Szkoła nie jest przygotowana tak jak mówi się, nie opracowano odpowiedniego programu nauczania (ten co jest pozostawia wiele do życzenia), nauczyciele nie są przygotowani do pracy z dziećmi 6-letnimi. Już w drugi tygodniu nauki syn dostał uwagę że nie uważa, po miesiącu że nie umie się skupić. Na w-f przyszła pani w zastępstwie, postawiła go w kącie bo się wiercił, jak stali na sali. Wszystko to w pierwszej klasie”[36].

Te krytyczne głosy nie oznaczają jednak, że wszyscy rodzice są niezadowoleni z faktu posłania dziecka sześcioletniego do szkoły. Odnaleźć można także szkoły, które bardzo dobrze przygotowały się na przyjęcie najmłodszych uczniów, zapewniając im zarówno odpowiednią bazę materialną, jak i oddanych, dobrze przygotowanych nauczycieli. Wydaje się jednak, że głosy zadowolonych rodziców nie są jednak medialnie atrakcyjne, stąd niemal nie można odnaleźć ich na łamach prasy. Nieliczne głosy zadowolenia zamieszczane są na forach internetowych:

---

[33] Tamże.

[34] Por. źródło: http://ratujmaluchy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=168&Itemid= [dostęp: 6.06.2012].

[35] Tamże.

[36] Tamże.

- „A ja miałam wielki dylemat. Moja córka ma rocznikowo 6 lat, ale owe 6 skończy dopiero 30 grudnia. […] Po rozmowie z panią psycholog posłałam córkę do 1 klasy. Jestem zadowolona”[37].
- „Ja rozumiem rodziców, którzy uważają, że szkoły są nieprzygotowane i nie chcą posyłać swoich dzieci wcześniej. Ja mam to szczęście, że córki trafiły do małej szkoły i naprawdę dobrze przygotowanej na takie maluchy (oddzielny budynek). Za klasą są pokoje przygotowane do zajęć ruchowych i odpoczynku itp. (jak w przedszkolu). Wszystko też zależy od nastawienia rodziców. Jak rodzic się boi, że latorośl sobie nie da rady.....to jak myślicie, co myśli dziecko? Należy wierzyć w nie i wspierać w sukcesach i porażkach. I pomagać”[38].
- „Moja córka poszła do szkoły w wieku 6 lat rok temu. Rok ukończyła jako trzecia najlepsza w klasie. W niczym nie ustępuje – 6-latki DAJĄ RADĘ!”[39].

Analiza zarówno krytycznych, jak i pozytywnych głosów w dyskusji dowodzi, że o posłaniu dziecka do szkoły nie powinna decydować data jego urodzenia, lecz poziom rozwoju psychicznego, fizycznego, emocjonalnego i społecznego oraz, co równie ważne, nastawienie rodziców, którzy przenoszą na dziecko zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje. Sześciolatek, nie jest równy sześciolatkowi, stąd nie jest możliwe generalizowanie, że dzieci sześcioletnie są lub nie są przygotowane do podjęcia nauki w klasie pierwszej.

Rzeczowej, merytorycznej, pełnej refleksji dyskusji wokół tego zagadnienia nie sprzyja jednakże brak konsekwencji rządu oraz władz oświatowych w zakresie wdrażania w życie projektu obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego. Ponowny niepokój, zwłaszcza wśród rodziców aktualnie rozważających posłanie dziecka sześcioletniego do szkoły, a także wśród przedstawicieli samorządów terytorialnych, którzy muszą zapewnić nie tylko miejsce w szkole dla sześciolatków, lecz również umożliwić uczęszczanie do przedszkoli dzieciom młodszym, rozgorzał po przedłożeniu przez Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców oraz ruch Ratuj Maluchy, projektu obywatelskiego, dotyczącego nowelizacji ustawy o systemie oświaty. Jego autorzy zaproponowali m.in. zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków i przedszkolnego dla pięciolatków, określając jednocześnie główny cel projektu jako przywrócenie szkół do stanu sprzed reformy, w tym powrócenie do starej podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej i wychowanie przedszkolnego. Mimo że pod projektem tym podpisało się 340 000 osób, to jednak rząd odrzucił go[40].

Równolegle do zbierania podpisów rodziców pod własnym projektem przez Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców, prace nad ustawą o systemie oświaty prowadziło zarówno Ministerstwo Edukacji Narodowej, jak

[37] Por. źródło: http://www.gazetawroclawska.pl/artykul/649173,nauczyciele-szesciolatki-swietnie-radza-sobie-w-szkole,id,t.html?cookie=1 [dostęp: 6.06.2012].
[38] Tamże.
[39] Tamże.
[40] Por. źródło: http://www.rp.pl/artykul/812375.html [dostęp: 14.02.2012].

i rząd. W efekcie tych prac, 27 stycznia 2012 r., Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił nowelizację ustawy o systemie oświaty, która przesuwa o dwa lata – z 2012 r. na 2014 r. – wprowadzenie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. W tym okresie o rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej przez dziecko 6-letnie decydować mogliby rodzice. Celem tej nowelizacji miała być pomoc w lepszym przygotowaniu szkół na przyjęcie sześcioletnich dzieci[41]. W dalszej kolejności ustawa trafiła na obrady Senatu RP, który w dniu 1 lutego 20102 r. przyjął ją bez poprawek[42]. Następnie 9 lutego 2012 r., swoim podpisem nowelizację ustawy o systemie oświaty, zatwierdził Prezydent RP Bronisław Komorowski.

Zgodnie z ostatnią nowelizacją ustawy, dzieci urodzone w latach 2006 i 2007, które nie pójdą do I klasy szkoły podstawowej od 1 września 2012 r. i od 1 września 2013 r., będą nadal przedszkolakami. Ponadto w latach szkolnych 2012/2013 i 2013/2014 dyrektor szkoły będzie miał obowiązek przyjąć dziecko 6-letnie do szkoły, jeżeli jego rodzice podejmą taką decyzję[43].

W odpowiedzi na nowelizację rządową, własny projekt ustawy o systemie oświaty przygotowało również Prawo i Sprawiedliwość. Zakładał on przesunięcie wprowadzenia obowiązku szkolnego dla sześciolatków na 2050 r., co uzasadniano tym, że „Alternatywa – dziecko sześcioletnie w przedszkolu lub w szkole – pozwoli swobodnie dokonać wyboru rodzicom i, co istotne, nie spowoduje kumulacji dwóch roczników w jednej klasie nieprzygotowanej organizacyjnie i technicznie szkoły. Wprowadzane przepisy uspokoją rodziców zdezorientowanych nowelizacją rządową oraz umożliwią przeprowadzenie szerokiej akcji rzetelnych konsultacji społecznych”[44]. Projekt ten, został po pierwszym czytaniu odrzucony przez Sejm.

Kolejne zamieszanie wokół obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego spowodowało jednak ponowny wzrost niepokoju wśród rodziców sześciolatków, co skutkowało tym, że w roku szkolnym 2012/2013 do szkół posłano jedynie około 20% dzieci urodzonych w roku 2006, podczas gdy resort edukacji planował, że będzie to 40 proc. sześciolatków, a w następnym roku szkolnym 2013/2014 aż 60 proc. W ten sposób chciano uniknąć przepełnienia klas w roku szkolnym 2014/2015, kiedy dzieci sześcioletnie mają iść do szkoły obowiązkowo[45]. Decyzji rodziców nie zmieniła nawet akcja prowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, mająca na celu zachęcenie opiekunów najmłodszych do

---

41 Por. źródło: http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1792:rada-ministrow-przyja-projekt-zmiany-ustawy-o-systemie-owiaty-dotyczcy-szeciolatkow-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599 [dostęp: 6.06.2012].

42 Por. źródło: http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1874:senat-przyj-nowelizacj-ustawy-w-sprawie-szeciolatkow-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599 [dostęp: 6.06.2012].

43 Por. źródło: ww.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2736%3A-obowizek-szkolny-dla-szeciolatkow-przesunity-do-2014-roku&catid=236%3Aycie-szkoy-szeciolatek-w-szkole-default&Itemid= [dostęp: 6.06.2012].

44 Por. źródło: http://prawo.money.pl/aktualnosci/wiadomosci/artykul/szesciolatki;w;szkole;sejm;odrzucil;projekt;pis,153,0,1027737.html [dostęp: 15.02.2012].

45 Por. źródło: http://szkola.wp.pl/kat,108796,title,Szesciolatki-mowia-szkole nie,wid,14893096,wiadomosc.html?ticaid=1f447 [dostęp: 3.09.2012].

wysłania dzieci do szkoły. W tym celu wydane zostały ulotki z hasłem „Mam 6 lat chcę poznawać świat! Idę do szkoły!", w których przedstawione zostały warunki stworzone dzieciom w szkołach:
„W bezpiecznej, przyjaznej i nowoczesnej szkole:

- dziećmi w pierwszej klasie opiekują się nauczyciele przygotowani do pracy z młodszymi uczniami,
- dzieci w pierwszej klasie uczą się w «swojej» sali, która jest odpowiednio wyposażona,
- czas nauki w pierwszej klasie nie jest podzielony na lekcje. O tym, ile trwają zajęcia, na podstawie możliwości dzieci decyduje nauczyciel,
- dzieci uczą się przez zabawę, ilość czasu spędzanego z podręcznikiem jest dostosowana do możliwości dzieci,
- pierwsza klasa to pierwsze kroki w uczeniu się czytania, pisania i matematyki. Nikt nie oczekuje, ani nie wymaga od dzieci biegłości i precyzji w tych zakresach,
- są specjaliści, którzy czuwają nad prawidłowym przebiegiem rozwoju uczniów. Otaczają oni szczególną troską najmłodsze dzieci,
- dzieci zdobywają doświadczenia we współdziałaniu w grupie, sześciolatki uczą się odpowiedzialności za siebie i innych oraz zasad samorządności,
- dzieci mogą rozwijać swoje zainteresowania i talenty korzystając z różnorodnych zajęć, już od pierwszej klasy dzieci uczą się języka obcego, uczą się właściwego wykorzystywania komputera i Internetu"[46].

Na ulotce znalazły się również cechy dziecka, wskazujące na jego dojrzałość szkolną wraz z zachętą do wysłania go do szkoły:
„Jeżeli Twoje dziecko:

- potrafi zadawać pytania i wysłuchać odpowiedzi,
- rozumie polecenia formułowane przez dorosłych,
- potrafi zwrócić się o pomoc,
- potrafi się przedstawić, wie ile ma lat i gdzie mieszka,
- chętnie bawi się z rówieśnikami w gry i zabawy dziecięce, przestrzegając reguł,
- interesuje się książkami i opowiadanymi historiami, opowiada historyjki do obrazków,
- potrafi podzielić proste słowa na sylaby (np. mama, tata),
- rysuje, maluje, lepi z plasteliny i potrafi posługiwać się nożyczkami,

[46] Por. źródło: http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1893:obowizek-szkolny-dla-szeciolatkow-przesunity-do-2014-roku-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599 [dostęp: 8.06.2012].

- podczas rysowania, zabawy – potrafi skupić się na zadaniu i stara się doprowadzić je do końca,
- potrafi liczyć, dodawać i odejmować na przedmiotach i na palcach, umie pokazać prawą i lewą stronę,

to znaczy, że z powodzeniem rozpocznie naukę w pierwszej klasie. Jeżeli Twoje dziecko chce iść do szkoły, a w większym lub mniejszym stopniu radzi sobie w wymienionych wyżej zakresach, na pewno da sobie radę w pierwszej klasie. Jeżeli cokolwiek budzi Twoje najmniejsze wątpliwości, zapytaj nauczyciela w szkole, w przedszkolu lub specjalistę w najbliższej poradni psychologiczno-pedagogicznej"[47].

Ponadto na stronach internetowych ORE oraz MEN pojawiły się informacje dla rodziców dzieci sześcioletnich. Na stronie ORE jest to zakładka „Sześciolatek w szkole – strona dla rodziców", w której znaleźć można m.in. rady i opinie ekspertów, podstawy prawne przeprowadzanych zmian oraz najczęściej zadawane pytania i odpowiedzi na nie. Z kolei na stronie MEN w zakładce „Życie szkoły" znajduje się link „6-latek w szkole", zawierający oprócz materiałów przeznaczonych dla rodziców i nauczycieli, również przykłady dobrych praktyk oraz aktualności dotyczące najmłodszych uczniów. Ciekawostką są informacje o konkursie „Mam 6 lat", stanowiącym pilotażowy projekt włączania rodziców w pokazywanie pozytywnych zmian w polskich szkołach. Jego celem było upowszechnianie dobrych lokalnych praktyk z poszczególnych szkół[48].

Na stronie MEN znajduje się również list skierowany do rodziców dzieci sześcioletnich, który na wzór swojej poprzedniczki – K. Hall, wystosowała kolejna Minister Edukacji – K. Szumilas. Zachęcając do posyłania dzieci do szkoły, K. Szumilas, wskazała, że sześciolatki są już w większości, bo aż w 90% szkół podstawowych. List kończy się zapewnieniem, iż „Naszym wspólnym pragnieniem jest stworzenie dzieciom jak najlepszych warunków do spotkania z przyjazną szkołą"[49].

ZAKOŃCZENIE

Rozpoczęcie nauki stanowi przełom w życiu każdego dziecka, stąd należy uczynić wszystko, aby start szkolny najmłodszych uczniów był udany. Każdorazowo decyzja o posłaniu dziecka sześcioletniego do szkoły musi być poprzedzona głębokim namysłem rodziców oraz wnikliwie przeprowadzoną wcześniejszą diagnozą dojrzałości szkolnej. Zawsze jest to również decyzja indywidualna i nie jest możliwe czynienie w tym względzie generalizacji. Zbyt szybkie rozpoczęcie nauki przez dziecko, które nie jest gotowe do jej podjęcia, może bowiem mieć negatywny wpływ na dalszą jego naukę i być

[47] Tamże.
[48] Por. źródło: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2965%3Agala&catid=236%3Aycie-szkoy-szeciolatek-w-szkole-default&Itemid=296 [dostęp: 20.07.2012].
[49] Tamże.

przyczyną późniejszych trudności[50]. Z drugiej strony powtarzanie „zerówki" przez dzieci zdolne i chętne do nauki, Może zabić w nich naturalną ciekawość świata oraz chęć do poznawania otaczającego świata. Oprócz właściwie wyposażonych szkół oraz dobrze przygotowanych nauczycieli, potrzebna jest też, a może przede wszystkim, atmosfera spokoju i niebudowanie napięcia wokół zagadnienia obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego. W tym względzie istotne powinny być nie interesy poszczególnych ugrupowań politycznych, lecz autentyczna troska o wychowanie przyszłych pokoleń Polaków. Zmiany nie powinny też następować w sposób rewolucyjny, lecz ewolucyjny, gdyż tylko wtedy będą one przemyślane i właściwie przygotowane.

LITERATURA:

[1] Babuchowski Sz., *Wczesnoszkolny miszmasz*, „Gość Niedzielny" 2009, nr 33.

[2] Gąsior A., *W pułapce pierwszej klasy. Dziecko i jego emocje w trudnej sytuacji*, [w:] *Mały uczeń w szkole*, red. A. Jegier, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010.

[3] *Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły*, MEN, Warszawa 2008.

[4] Kochan K., *Nauczyciele edukacji początkowej w Polsce* (*1945–2000*), [w:] *Nauczyciel – opiekun – wychowawca* (*tradycje – teraźniejszość – nowe wyzwania*), red. R. Stankiewicz, Eruditus, Poznań – Zielona Góra 2002.

[5] Kochan K., *Sześciolatki w szkole – założenia a rzeczywistość szkolna*, [w:] *Edukacja* (*dla*) *dziecka – od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Wyd. LIBRON, Kraków 2011.

[6] Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Raport 2006, Wydawnictwo TEKST Sp. z o.o., Kielce 2007.

[7] Książek W., *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2001.

[8] Łucyan P., *Bitwa o sześciolatki*, „Dziennik Polska" 18.10.2008.

[9] Pacewicz P., *6 lat i do szkoły?* „Gazeta Wyborcza" 29.09.2008.

[10] *Pakt dla edukacji*, ZNP, Warszawa 2002.

[11] Pezdra A., *Alarm dla Warszawy*, „Gazeta Wyborcza" 30.09.2008.

[12] Rodak I., *Sześciolatki w szkole*, „Magazyn Szkolny" 2010, nr 5.

[50] I. Rodak, *Sześciolatki w szkole*, „Magazyn Szkolny" 2010, nr 5, s. 18.

[13] Pezdra A., *Quo vadis sześciolatku? Nie wiem*, „Gazeta Wyborcza" 1.09.2008.

[14] Wilgocka-Okoń B., *Wstęp*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna*, red. B. Wilgocka-Okoń, WSiP, Warszawa 1985.

Zasoby internetowe:

[15] http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1893:obowizek-szkolny-dla-szeciolatkow-przesunity-do-2014-roku-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599

[16] http://szkola.wp.pl/kat,108796,title,Szesciolatki-mowia-szkolenie,wid,14893096,wiadomosc.html?ticaid=1f447

[17] http://prawo.money.pl/aktualnosci/wiadomosci/artykul/szesciolatki;w;szkole;sejm;odrzucil;projekt;pis,153,0,1027737.html

[18] http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1874:senat-przyj-nowelizacj-ustawy-w-sprawie-szeciolatkow-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599

[19] http://ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=1792:rada-ministrow-przyja-projekt-zmiany-ustawy-o-systemie-owiaty-dotyczcy-szeciolatkow-&catid=161:6-latekaktualnoci&Itemid=1599

[20] http://www.rp.pl/artykul/812375.html

[21] http://www.gazetawroclawska.pl/artykul/649173,nauczyciele-szesciolatki-swietnie-radza-sobie-w-szkole,id,t.html?cookie=1

[22] http://ratujmaluchy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=168&Itemid=

[23] http://wyborcza.pl/1,94526,8168245,Rodzice_i_maluchy_oswojeni_ze_szkola.html.

[24] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=237&Itemid=297

[25] http://www.po.opole.pl/u_informacje/download/funduszeue/strategia_rozwoju_edukacji_2007_2013.pdf

[26] http://fakty.interia.pl/fakty-dnia/news/tekst-expose-premiera-leszka-millera,190018

[27] http://fakty.interia.pl/fakty-dnia/news/tekst-expose-premiera-leszka-millera,190019

[28] http://www.poprzedniastrona.premier.gov.pl/archiwum/_i/dokumenty/umowa_koalicyjna_27.04.2006.pdf

[29] http://www.jakarta.polemb.net/?document=107

[30] http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,4701279.html?as=7&startsz=x

[31] www.radosnaszkola.men.gov.pl.

[32] ww.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2736%3A-obowizek-szkolny-dla-szeciolatkow-przesunity-do-2014-roku&catid=236%3Aycie-szkoy-szeciolatek-w-szkole-default&Temid

[33] www.ratujmaluchy.pl.

[34] www.6latki.men.gov.pl.

STRESZCZENIE

Sześciolatki w szkole – od idei do realizacji

Pierwsze lata nauki to szczególy czas w życiu każdego człowieka. Dziecko, wstępując w szkolne progi, musi nauczyć się funkcjonowania w nowym dla siebie środowisku i zacząć inaczej wypełniać swój czas – już nie tylko zabawą, lecz również nauką. Edukacja wczesnoszkolna stanowi więc swoisty pomost pomiędzy wiekiem zabawy a nauki. Daje ona również podstawę, podbudowę dla dalszego kształcenia. Specyfika edukacji wczesnoszkolnej polega również na tym, że osobowość ucznia intensywnie się kształtuje, odznaczając się plastycznością oraz podatnością na wpływy otoczenia. W tym okresie dzieci mogą właściwie nauczyć się wszystkiego, pod warunkiem że będą tym zainteresowane. Niniejszy artykuł stanowi swoistą próbę przedstawienia działań podejmowanych w ostatnich latach w Polsce, mających na celu obniżenie wieku realizacji obowiązku szkolnego. Autorka ukazuje w nim kolejne, nieskuteczne dotychczas próby wdrożenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześcioletnich.

SUMMARY

Sixyear old children at school – from idea to realisation

The first years of education are very important time in every person's life. Child who enters school has to learn how to act in a new environment and start spending its time not only playing but also studying. Early education is therefore a bridge between the age of fun and learning. It also provides the basis for further education. The specificity of the early education is also based on the fact that child's personality is formed intensively and it is distinguished by flexibility and susceptibility to environmental influences. During that period children can learn everything, provided that they are keen on it. This article is an attempt to introduce action which has

been taken recently in Poland, and which have been aimed at lowering the age of compulsory education. The author shows consecutive, so far unsuccessful, attempts to implement compulsory education for six years old children.

Wanda Grelowska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Edukacja wczesnoszkolna w obliczu reformy oświatowej – komunikat z badań

WSTĘP

Doniosłość wczesnego okresu rozwoju w życiu człowieka, a w tym nauki dziecka dyktuje podejmowanie działań reformatorskich w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Problem dotyczący m.in. wieku rozpoczęcia edukacji stanowi aktualny temat dyskusji, budząc wiele kontrowersji. Dylematy związane z tą kwestią absorbują uwagę rodziców, nauczycieli, władz oświatowych nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach Europy i świata[1]. Wyrazistość i jasność nadrzędnego celu, jakim jest wszechstronny rozwój dziecka na płaszczyźnie intelektualnej, społecznej, moralnej, zdrowotnej wcale nie idzie w parze z zamierzeniami edukacyjnymi na drodze realizacji. Nie ustają bowiem spory nie tylko o wiek ucznia rozpoczynającego naukę, ale też o upowszechnianie edukacji przedszkolnej. Bez odpowiedzi pozostaje np. pytanie: czy rozpoczęcie nauki w szóstym roku życia powinno zostać poprzedzone obowiązkowym przygotowaniem w przedszkolu?

Wszechogarniająca „testomania", która zagościła w Polsce wzorem krajów zachodnich, wzmogła presję na osiąganie maksymalnych wyników na wszystkich szczeblach szkoły. Konsekwencją tych działań są też zmiany programowe, za pośrednictwem których uczeń powinien sprostać oczekiwanym wymaganiom. Natłok problemów, niekiedy nierozerwalnie ze sobą związanych sprawia, że wśród nauczycieli, a w szczególności rodziców, narasta niepokój. To na ich barki złożona została decyzja w sprawie wieku dziecka rozpoczynającego naukę. Kluczowe dla rozwoju i kariery edukacyj-

[1] E. Zawidniak, A. Majewicz, P. Majewicz, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, „Życie Szkoły" 2005, nr 9, s. 55.

nej wybory podejmują oni często intuicyjnie. Dlatego konieczne wydaje się zaangażowanie grup ekspertów, specjalistów w dziedzinie pedagogiki i psychologii, a nade wszystko nauczycieli – praktyków, którzy w oparciu o teorie naukowe i wieloletnie doświadczenia przyczynią się do optymalizacji procesów reformatorskich na gruncie oświaty.

Zaznajomienie ze stanowiskiem nauczycieli i rodziców w obliczu reformy oświatowej stanowi naczelny cel badawczy, zmierzający w kierunku poszukiwania skutecznych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, które ułatwią przyspieszenie startu szkolnego.

UWARUNKOWANIA REFORMATORSKICH PRZEMIAN

Dynamika zmian społeczno-ustrojowych znajduje zwykle swoje odzwierciedlenie we wszystkich dziedzinach życia. Nie ominęła ona również edukacji, poddając tę sferę gruntownym przemianom. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej znacząco wpływa na politykę edukacyjną. Próby zmierzające w kierunku dorównania kroku Europie i światu zderzają się z postawami, które pozostają wierne tradycyjnym rozwiązaniom. Na tym tle dochodzi często do sporów, które nie zawsze dotyczą meritum sprawy, ale niekiedy przybierają wymiar walki pomiędzy ugrupowaniami politycznymi. Dlatego też wprowadzanie wszelkich zmian wymaga nadania właściwej rangi tradycji kulturotwórczej z uwzględnieniem nowoczesnych nurtów światowych. W celu złagodzenia sporów wokół reformy oświaty, która nadal budzi niemałe kontrowersje należy wykorzystać kapitał, jakim jest idea oświaty dla wszystkich, co oznacza m.in. czerpanie z dziedzictwa kulturowego w wymiarze europejskim i światowym. W związku z tym szczególnego znaczenia nabierają rozwiązania perspektywistyczne, które będą miały wpływ na kształt narodowej edukacji. „Wszelkie opóźnienia rozwojowe, brak jedności i pomocy w realizacji celów oświatowych, opóźnienia w wyborze metod i środków działania mogą przynieść niepowetowane straty w przyszłym systemie edukacji”[2] – radził swoim nauczycielom już przed dwudziestu laty minister edukacji. Przytoczone słowa także współcześnie nie straciły na aktualności.

Ustanowione reformą[3] zmiany mają swoje podłoże uwarunkowane historycznie. Właśnie przez pryzmat kolejnych reform ocenia współczesne przekształcenia profesor Maria Jakowicka[4], która poprzez aktywność naukową i edukacyjną realizuje i utrwala zależności między wiedzą teoretyczną a praktyką. Współczesna sytuacja edukacyjna jest konsekwencją szeregu przekształceń, które wyróżnia Autorka, eksponując reformę z 1978 roku, na mocy której wprowadzony został powszechny dostęp do przedszkoli i szkół dla dzieci sześcioletnich. Już wówczas, na przełomie lat 60. i 70. dostrzeżono znaczenie zjawiska akceleracji rozwoju.

---

[2] B. Faron, *Oświatowe przekroje i zbliżenia*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1985, s. 9.

[3] Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, (Dz. U. 2009, Nr 56, poz. 458).

[4] M. Jakowicka, *Zmiany w oświacie*. Wywiad z profesor Marią Jakowicką, „Życie Szkoły” 2010, nr 5, s. 54.

Wyniki badań prowadzonych w kontekście wieku rozpoczęcia nauki szkolnej przytacza Andrzej Malinowski na łamach artykułu[5], w którym formułuje pozytywną odpowiedź na pytanie o znaczenie antropologii w kwestii obniżenia wieku nauki szkolnej. Warto zwrócić również uwagę na różnice rozwojowe występujące u dzieci miejskich i wiejskich, które mogą mieć znaczenie dla przebiegu procesu edukacyjnego.

Ów trend sekularny w aspekcie dojrzałości szkolnej zauważa też L. Wołoszynowa[6]. Odbiciem ewolucji gatunku ludzkiego są zmiany psychologiczne u dzieci sześcio- i siedmioletnich – dodaje Spock[7]. Szybszy rozwój kolejnych pokoleń odbywa się również za sprawą rodziny i zabiegów dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

W przeglądzie działań reformatorskich, które mają istotne znaczenie dla oświaty polskiej warto wymienić przekształcenia dokonane na fali zmian ustrojowych z 1981 roku, kiedy to na mocy rozporządzeń resortu edukacji dokonano kilku korekt, m.in. „umożliwiono szkołom i nauczycielom wdrażanie autorskich programów nauczania (Ministerstwo Edukacji Narodowej określa tylko tzw. „minimum programowe" obowiązujące we wszystkich placówkach danego typu)"[8].

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty zapoczątkowała długofalowe i radykalne zmiany, w tym wewnętrzny podział na dwa cykle dydaktyczne: nauczanie zintegrowane w klasach I–III i nauczanie blokowe w klasach IV–VI w obrębie sześcioletniej szkoły podstawowej. Utworzenie tego typu struktury nastąpiło z dniem 1 września 1999 roku[9]. Korzystnym przedsięwzięciem z 2004 roku było wprowadzenie obowiązku przygotowania przedszkolnego w celu złagodzenia przejścia do szkoły.

W nawiązaniu do założeń Unii Europejskiej należy podkreślić, że współcześnie dokonujące się zmiany oświatowe w Polsce są uwarunkowane tą przynależnością. Dokonała się ona w przypadku naszego kraju 1 maja 2004 roku. Idea unifikacji kontynentu objęła swym zasięgiem wiele sfer życia, w tym oświatę. „Polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest jedną z polityk wspólnotowych, […]"[10], co oznacza, że działania realizowane indywidualnie w krajach członkowskich zmierzają do wspólnego celu.

W najważniejszym unijnym dokumencie politycznym, a mianowicie Strategii Lizbońskiej zakłada się stworzenie i wspólne kreowanie uzgodnionych kierunków w edukacji obejmując programem działań dążenie do osiągnięcia celów strategicznych. Dotyczą one m.in. poprawy jakości i efektywności systemów edukacyjnych[11].

Wiek rozpoczęcia nauki czy długość trwania obowiązku szkolnego wynikają z wielu czynników, takich jak: kształtowanie się procesów społeczno-

---

[5] A. Malinowski, *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 7, s. 13–14.
[6] L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977, s. 523.
[7] B. Spock, *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*, PZWL, Warszawa 1979, s. 452.
[8] S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w XX wieku*, Rozdz. 8, cz. II, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004, s. 164.
[9] B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce*, Rozdz. 3, cz. III, [w:] *Pedagogika…*, dz. cyt., s. 393.
[10] M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP, Warszawa 2004, s. 5.
[11] Tamże, s. 13.

gospodarczych oraz tradycji narodowych. Procesy globalizacji wytyczają, jeśli nie dyktują, konieczność podejmowania działań, które można zaliczyć do niezbyt popularnych. „Za najbardziej charakterystyczne można uznać obniżanie wieku podejmowania nauki/obowiązku szkolnego, co wiąże się ze zmniejszającą się liczbą dzieci rozpoczynających naukę, […]”[12]. Uwzględnianie czynników demograficznych w tworzeniu projektów organizacji szkolnictwa zauważyć można już w działalności oświatowej Mariana Falskiego[13], przy czym zaznaczyć należy, iż w swych obliczeniach statystycznych uwzględniał on różnorodne problemy, które miały istotne znaczenie dla polityki oświatowej.

W krajach unijnych nauka podejmowana jest w przedziale wiekowym 4–7 lat, przy zachowaniu autonomii w kwestiach organizacyjnych, finansowych, dydaktycznych i kadrowych. Zasada dobrowolności dotyczy też uczęszczania do placówek przedszkolnych z uwzględnieniem zróżnicowania wieku dziecka. Zaznacza się jednak masowy udział w edukacji przedszkolnej trzylatków w takich krajach, jak: Belgia, Hiszpania, Francja, Włochy, Islandia[14].

Europejskie, a w tym unijne kierunki działań edukacyjnych przybierają charakter standardów, które wkraczają do Polski.

Obecnie możemy już wysnuć pierwsze wnioski z reformatorskich doświadczeń.

PROCES PRZYSPIESZENIA EDUKACJI W OPINII NAUCZYCIELI

Nie milkną dyskusje na temat reformy oświatowej, w myśl której obowiązkiem szkolnym mają być objęte dzieci kończące szósty rok życia. Zaistniała sytuacja wymaga prowadzenia systematycznych i długofalowych badań. Próbę takich działań podjęli studenci Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, przeprowadzając wywiady z nauczycielami klas I–III w szkołach podstawowych woj. dolnośląskiego. Badaniami objęto zarówno środowisko miejskie, jak i wiejskie. Argumenty za i przeciw podjęciu wcześniejszej edukacji uszeregowano z uwzględnieniem częstotliwości dokonywanych wyborów, co oznacza, że czołowe pozycje w układzie tabelarycznym zajmują najczęściej pojawiające się wypowiedzi.

Wywiady z nauczycielami uzupełniają opinie psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Dzieląc się wieloletnimi doświadczeniami w pracy z dziećmi – kandydatami do przyspieszonej edukacji, pozostawiają decyzję co do wieku rozpoczęcia nauki rodzicom uzasadniając, że ci najlepiej znają własne dziecko. Z kolei opinię poradni traktują jako ogniwo uzupełniające, które potwierdza wybór opiekunów prawnych przedszkolaka.

---

[12] Tamże, s. 27.
[13] D. Radzikowska, *Marian Falski wobec organizacji szkolnictwa*, „Życie Szkoły” 2010, nr 7.
[14] M. Mazińska, *Polityka edukacyjna...*, dz. cyt., s. 31.

Zestaw argumentów wyrażających p o p a r c i e dla wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześcioletnich w opinii nauczycieli i psychologów	**Zestaw argumentów wyrażających s p r z e c i w wobec wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześcioletnich w opinii nauczycieli i psychologów**
– Szybsze usamodzielnienie dziecka; – Nawiązywanie kontaktów koleżeńskich z dziećmi starszymi (7-letnimi); – Wyrównywanie szans edukacyjnych w środowisku miejskim i wiejskim (brak przedszkoli na wsi); – Szansa na wykorzystanie największego potencjału intelektualnego, który przypada we wczesnym dzieciństwie; – Wcześniejsze wykrywanie deficytów rozwojowych; – Zwiększenie możliwości wcześniejszego uczestnictwa w kulturze (kino, teatr, filharmonia, biblioteka); – Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci polskich oraz pochodzących z innych krajów europejskich; – Odciążenie rodziców z opłat na rzecz przedszkola; – Fizyczna i psychiczna dojrzałość do podjęcia nauki w wyniku akceleracji rozwoju; – Pozytywne zmiany programowe; – Przygotowanie do życia w szybko zmieniającym się świecie; – Wykorzystanie komputeryzacji celem zwiększenia efektywności w nauczaniu; – Przyspieszenie rozwoju umiejętności i zainteresowań u dzieci zdolnych; – Zwiększenie możliwości wcześniejszego wyrabiania nawyków związanych z czynnościami samoobsługowymi; – Kształtowanie poczucia odpowiedzialności w procesie edukacyjnym i kontaktach koleżeńskich.	– Niedojrzałość emocjonalna i społeczna dziecka; – Rażące braki w wyposażeniu szkół; – Brak środków finansowych spowodowanych kryzysem; – Zróżnicowanie wiekowe w obrębie jednej klasy; – Nadmierna liczebność klas; – Przewaga myślenia o charakterze konkretno-obrazowym; – Nieprzystosowanie placówek na przyjęcie sześciolatków; – Wydłużenie czasu nauki domowej; – Finansowe obciążenie rodziców wydatkami na książki i pomoce naukowe; – Brak stosownej opieki; – Brak poczucia bezpieczeństwa w obcym środowisku; – Nieprzygotowanie rodziców i kadry pedagogicznej do podjęcia nowych wyzwań; – Zakłócenie naturalnego rytmu rozwojowego dziecka; – Niedostosowanie programów i planów nauczania do potrzeb dziecka sześcioletniego; – Trudności z zapewnieniem opieki pozalekcyjnej; – Ograniczenie czasu przeznaczonego na zabawę określane jako „zabranie dzieciństwa”; – Konflikty dzieci zróżnicowanych wiekowo; – Mniejsza odporność psychiczna sześciolatka w porównaniu z dzieckiem siedmioletnim; – Niedoskonałości w sferze procesów poznawczych dziecka sześcioletniego; – Przeciążenie nauką lekcyjną; – Dwuzmianowość w związku z likwidacją szkół; – Negatywna ocena podręczników dla klasy I; – Nie zostają spełniane wymogi bezpieczeństwa; – Obawa przed kumulacją trzech roczników w jednej klasie; – Trudności z racjonalnym planowaniem w obliczu likwidacji szkół.

Przewaga argumentów wyrażających sprzeciw wobec wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci sześcioletnich świadczy o negatywnej ocenie ministerialnych reform. Na czołowych pozycjach wyodrębnionych w tabeli znalazły się wypowiedzi nauczycieli, którzy wyrazili swoje obawy o możliwości przystosowawcze zbyt małego dziecka do „surowych" warunków współczesnej szkoły.

Nauczyciele obawiają się, że dziecko niedostosowane w sferze emocjonalnej i społecznej nie poradzi sobie w nowej rzeczywistości. Wysoką pozycję zajmuje też lęk przed nadmiernym przeciążeniem ze względu na liczbę godzin lekcyjnych. Wielu nauczycieli zwraca uwagę na braki finansowe szkół, co w konsekwencji skutkuje niedostatecznym wyposażeniem sal lekcyjnych w sprzęt i różnorodne pomoce dydaktyczne. Niepokój budzi także zróżnicowanie wiekowe, spotęgowane nadmiarem dzieci w klasie. Obawy nauczycieli skupiają się przede wszystkim na niedostosowanym do wymogów programów szkolnych rozwojem procesów poznawczych u sześcioletniego pierwszoklasisty.

Potwierdzenie wyrażonych w toku badań opinii znaleźć można w licznych publikacjach zarówno przeznaczonych dla nauczycieli, jak i tych o charakterze ogólnopolskim. Już samo brzmienie niektórych tytułów nie pozostawia wątpliwości, co do społecznego odbioru reformatorskich przemian. W tekście pt. *Barbarzyństwo w MEN* autorka proponuje, by „[…] dać dziecku czas na spokojny rozwój w przedszkolu"[15]. Krytyce poddaje założenia reformy oraz poziom przygotowania placówek oświatowych na przyjęcie sześciolatków. „Polska szkoła w ogóle nie jest przygotowana na to, żeby dzieci mogły w niej przebywać, a co dopiero się uczyć. Jest ponura, odrapana, stara"[16]. – argumentuje wieloletnia nauczycielka z Pracowni Pedagogicznej im. prof. Ryszarda Więckowskiego. W swej wypowiedzi dostrzega też niedostosowanie regulacji prawnych do sytuacji wyjątkowych, kiedy to należałoby cofnąć dziecko do przedszkola.

Skrajnie odmienne stanowisko spotykamy w wypowiedziach nauczycieli pozytywnie odnoszących się do proponowanych reform. Chociaż w zestawieniu dokonanych analiz argumenty wyrażające poparcie wobec proponowanych zmian pozostają w mniejszości, należy wymienić wiele przekonujących opinii. Badani próbują skonfrontować program realizowany dotychczas w przedszkolu dla dzieci sześcioletnich z treściami zawartymi w pierwszej klasie, zwracając uwagę na występowanie wielu zbędnych powtórzeń. Na przykład w zakresie nauki czytania dzieci poznawały litery dwukrotnie. Podobnie zakres edukacji matematycznej był zbliżony do początkowego etapu nauki w zreformowanej szkole. Powielanie tych ogniw na poziomie przedszkola, a następnie szkoły uznano za stratę czasu.

Dość często nauczyciele przywołują w swych wypowiedziach zjawisko akceleracji rozwoju, znajdując potwierdzenie w swoich doświadczeniach pedagogicznych.

[15] D. Dziamska, *Barbarzyństwo w MEN*, „Fakt" z 13 marca 2012, nr (61) 2553, s. 2.
[16] Tamże.

Pozytywnie oceniają też szanse na wczesne wdrażanie dziecka do samodzielności, odpowiedzialności, nawiązywania kontaktów koleżeńskich w grupie zróżnicowanej wiekowo.

Wcześniejsze rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej jest szansą dla dzieci zdolnych – twierdzą badani. Z kolei wdrożenie indywidualizacji w nauczaniu pozwoli efektywnie i równolegle pracować z dziećmi, u których występują deficyty rozwojowe, jak też z tzw. „przeciętnymi uczniami".

Wśród argumentów popierających wczesną edukację badani dość często wymieniali wyrównywanie szans edukacyjnych dla dzieci wiejskich, które nie mają możliwości uczęszczania do przedszkola. Czynniki finansowe (bezpłatna szkoła) uzupełniały listę poparcia dla założeń reformatorskich w oświacie.

Wyniki badań przeprowadzonych w rejonie dolnośląskim uzupełnione zostały przeglądem analiz dokonanych w woj. mazowieckim. Pokazują one zbliżone stanowiska nauczycieli z obu województw w sprawie przyspieszenia obowiązku szkolnego[17].

SZEŚCIOLATEK W PIERWSZEJ KLASIE – WYNIKI Z BADAŃ[18]

„Moja córcia ma iść w wieku 6 latek do szkoły, przeraża mnie to jako przyszłego pedagoga, […]. Ta bezradność z jednej strony rodzica, z drugiej pedagoga"[19].Takie i podobne wątpliwości pojawiają się w wielu rodzinach przed podjęciem niezwykle ważnej decyzji. Dlatego też zrodziła się konieczność zebrania informacji od rodziców, którzy stanęli przed niezwykle trudnym wyborem.

Przegląd wyników przeprowadzonych badań wskazuje na występowanie wielu źródeł, które stanowią podłoże do decydowania o wieku dziecka rozpoczynającego naukę. Pytanie ankietowe dawało respondentom możliwość wielokrotnego wyboru, dlatego trudno ustalić, które czynniki dominowały w chwili podejmowania decyzji.

Potężna rola środków masowego przekazu w kwestii dotyczącej wczesnej edukacji znalazła swoje odzwierciedlenie w wynikach przeprowadzonych badań. Na pierwszej pozycji w skali procentowej sytuują się właśnie informacje pochodzące z mediów (32%), a tuż za nimi pojawiają się sugestie nauczycielek przedszkola (31%).

Stosunkowo wielu rodziców, bo aż 15% posłało swoje dziecko do szkoły w obawie przed następstwami reformy w postaci kumulacji dzieci sześcioletnich i siedmioletnich w najbliższych latach. Z kolei 16% rodziców poszukuje celnych rozwiązań wśród doświadczeń zdobytych przez znajomych, natomiast 4% badanych już we wcześniejszych latach posyłało dzieci do szkoły w 6 r.ż. Tylko 7% dysponuje rzetelną wiedzą pedagogiczno-psycho-

[17] Wywiad przeprowadzono z 84nauczycielami województw dolnośląskiego i mazowieckiego.

[18] W badaniach uczestniczyło 102 rodziców radomskich szkół podstawowych (PSP NR 8, PSP Nr 15, PSP Nr 24, PSP Nr 29, PSP Nr 33, PSP Nr 34). Wywiad przeprowadzono także z nauczycielami klas objętych badaniami.

[19] Fragment wywiadu z nauczycielką – matką dziecka sześcioletniego (woj. Dolnośląskie).

logiczną, która powinna stanowić podstawę do podejmowania tak istotnych decyzji.

Z przeglądu danych można wnioskować, że zabrakło troski o wiarygodne informacje skierowane do rodziców. Jeśli tak wiele osób kieruje się w swych decyzjach przekazem medialnym, należało rozpropagować za pośrednictwem audycji radiowych i telewizyjnych bieżące założenia dotyczące reformy. Przydatne wydaje się zapraszanie do udziału w nich doświadczonych nauczycieli oraz pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni, a także psychologów, logopedów i inne osoby zajmujące się edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, by w ramach tzw. pedagogizacji rodziców przybliżyć im elementarne problemy małego ucznia. Ukazanie determinantów rozwoju w kontekście zadań edukacyjnych z pewnością ułatwiłoby podjęcie celnych decyzji, a przynajmniej złagodziło niepotrzebne napięcia.

„Często potwierdzane stwierdzenie, że szanse edukacyjne dzieci można wyrównywać najskuteczniej rozpoczynając od etapu wychowania przedszkolnego […], zyskało powszechną akceptacją”[20]. W większości krajów europejskich dzieci rozpoczynają edukację przedszkolną od 3 r.ż., a nawet wcześniej. Odrębność przepisów zawierających wytyczne i zalecenia sprowadza się do wspólnych celów, wśród których m.in. występuje przygotowanie do życia w szkole i do dalszego kształcenia. Polskie i europejskie przedszkola preferują w większości jednakowe obszary działalności dydaktyczno-wychowawczej, co wyraża się troską o rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny, moralny.

W kontekście gotowości szkolnej podjęty został w badaniach problem edukacji przedszkolnej liczony w latach poprzedzających rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej. Zarysowuje się tu dość czytelna zależność. Na podstawie wypowiedzi rodziców, potwierdzonych wywiadem z nauczycielami badanych zespołów klasowych można stwierdzić, że im dłużej dziecko przebywało w przedszkolu bądź innej tego typu placówce, tym lepsze rezultaty edukacyjne można zaznaczyć w wyniku oceny na koniec pierwszej klasy.

Powołując się na wyniki badań zamieszczone w artykule Ewy Brańskiej[21] warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie regionalne, gdyż w środowiskach wiejskich (woj. zachodniopomorskie, podlaskie, warmińsko-mazurskie) liczba dzieci 3-, 5-letnich, uczęszczających do placówek przedszkolnych nie przekracza 10%. To wybiórczo potraktowane porównanie daje jaskrawy obraz sytuacji, w obliczu której powinny zostać podjęte szeroko zakrojone działania skierowane na upowszechnienie edukacji przedszkolnej.

Wiele opinii na temat wcześniejszej edukacji zebrano wśród rodziców, nauczycieli, psychologów, władz oświatowych – a co na to sami zainteresowani? Przeważająca większość zareagowała radością, natomiast negatywne reakcje zdarzały się dość rzadko.

W 15-procentowym przedziale znalazły się maluchy, z którymi nie konsultowano decyzji dorosłych. W większości jednak dzieci marzą o szkole, bo

[20] E. Brańska, *Powszechnie dostępne czy obowiązkowe?* „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 6, s. 5.
[21] Tamże, s. 6.

czekają je zmiany związane z nowymi znajomościami, poznawaniem świata, czytaniem i pisaniem. Wydaje się, na co wskazują wieloletnie obserwacje i doświadczenia w pracy z dziećmi, że dorośli niestety skutecznie potrafią ostudzić ten ogromny zapał i towarzyszącą mu radość. Rodzice, dziadkowie dość często straszą szkołą jeszcze na długo przed pierwszym dzwonkiem, z kolei zdarza się, że nauczyciele przenoszą swe frustracje na grunt klasy, zbyt wiele zadają, albo też chcąc nadać szkole stosowną rangę, obawiają się nauki przez zabawę. Dlatego też sugeruje się, by radość, ciekawość dziecięcą i energię utrzymywać na wysokim poziomie przez cały rok.

Nie wszystkie ośrodki oświatowe w kraju dołożyły starań, by np. wzorem miasta stołecznego Warszawy prowadzić kampanię zachęcającą do wcześniejszego podjęcia nauki przez dzieci sześcioletnie. Wątpliwości rodziców z pewnością rozwiałyby działania o charakterze informacyjnym i szkoleniowym[22].

Niektóre z wymienionych wcześniej czynników: nadmiar zadań domowych, nieprzystosowanie dziecka do obowiązków szkolnych, przepełnione klasy, brak odpowiedniej opieki w ciasnych świetlicach i wiele innych, rzadziej wymienianych przez respondentów sprawiły, że 19% badanych rodziców żałuje swojej decyzji o wcześniejszym wysłaniu dziecka do szkoły, u 31% czasami pojawiały się wątpliwości, natomiast połowa badanych wyraziła zadowolenie, że ich dziecko w szóstym roku życia zostało uczniem. W niektórych przypadkach występuje wręcz paradoksalna sytuacja, o czym mówią nauczyciele w badanych zespołach klasowych, że chociaż dziecko chętnie chodzi do szkoły osiągając zadowalające wyniki, to rodzice i tak żałują swojej decyzji. Trudno skomentować podobne reakcje, chyba tylko przywołując dość rozpowszechnione stwierdzenie, że „nieprzekonanych trudno przekonać". Może uzasadnienia należałoby poszukiwać w nadmiernym obciążeniu rodziców pracą domową ucznia.

Przegląd przeprowadzonych badań pokazuje, że przy odrabianiu lekcji asystuje 65% rodziców, swą pomoc oferuje 8% babć i dziadków, zaznacza się też 6-procentowy udział rodzeństwa, a tylko w 22 procentach pierwszoklasiści sami odrabiają lekcje. W obliczu tak zarysowanej sytuacji należałoby poszukiwać środków zaradczych zmierzających w kierunku przesunięcia ciężaru wykonywanych zadań na szkołę. Zbyt często bowiem zdarza się, że pewne problemy zostają zainicjowane w toku lekcji, natomiast nadmiar ćwiczeń usprawniających odrabia uczeń w domu.

Rozpoczynając nowy okres w życiu, co wiąże się z wstąpieniem do szkoły, dziecko przyjmuje na siebie wiele obowiązków. Ograniczenie czasu na zabawę i poddawanie się rygorom programów nauczania pociąga za sobą zużywanie dużych zasobów energii. Nieracjonalne gospodarowanie siłami każdego człowieka, a tym bardziej sześcioletniego dziecka wywołuje odczucie zmęczenia. Dość długi pobyt w szkole, po którym rodzice posyłają jeszcze swe pociechy na dodatkowe zajęcia nie wywołuje jednak niechęci i przemęczenia. Taką opinię (43%) prezentują badani w swych deklaracjach, zaś o pojawiającym się niekiedy przeciążeniu mówi 40%, natomiast 18% skarży się na tego typu kłopoty.

[22] M. Tonia, *Sześciolatki w szkołach – bilans zysków i strat*, „Dyrektor Szkoły" 2010, nr 6, s. 25.

W obliczu zaistniałej sytuacji należałoby zwrócić uwagę na dwie funkcje czasu wolnego: wypoczynku i rozrywki (rekreacji)[23]. Wypoczynek daje odprężenie psychiczne i fizyczne, co znacząco wpływa na zachowanie biologicznej równowagi. Celem zaś funkcji rekreacyjnej jest zaspokojenie zainteresowań, wprowadzenie różnorodności wrażeń i przeżyć. Czynny udział rodziców w realizacji tej funkcji wpłynie dodatkowo na wzmocnienie więzi rodzinnych. O bliskich kontaktach z dziećmi świadczy m.in. duże zainteresowanie problemami szkoły, które przejawiają rodzice w pierwszym roku nauki sześciolatka, dając temu wyraz aż 82-procentowym udziałem w rozmowach o tematyce związanej z nauką i rozrywką.

Występowanie trudności w sferze czytania pojawia się w deklaracjach wyrażonych przez 27% badanych, nieco więcej, bo 28% ujawnia problemy swoich dzieci związane z pisaniem. Odnosząc się do prawidłowości rozwojowych dziecka w 6.–7r.ż. można zauważyć, że odpoznawanie złożonych kształtów liter i wyrazów może nastręczać pewne trudności. Ten rodzaj umiejętności jest przecież wielce znaczący dla procesu czytania i pisania. Z przytoczoną kwestią nierozłącznie wiąże się rozumienie czytanego tekstu. Sięgamy zatem do istotnej sfery poznawczej, jaką jest myślenie słownologiczne. Wyniki przeprowadzonych badań w pewnym stopniu odzwierciedlają ten problem w odniesieniu do matematyki, z którą nie radzi sobie 13% pierwszoklasistów. „Myślenie nacechowane dziecięcą intuicją umożliwia 6- 7-latkowi zestawianie twierdzeń według praw wyobraźni, a nie według praw logiki […]”[24] – w ten sposób można m.in. wyjaśnić zaistniałe zjawisko.

Wypowiedzi ustne (13%) nastręczają dzieciom nie mniejsze trudności, niż matematyka. Chociaż znają one podstawowe formy gramatyczne i często dość sprawnie świadomie je stosują, występowanie błędów składniowych i stosunkowo ubogie słownictwo sprawia kłopoty z wykonywaniem ćwiczeń redakcyjnych.

Lubiane i zwykle chętnie wykonywane przez dzieci prace plastyczno-techniczne przysparzają tyleż samo trudności co edukacja matematyczna i niektóre aspekty edukacji polonistycznej, dając 13-procentowy wynik ujemny. Doświadczony nauczyciel czy też wnikliwy obserwator dostrzeże tu pewną zależność w odniesieniu do wspomnianych trudności w pisaniu i wykonywaniu zadań ruchowych. Te ostatnie niepokoją 6% badanych rodziców.

Wyjaśnienia zaistniałej sytuacji należy upatrywać w prawidłowościach wieku rozwojowego dziecka, ale nade wszystko w czynnościach nauczyciela. To dobór zadań przekraczających możliwości sześciolatka sprawia, że napotyka on na trudności. Stosowanie indywidualizacji, szczególnie w odniesieniu do zespołu, w którym znalazły się dzieci sześcio- i siedmioletnie z pewnością sprzyjać będzie podnoszeniu wyników w nauczaniu. Na szczęście

---

[23] I. Micińska-Łyżniak, *Jaki stosunek do ocen szkolnych dziecka powinny mieć rodzice?*, [w:] *Vademecum dla rodziców dzieci od lat 6 do 10*, red. W. Pomykało, Wyd. Współczesne, RSW „Prasa – Książka – Ruch”, Warszawa 1987, s. 138–139.

[24] H. Krauze-Sikorska, *Charakterystyka rozwoju dziecka sześcio- siedmioletniego*, Rozdz. 2 cz. II, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 100.

trudnościom natury dydaktycznej nie towarzyszą kłopoty wychowawcze. Nie można jednak pominąć milczeniem kilkunastu procent badanych, którzy wyrażają swój niepokój nagannym zachowaniem na terenie szkoły. Być może przyczyn takiego stanu rzeczy należałoby szukać w trudnościach przystosowawczych małego ucznia. Jednak w większości dzieci przystosowały się do warunków szkolnych, o czym sygnalizują rodzice w swych deklaracjach.

Znamienne, że w klasach, gdzie znalazły się tylko dzieci sześcioletnie, występuje najwyższy odsetek zadowolonych z decyzji o podjęciu wczesnej edukacji. Warto tu zaznaczyć, że dobór kadry nauczycielskiej dokonywano ze szczególną starannością.

Badani rodzice jednoznacznie odnieśli się w swej ocenie do przygotowania nauczycieli na przyjęcie sześciolatków w pierwszej klasie. Żaden z wychowawców nie otrzymał oceny negatywnej. Zaledwie 16% respondentów zdecydowało się na ocenę „dobrą", natomiast wynik „bardzo dobry" wystawiło 84% badanych.

Niewielu spośród rodziców uzasadniło swój wybór, jednak udało się zebrać kilkanaście wypowiedzi. Wśród nauczycielskich atutów wymieniali przede wszystkim: umiejętność motywowania do nauki, wyzwalanie aktywności twórczej, bieżące monitorowanie uczniowskich osiągnięć, zdolność do integrowania zespołu klasowego.

Potwierdzenie 84-procentowych wyborów znaleźć można w opinii dyrektorów szkół, którzy do prowadzenia klas wyłącznie z dziećmi sześcioletnimi wybierali najlepszych, doświadczonych nauczycieli. Jak widać, ich decyzje znalazły swoje odzwierciedlenie w analizach badawczych.

Z wywiadu przeprowadzonego z kolei wśród nauczycieli wynika, że zróżnicowany wiek dzieci w jednej klasie nie stanowi większego problemu. Niektórzy doszukiwali się nawet „plusów" występujących w tej sytuacji wymieniając np.: otaczanie opieką o rok młodszych kolegów.

Duże znaczenie dla jakości pracy szkoły przypisuje się organizacji przestrzeni nauczania. W zestawieniu zalecanych warunków powinny znaleźć się sale podzielone na część edukacyjną (wyposażoną w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjną (odpowiednio do tego przystosowaną)[25]. Właśnie najwięcej uwag krytycznych skierowanych do organizatorów szkolnictwa, w tym dyrektorów i władz oświatowych dotyczyło organizacji sal lekcyjnych w części rekreacyjnej. Zarzucano brak miejsca na wypoczynek i prowadzenie zajęć ruchowych. Jeśli już udało się nauczycielowi wygospodarować stosowną przestrzeń, nie spełniła ona określonych w rozporządzeniu wymogów. Rodzice wystawili niską ocenę nieprzygotowanej bazie lokalowej wymieniając: ciasne pomieszczenia przeznaczone na świetlice, niedostosowanie sprzętu sanitarnego do wzrostu dziecka, brak środków higienicznych, zatłoczone korytarze zagrażające bezpieczeństwu najmłodszych uczniów. Skarżono się też na brak miejsca w klasie na podręczniki i inne pomoce naukowe.

[25] Rozporządzenie z dn. 23 grudnia 2008, Załącznik nr 2, „Zalecane warunki i sposób realizacji" pkt. 3, s. 19.

Przegląd przedstawionych analiz badawczych skłania do formułowania wniosków i przedstawienia postulatów skierowanych do władz oświatowych, nauczycieli, rodziców.

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki badań mają wprawdzie charakter fragmentaryczny, jednak kształtują pewien obraz rzeczywistości szkolnej w grupie dzieci rozpoczynających naukę w 6 r.ż. W obliczu kontrowersji wokół reformy oświatowej przeważają opinie pozytywne, bo jakże odnieść się do wyników badań, jeśli blisko 80% pierwszoklasistów ucieszyła wiadomość o pójściu do szkoły. Ponad połowa badanych rodziców z zadowoleniem odniosła się do podjętej przed rokiem decyzji, a prawie 70% uczniów chętnie chodzi do szkoły. Zaledwie kilkanaście procent dzieci skarży się na zmęczenie, mimo to z zapałem odrabiają zadane lekcje. Poza tym szkolne trudności wychowawcze należą do rzadkości. Znakomite wyniki uzyskali też nauczyciele, którzy otrzymali od rodziców wyłącznie dobre i bardzo dobre noty. Sporo uwag krytycznych odnosi się jednak do warunków materialnych, które panują w badanych placówkach.

Wynikające z badań wnioski skłaniają do poszukiwania środków zaradczych wobec zarysowujących się problemów. Sugeruje się dokonanie pewnych zmian bądź korekty ministerialnych rozwiązań na wybranych płaszczyznach, np.:

1. Propagowanie założeń reformy oświatowej w środkach masowego przekazu.
2. Objęcie obowiązkiem przedszkolnym dzieci pięcioletnie.
3. Upowszechnienie dostępu do placówek przedszkolnych.
4. Zapewnienie spójności programowej.
5. Zmniejszenie liczby godzin lekcyjnych w klasie I.
6. Weryfikacja planów nauczania w celu uniknięcia dwuzmianowości.
7. Nauka przez zabawę.
8. Poprawa jakości bazy lokalowej szkół i zaopatrzenie w pomoce naukowe.
9. Usprawnianie pracy świetlicy poprzez m.in. wydzielenie pomieszczeń dla dzieci z klas I–III oraz starszych uczniów.
10. Poszerzenie zakresu działań poradni psychologiczno-pedagogicznych i logopedycznych w celu wykrywania i niwelowania deficytów rozwojowych.
11. Pedagogizacja rodziców.

LITERATURA:

[1] Brańska E., *Powszechnie dostępne czy obowiązkowe?* „Wychowanie w Przedszkolu" 2006, nr 6.

[2] Dziamska D., *Barbarzyństwo w MEN,* „Fakt" z 13 marca 2012, nr (61) 2553.

[3] Faron B., *Oświatowe przekroje i zbliżenia*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

[4] Jakowicka M., *Zmiany w oświacie. Wywiad z profesor Marią Jakowicką*, „Życie Szkoły" 2010, nr 5.

[5] Krauze-Sikorska H., *Charakterystyka rozwoju dziecka sześcio- siedmioletniego*, Rozdz. 2, cz. II, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls" Kraków 2004.

[6] Malinowski A., *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły" 2006, nr 7.

[7] Mazińska M., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, WSiP, Warszawa 2004.

[8] Micińska-Łyżniak I., *Jaki stosunek do ocen szkolnych dziecka powinni mieć rodzice?*, [w:] *Vademecum dla rodziców dzieci od lat 6 do 10*, red. W. Pomykało, Wyd. Współczesne, RSW „Prasa – Książka – Ruch", Warszawa 1987.

[9] Radzikowska D., *Marian Falski wobec organizacji szkolnictwa*, „Życie Szkoły" 2010, nr 7.

[10] Rozporządzenie z dn. 23 grudnia 2008, Załącznik nr 2, „Zalecane warunki i sposób realizacji" pkt. 3.

[11] Spock B., *Dziecko. Pielęgnowanie i wychowanie*, PZWL, Warszawa 1979.

[12] Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce,* Rozdz. 3, cz. III, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004.

[13] Tonia M., *Sześciolatki w szkołach – bilans zysków i strat*, „Dyrektor Szkoły" 2010, nr 6.

[14] Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, (Dz. U. 2009, Nr 56, poz. 458).

[15] Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX wieku*, Rozdz. 8, cz. II, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. naukowa Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2004.

[16] Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977.

[17] Zawidniak E., Majewicz A., Majewicz P., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, „Życie Szkoły" 2005, nr 9.

STRESZCZENIE

Edukacja wczesnoszkolna w obliczu reformy oświatowej – komunikat z badań

W opracowaniu o charakterze empirycznym dokonano próby ukazania zmian oświatowych w perspektywie przeprowadzonych dotychczas reform. W ujęciu historycznym bowiem tkwi źródło aktualnych przemian.

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli i rodziców po zakończeniu roku szkolnego 2011/2012 w klasie pierwszej pokazały problemy, na które warto zwrócić uwagę w toku realizacji założeń reformatorskich.

Niejednoznacznie oceniono możliwości dziecka wstępującego do szkoły w szóstym roku życia. Przeważają jednak opinie pozytywne, wyrażające zadowolenie z podjętej przez rodziców decyzji, jak też z przebiegu procesu adaptacji. Na szczególną uwagę zasługuje bardzo wysoka ocena przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli.

Rezultaty badawcze pokazują wprawdzie sprzyjającą atmosferę wokół poczynań reformatorskich, jednak nauczyciele i rodzice stanowczo domagają się udoskonalenia programów edukacyjnych, a nade wszystko poprawy warunków lokalowych szkół i uzupełnienia bazy materialnej.

Często podkreślana przez respondentów jedność oddziaływań rodziny i szkoły przyczyni się z pewnością do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka, które wcześniej rozpoczyna naukę w pierwszej klasie.

SUMMARY

Early school education in the face of an education reform – a survey report

An empirical study presents an attempt to show educational changes in the light of reforms implemented so far since current changes stem from historical perspective.

Research conducted in the first form among teachers and parents after the end of the school year 2011/2012 showed problems worth paying attention to while implementing reformatory assumptions.

The potential of a child starting his/her education at the age of six has been assessed ambiguously. However, positive opinions prevail, which express satisfaction with the decision taken by the parents, as well as with the course of adaptation process. What is worth particular attention is a very high evaluation of teachers' factual and methodological knowledge.

Research results do show supportive atmosphere around reformatory activities, but teachers and parents firmly demand that educational curricula, and above all, school facilities and infrastructure should be improved.

Unity of family and school influence, so frequently emphasized by respondents, will certainly contribute to thorough and harmonious development of a child who starts attending the first form earlier.

Urszula Gałęska
Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze

„W żadnym zawodzie Człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia jak w zawodzie nauczycielskim"

(Jan Władysław Dawid)

Kompetencje nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej

Każda, kolejna reforma systemu oświaty w Polsce, budzi nadzieję, że tym razem będzie ona efektywna, przynajmniej w odniesieniu do wybranych obszarów szkolnej rzeczywistości. Jednym z tych obszarów jest I etap kształcenia – edukacja wczesnoszkolna.

Przyjęta do realizacji w roku szkolnym 2009/2010 i obowiązująca od 1 września 2009 roku, Podstawa Programowa dla I etapu edukacyjnego obejmującego klasy I–III szkoły podstawowej – Edukacja Wczesnoszkolna, opiera się na założeniach filozofii pragmatyzmu oraz wywodzącego się z niego progresywizmu, kierunku filozofii pedagogiki. Najistotniejsze jest to, że podstawą tego programu są zainteresowania i potrzeby dzieci w wieku wczesnoszkolnym, że odwołuje się on do ich doświadczeń, a także przygotowuje do życia w zmieniających się warunkach i sytuacjach otaczającej rzeczywistości. Materiał nauczania i uczenia się ma charakter interdyscyplinarny, zintegrowany[1]. Przyjęte w podstawie programowej i materiałach edukacyjnych filozoficzne założenia i tendencje wyznaczają nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej określone zadania i funkcje oraz kompetencje. Praca pedagogiczna z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym spostrzegana jest obecnie w kontekście wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela.

Zreformowana edukacja wczesnoszkolna opiera się na założeniu, że posiadane kompetencje nauczyciel klas I–III, wykorzystuje w tworzeniu możli-

[1] Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23.12.2008 r., Dz. U. Nr 4/2009 z dn. 15 stycznia 2009 r., I etap Edukacyjny: Klasy I–III, Edukacja Wczesnoszkolna.

wości, pobudzania, rozwijania i wspierania aktywności uczniów, w tym także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pojęcie kompetencji w polskiej i europejskiej pedagogice interpretowane jest w sposób niejednoznaczny. W dokumentach i materiałach dotyczących tego problemu proponuje się uznać za kluczowe, takie kompetencje jak: kompetencje metodyczne, realizacyjne, postulacyjne, komunikacyjne, moralno-praktyczne, społeczne, interpretacyjne i techniczne. W literaturze przedmiotu wymienia się jeszcze inne, różne kompetencje w zależności od specjalności danej grupy nauczycieli.

W tej sytuacji zasadnym wydaje się postawienie pytania: „Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej?" Na tak sformułowane pytanie, spróbuję odpowiedzieć w niniejszym artykule w oparciu o aktualne dokumenty i materiały krajowe oraz Unii Europejskiej, zawierające wymagania w zakresie kompetencji (głównie kompetencji społecznych) w stosunku do obecnych, jak i przyszłych nauczycieli zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Podstawowe tendencje (wyzwania) współczesnej, zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej zawarte w programie dla I etapu kształcenia to m.in.:

- realizowanie idei równych szans dla każdego dziecka,
- rozwijanie samodzielności, zdolności oceny i krytyki, zmysłu innowacyjności w świecie zależnym od ewolucji technologicznej,
- rozbudzanie ciekawości poznawczej, zachęcanie do aktywności badawczej oraz wyrażania własnych myśli i przeżyć,
- wzbudzanie poczucia odpowiedzialności za siebie i innych.

Wymienione powyżej „wyzwania" i wynikające z nich zadania nakreślone w programie dla I etapu kształcenia mogą być realizowane wyłącznie przez nauczyciela, posiadającego odpowiednie kompetencje. Nauczyciel taki, stwierdza Irena Adamek: „spełnia rolę kontrolera oraz stymulatora i kieruje uczeniem się ucznia"[2]. A uczenie się – zdaniem A. Juszkiewicza – zachodzi wówczas, gdy dziecko rozwiązuje problemy, działa, wykonuje czynności, które mają zdolność transformacji, a więc szerokie zastosowanie w różnych znanych i nowych sytuacjach dydaktyczno-edukacyjnych[3].

Konstruktywistyczne podejście w edukacji wczesnoszkolnej zakłada, że uczeń klas I–III ma być badaczem otaczającej rzeczywistości, ma uczyć się przede wszystkim poprzez projekty, które nauczyciel wspólnie z nim lub też z całą grupą opracowuje, a następnie pomaga je realizować. Dlatego też nauczyciel I etapu kształcenia, będąc liderem pracy grupowej i indywidualnej, pomaga uczniom odkrywać, wyszukiwać, analizować, wnioskować, interpretować i oceniać uzyskane dane. Wspomaga współdziałanie i współ-

[2] I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1997, s. 181.

[3] A. Juszkiewicz, W. Went, *Program nauczania, Kształcenie zintegrowane w klasach 1–3*, Wyd. Didasko, Warszawa 1999, s. 6–7.

pracę uczniów w grupie, jak również samodzielne, indywidualne podejmowanie nowych zadań.

W Centrum Edukacji Obywatelskiej wyrażany jest pogląd, że szkoła, która traktuje uczniów jako partnerów w procesie nauczania – uczenia się, może przygotować ich do wyzwań współczesnego świata, a edukacja to przede wszystkim to, co dzieje się między nauczycielem a uczniami[4]. W powyższe stwierdzenie wpisuje się koncepcja „nauczyciela wyzwalającego" Władysława Puśleckiego. Zakłada ona, że aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, a rzetelna satysfakcja koronowała jego działania, powinien postrzegać: 1) siebie, jako źródło swojego postępowania; 2) cele własne, jako przedmiot swoich intencji; 3) świat wokół, jako szansę swoich możliwości. Główną ideą koncepcji kształcenia wyzwalającego jest: „nie nauczać lecz wspierać wszechstronny rozwój ucznia w klimacie odpowiedzialnej, swobodnej, wielostronnej i bezstresowej aktywności ucznia"[5].

Analizując treści aktualnego programu I etapu kształcenia edukacji wczesnoszkolnej, można przyjąć, że w pełni zawiera on wszystkie wyżej wymienione zadania nauczyciela klas I–III. W Komentarzu do Podstawy Programowej Edukacji Wczesnoszkolnej stwierdza się, że: „podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej nie jest programem nauczania, według którego nauczyciele planują i realizują proces wychowania i nauczania. Zalecenia zawarte w tym dokumencie są bowiem tylko fundamentem, na którym oparte są autorskie programy nauczania. […] Precyzyjne określenie celów i treści edukacji wczesnoszkolnej w nowej podstawie programowej wymusza więc pożądaną precyzję i konkretyzację autorskich programów"[6]. Wobec powyższego wydaje się oczywistym fakt, że nauczyciel zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej powinien posiadać konkretne kompetencje niezbędne w planowaniu nieliniowym, zwłaszcza w zakresie alternatywnych form pracy z każdym uczniem na tym etapie kształcenia. W założeniach zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel postrzegany jest jako: facylitator, obserwator, jako osoba podejmująca dialog z uczniem oraz jako współuczestnik działania dzieci.

Istota przemian edukacji wczesnoszkolnej w XXI wieku jako fundamentu całej edukacji każdego człowieka, wymaga od nauczyciela klas I–III szczególnych kompetencji. Zbigniew Kwieciński (za Zygmuntem Baumanem) wyraża pogląd, że „potrzebny jest w szkole mądry, krytyczny, wrażliwy i k o m p e t e n t n y p e d a g o g, będący nie jak kiedyś – tylko pewnym drogi przewodnikiem, ale bardziej tłumaczem różnych możliwości do wyboru na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach ze światem i losem życia"[7]. Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym*

---

[4] D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008, s. 8 .

[5] I. Adamek , *Podstawy edukacji...*, dz. cyt., s. 165.

[6] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do Podstawy Programowej Edukacji Wczesnoszkolnej*, MEN, Warszawa 2009, s. 62.

[7] Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siekam-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 18.

podaje iż: „[…] kompetencja (łac. *competentia*), to: odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania; w pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji, kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania, jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się; termin kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność językową, jak zdolność do komunikacji interpersonalnej”[8]. „Nasza dzisiejsza wiedza o byciu nauczycielem, […] wymaga istotnych zmian” – jednoznacznie stwierdza Robert Kwaśnica. Autor ten wyraża pogląd – stawia tezę, że k o m p e t e n c j e n a u c z y c i e l a są ze swej natury niegotowe, wciąż niewystarczające, a także wymagają ciągłych uzupełnień, dopełnień i zmian. Wynika to z faktu, że nauczyciel działa w sytuacjach niepowtarzalnych, a jego komunikacja interpersonalna z uczniami ma charakter logiki dialogu[9].

Pomimo iż tak wiele trudności sprawia precyzyjne zdefiniowanie kompetencji współczesnego nauczyciela, w wielu opracowaniach z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej próbowano je określić. Wśród różnych kompetencji nauczyciela niezbędnych w pracy z uczniem I etapu kształcenia wymienia się kompetencje w zakresie: 1) Twórczego rozwiązywania zadań i problemów; 2) Konstruowania autorskich programów edukacyjnych; 3) Rozpoznawania możliwości, zdolności i potrzeb dziecka i reagowanie na nie poprzez indywidualizację i dobór odpowiednich metod i środków; 4) Stosowania treningu twórczości; 5) Konstruowania innowacyjnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej 6) Formułowania zadań otwartych i dywergencyjnych; 7) Organizowania różnorodnych sytuacji przełamujących schematyzm i sztywność myślenia. W opracowaniu pt. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* (2009) W. Strykowski wyróżnia: kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy w szkole, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, a także autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym nauczyciela. Wydaje się jednak, że wymienione powyżej kompetencje mogą być także postrzegane jako wiedza i umiejętności nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej. Te wątpliwości zmuszają badacza tego problemu do postawienia kolejnego pytania, a mianowicie: „C z y m o ż l i w e j e s t w y c z e r p u j ą c e o p i s a n i e k o m p e t e n c j i p o t r z e b n y c h w c o d z i e n n e j p r a c y n a u c z y c i e l a k l a s I–III z u c z n i a m i , n a t y m I e t a p i e k s z t a ł c e n i a ?” Tym bardziej że, jak stwierdza R. Kwaśnica, „[…] opis ten zawsze musi być niepełny, tzn. w y b i ó r c z y , odnoszący się tylko do wybranych kompetencji, i z a ł o ż e n i o w y – prowadzony wedle jakiejś koncepcji ludzkiego doświadczenia, która przesądza o tym, jakie w ogóle kompetencje wyodrębnimy, jakie wybierzemy do opisu, uznając za podstawowe i za pomocą jakich kategorii je opiszemy”[10]. W teoretycznych rozważaniach na temat kompe-

[8] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 129.
[9] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006, s. 291, 294, 295.
[10] Tamże, s. 298.

tencji nauczycielskich, przyjmuje się, że termin „nauczycielskie kompetencje" oznacza zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi powinien dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę. Zgodnie z teorią R. Więckowskiego, powinnością nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest obowiązek stałego, konsekwentnego i profesjonalnego wspierania każdego ucznia w rozwoju. Dlatego też, nauczyciel klas I–III powinien posiadać kompetencje osobowościowe (odnoszące się do umiejętności, postaw i innych psychicznych właściwości) oraz kompetencje zawodowe (odnoszące się do umiejętności dydaktycznych, komunikacyjnych itp.)[11].

Podział na dwie grupy kompetencji nauczycielskich proponuje R. Kwaśnica[12]. Są to:

1) Kompetencje praktyczno-moralne, w których mieszczą się:
   - kompetencje interpretacyjne,
   - kompetencje moralne,
   - kompetencje komunikacyjne.
2) Kompetencje techniczne, do których należą:
   - kompetencje postulacyjne (normatywne),
   - kompetencje metodyczne,
   - kompetencje realizacyjne.

Autor powyższego podziału wyraża przekonanie, że pozycję nadrzędną w zawodzie nauczyciela wszystkich (różnych) specjalności, (w tym edukacji wczesnoszkolnej), zajmują kompetencje praktyczno-moralne. Kompetencje techniczne mają w codziennej pracy nauczyciela znacznie ograniczony zakres stosowania.

W europejskiej tradycji pedagogicznej podkreśla się wyjątkowość posłannictwa nauczyciela. Sylwetkę kompetentnego nauczyciela określono w Dokumencie Europejskim pn.: „Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej". Są to:

1. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania;

1.1. Umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie;

1.2. Umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:

- ma być organizatorem procesu uczenia się,
- ma uczynić ze swoich uczniów badaczy,

[11] R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Rozdz. IV, XII, XIII, WSiP, Warszawa 1993,
[12] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia*..., dz. cyt., s. 300–301.

- tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach,
- jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie,

1.3. Umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów;

1.4. Umiejętność pracy w różnych zespołach (team work),

1.5. Umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania;

1.6. Umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami;

1.7. Umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;

1.8. Umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich;

2.1. Umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej;

2.2. umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:

- motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym,
- nauczanie uczenia się,
- krytyczne przetwarzanie informacji,
- posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych,
- twórczość i innowacyjność,
- rozwiązywanie problemów,
- przedsiębiorczość,
- współpracę z innymi,
- łatwość w komunikacji z innymi,
- umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej.

2.3. Umiejętność wtopienia wyżej wymienionych kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania/uczenia się określonego przedmiotu.

W świetle tego zestawu kompetencji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samo-

dzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi i rozwiązywania problemów”[13].
W świetle tak sformułowanych kompetencji należy przyjąć, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który ma wspierać i wspomagać kreatywny rozwój dziecka w klasach I–III musi być wyposażony w odpowiednie cechy osobowościowe i predyspozycje oraz kompetencje. Podstawowe dyspozycje, które nauczyciel powinien posiadać to wyobraźnia, kreatywność, ekspresja twórcza. Taki nauczyciel nie szuka gotowych rozwiązań, scenariuszy, szablonów, ale tworzy własne, kreując swój twórczy warsztat pracy, wychodząc poza utarte szlaki. Do rozwijania i wzmacniania dyspozycji twórczych zdolny jest zatem nauczyciel, który sam reprezentuje postawę twórczą. Jeśli nie podejmuje działań twórczych w konkretnej dziedzinie artystycznej czy naukowej, to niemożliwe jest, aby był kreatywny w swej działalności zawodowej. Chodzi tutaj o metodyczną pomysłowość nauczyciela, o stosowanie przez niego różnorodnych metod i procedur w działalności dydaktyczno-wychowawczej, o elastyczność w dostosowaniu zamiarów i planów do zaistniałej sytuacji czy umiejętne wykorzystywanie i pozyskiwanie przypadku. To wszystko przełamuje jednostajność i powtarzalność – odwieczne przeszkody w tworzeniu. Uczniowie klas I–III zaakceptują takiego nauczyciela, który, jak to określiła dziewczynka z klasy II, jest „trochę szalony.” Współczesny nauczyciel zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej powinien być „trochę szalony”, gdyż we wszystkich sferach kompetencji niezbędne są umiejętności twórczego, niekonwencjonalnego myślenia i działania, czyli kompetencje kreatywne.

Powracając do postawionego na początku tego artykułu pytania o kompetencje nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej, można przyjąć, iż pomimo kontrowersji oraz wieloznaczności zarówno tego pojęcia, jak i klasyfikacji, w artykule tym zostały określone w miarę przejrzyście te, które są niezbędne w pracy pedagogicznej I etapu kształcenia. Jednakże w rozważaniach na temat kompetencji nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej nie można pominąć aktualnych materiałów i ustaleń dotyczących kształcenia studentów – przyszłych realizatorów podstawy programowej I etapu edukacyjnego, czyli klas I–III szkoły podstawowej. Aktualność ta wynika z dokumentów Unii Europejskiej przyjętych w Bergen w 2005 roku oraz Zaleceń Parlamentu Europejskiego z 2008 roku, o których treści szerzej informuje Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego w materiale pt. „Autonomia Programowa Uczelni, Ramy Kwalifikacji Dla Szkolnictwa Wyższego”, Warszawa, październik 2010 r. W dokumencie tym przyjęto Krajowe (polskie) Ramy Kwalifikacyjne w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne. Te główne kategorie efektów uczenia się stanowią o kwalifikacjach pedagogicznych absolwentów Szkół Wyższych w Polsce, w tym również przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Kompetencje personalno-społeczne, które w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacyjnych określa się w kategoriach odpowiedzialności i auto-

[13] Dokument udostępniony przez Dyrektora Szkoły Podstawowej w Podgórzynie, powiat jeleniogórski, woj. dolnośląskie, w październiku 2010 r.

nomii oznaczają, potwierdzoną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym. W końcu lipca 2010 roku Komitet Sterujący KRK (Krajowymi Ramami Kwalifikacji) przyjął, iż: „Kompetencje personalne i społeczne, to zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego działania, w tym umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka, jak i lidera grupy, a także zdolność adaptacji do coraz szybciej zmieniającego się świata poprzez uczenie się przez całe życie”[14].

„Z przedstawionych wyżej rozważań jednoznacznie wynika, że szczególne problemy są i mogą być związane z weryfikacją efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych – zauważa A. Kraśniewski w kolejnej publikacji MNiSW dotyczącej KRK dla Szkolnictwa Wyższego – zwłaszcza takich, które związane są z przygotowaniem studenta do pełnienia różnych ról społecznych i kształtowaniem gotowości do działania na rzecz interesu publicznego. Nie ma w tym zakresie dobrych, gotowych rozwiązań”[15]. Jednakże wbrew powyższemu stwierdzeniu konkretne propozycje dotyczące określenia stopnia efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych przyszłego nauczyciela znajdujemy w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku, w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W Rozporządzeniu podkreśla się, że przygotowanie to powinno stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby wiedza teoretyczna służyła nabywaniu praktycznych umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych, niezbędnych do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych (licencjat) oraz do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek (magister). W standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela opisane są ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, które absolwent Uczelni powinien posiadać. W punkcie 3 na stronie 1 podkreślono, że są to: „[...] kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów”[16]. Z kolei w opisie szczegółowych efektów kształcenia znajdujemy w tychże Standardach odpowiedź na pytanie o kompetencje społeczne nauczyciela różnych specjalności, w tym również edukacji wczesnoszkolnej. Tak więc, jak czytamy w tym Dokumencie po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (przedszkola, edukacji wczesnoszkolnej, szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum), absolwent w zakresie kompetencji społecznych[17]:

---

[14] E. Chmielecka, *Kompetencje personalne i społeczne, aneks 6*, [w:] *Autonomia Programowa Uczelni*, Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, MNiSW, Warszawa 2010, s. 143.

[15] A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011, s. 55.

[16] Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r., s. 1.

[17] Tamże, s. 3.

- ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych),
- jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym, jest gotowy do podejmowania wyzwań pedagogicznych w środowisku społecznym, jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych, wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela,
- ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- ma świadomość konieczności znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cech refleksyjnego praktyka,
- ma świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów,
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze),
- jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

Te nowe kompetencje pedagogiczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, które powinien posiadać jako absolwent uczelni przygotowującej do pracy z uczniami klas I–III, to przede wszystkim: 1) Umiejętność nawiązywania partnerskich stosunków z uczniem w oparciu o dialog i szacunek (pedagogika dialogu i szkoła szacunku i dialogu)[18] 2) Świadomość konieczności ciągłego podnoszenia kwalifikacji, czyli wiedzy i umiejętności niezbędnych do efektywnego realizowania celów i zadań I etapu kształcenia w celu zapewnienia uczniom lepszych szans edukacyjnych. 3) Przekonanie o sensie i potrzebie wspierania w rozwoju dzieci uzdolnionych, jak i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wymieniając te nowe kompetencje pedagogiczne nauczyciela, jednocześnie nie można pominąć pytań, które zadaje Robert Kwaśnica w opracowaniu pt. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*[19]: Czy możliwe jest pełne rozumienie swoistości zawodu nauczyciela, kompetencji tworzących ten zawód i rozwoju tych kompetencji oraz istoty działań wspomagających ich rozwój? Wprawdzie linie rozwojowe kompetencji tworzących zawód nauczycielski przebiegają od przedkonwen-

[18] U. Gałęska, *Pedagogika dialogu podstawą edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyt Wydziału Humanistycznego: Konteksty Społeczno-Kulturowe Edukacji w Wymiarze Lokalnym i Ponadlokalnym", Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.
[19] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia*..., dz. cyt., Rozdz. 7.

cjonalnego stadium (wchodzenie w rolę zawodową), poprzez stadium konwencjonalne (pełną adaptację w roli zawodowej), do stadium postkonwencjonalnego (faza twórczego przekraczania roli zawodowej), to jednak wciąż na pytanie: Jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel, a zwłaszcza nauczyciel zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej? – brak pełnej, jasnej, wyczerpującej, gotowej i jednoznacznej odpowiedzi. Dlatego też: „Każdy więc, choć na skromnym swym posterunku obywatelskim, niech pamięta, że jest włodarzem ojcowizny swojej, że jeśli umysł swój i pracę poświęca otoczeniu, to lepsze jutro dla przyszłych pokoleń zapewnia." (Bolesław Chomicz)

Podsumowując rozważania na temat kompetencji nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej, należy zgodzić się z faktem, że zderzenie idealnych oczekiwań z trudną rzeczywistością, nie zawsze jest pomyślne w skutkach. Z tego powodu, pytanie o kompetencje nauczyciela I etapu edukacyjnego, będzie nadal otwarte, bo jak słusznie zauważa Bolesław Niemierko: „[...] gdy nauczyciel poprawnie zdefiniuje zaistniałą sytuację dydaktyczną, określi poprawnie warunki wykonania zadania przez uczniów – ich poziom przygotowania intelektualnego i społecznego, ma szansę zyskać ich współpracę i uznanie. [...] Gdy jednak skupi się na pytaniu: «Czy ja się nadaję?», może mieć trudność z przygotowaniem do zawodu i pracą w szkole"[20].

LITERATURA:

[1] Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1997.

[2] Chmielecka E., *Kompetencje personalne i społeczne*, aneks 6, [w:] *Autonomia Programowa Uczelni, Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.

[3] Dokument Europejski, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Bruksela 2005; Dokumentacja Biura Projektu pn.: „Równy start w przyszłość" – realizowanego w Szkole Podstawowej w Podgórzynie, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Funduszu Społecznego (Kapitał Ludzki Narodowa Strategia Spójności).

[4] Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, „Zeszyty Naukowe, Zeszyt 9: „W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły", Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

[5] Gałęska U., *Pedagogika dialogu podstawą edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyt Wydziału Humanistycznego. Konteksty Społeczno-Kulturowe Edukacji w Wymiarze Lokalnym i Ponadlokalnym", Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.

[20] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 62.

[6] Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do Podstawy Programowej Edukacji Wczesnoszkolnej*, MEN, Warszawa 2009.

[7] Juszkiewicz A., Went W., *Program nauczania, Kształcenie zintegrowane w klasach 1–3*, Wyd. Didasko, Warszawa 1999.

[8] Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.

[9] Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.

[10] Kwieciński B., Śliwerski Z. (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2006.

[11] Niemierko B., *Kształcenie szkolne Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

[12] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1996.

[13] Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkół Podstawowych, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23.12.2008 r., Dz. U. Nr 4/2009 z dn. 15 stycznia 2009 r., I etap Edukacyjny: Klasy I–III, Edukacja Wczesnoszkolna.

[14] Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Autonomia Programowa Uczelni, Ramy Kwalifikacyjne dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2010.

[15] Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

[16] Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2008.

[17] Strykowski W., Strykowski J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

[18] Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.

[19] Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 17 stycznia 2012 r.

STRESZCZENIE

Kompetencje nauczyciela zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej

Każda kolejna reforma systemu oświaty w Polsce, budzi nadzieję, że tym razem będzie ona efektywna, przynajmniej w odniesieniu do wybranych

obszarów szkolnej rzeczywistości. Jednym z tych obszarów jest I etap kształcenia – edukacja wczesnoszkolna.

Przyjęta do realizacji w roku szkolnym 2009/2010 i obowiązująca od 1 września 2009 roku, Podstawa Programowa dla I etapu edukacyjnego obejmującego klasy I–III szkoły podstawowej – Edukacja Wczesnoszkolna, opiera się na założeniach filozofii pragmatyzmu oraz wywodzącego się z niego progresywizmu, kierunku filozofii pedagogiki. Najistotniejsze jest to, że podstawą tego programu są zainteresowania i potrzeby dzieci w wieku wczesnoszkolnym, że odwołuje się on do ich doświadczeń, a także przygotowuje do życia w zmieniających się warunkach i sytuacjach otaczającej rzeczywistości. Z kolei materiał nauczania i uczenia się ma charakter interdyscyplinarny, zintegrowany. Przyjęte w podstawie programowej i materiałach edukacyjnych filozoficzne założenia i tendencje wyznaczają nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej określone zadania i funkcje oraz kompetencje. Praca pedagogiczna z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym spostrzegana jest obecnie w kontekście wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela.

Zreformowana edukacja wczesnoszkolna opiera się na założeniu, że posiadane kompetencje nauczyciel klas I–III, wykorzystuje w tworzeniu możliwości, pobudzania, rozwijania i wspierania aktywności uczniów, w tym także dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pojęcie kompetencji w polskiej i europejskiej pedagogice interpretowane jest w sposób niejednoznaczny. W dokumentach i materiałach dotyczących tego problemu proponuje się uznać za kluczowe, takie kompetencje, jak: kompetencje metodyczne, realizacyjne, postulacyjne, komunikacyjne, moralno-praktyczne, społeczne, interpretacyjne i techniczne. W literaturze przedmiotu wymienia się jeszcze inne, różne kompetencje w zależności od specjalności danej grupy nauczycieli.

W tej sytuacji zasadnym wydaje się postawienie pytania: „Jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej?" Na tak sformułowane pytanie, spróbuję odpowiedzieć w niniejszym artykule w oparciu o aktualne dokumenty i materiały krajowe oraz Unii Europejskiej, zawierające wymagania w zakresie kompetencji (głównie kompetencji społecznych) w stosunku do obecnych, jak i przyszłych nauczycieli zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej.

SUMMARY

Competences of teachers in reformed infant education

Every reform of the educational system in Poland, is raising hope that this time it will be efficient, at least with reference to chosen areas of the school reality. A 1st phase of the education is one of these areas – preschool education.

Introduced to the accomplishment in school year 2009/2010 and being in force for day 1. of September 2009, Programme Base for the educational 1st phase spreading through class I – of the III primary school – Early-

school Education, is based on assumptions of philosophy of the pragmatism and coming from it progressivism – direction of philosophy of pedagogy. The fact that interests and needs of children are a base of this program in the pre-school education is most essential, that it is appealing to their experience, as well as is preparing for living in changing conditions and situations of surrounding reality. However material of the teaching and the learning has interdisciplinary, integrated character.

The reformed early-school education is working on the assumption, that the teacher of class I–III had competencie, is exploiting pupils, including children in creating possibility, stimulating, developing and supporting the activity of children with special education needs.

Comprehending competence in Polish and European pedagogy is being interpreted in the dubious way. They in documents and the materials concerning the ego of the problem propose to regard crucial, such competence as: competence methodological, connected with realization, postulating, communications, moral – practical, social, interpretative and technical. Other, different competence is still being listed in the literature on the subject depending on the group given to the speciality of teachers.

In this situation seems to be justified putting a question: "What competence should a teacher of the reformed early-school education have?" to the question this way worded, I will try to answer in the present article in leaning against valid documents and domestic and the European Union's materials, containing requirements in competence (mainly of social competence) towards current as well as future teachers of the reformed early-school education.

Joanna Karczewska, Elżbieta Zyzik
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań

PROBLEM W ŚWIETLE LITERATURY PRZEDMIOTU

We współczesnej pedagogice istnieje wiele teorii i koncepcji, które dotyczą kwestii przystosowania człowieka do środowiska. Swoje cele życiowe może on realizować w pełni, uczestnicząc jednocześnie w kilku środowiskach. Wiąże się to z ciągłym używaniem i rozwijaniem mechanizmów biorących udział w przystosowaniu, czyli adaptacji.

Osoba przystosowana społecznie to ta, która podporządkowuje się normom i wartościom istotnym w danej społeczności, co umożliwia jej w miarę bezkolizyjne funkcjonowanie. Przystosowanie współczesnego człowieka oznacza nie tylko zaspokajanie potrzeb w danej niszy środowiskowej, ale także rozwijanie zdolności twórczego działania, stymulowanie kreatywnej postawy i umiejętności społecznego współdziałania[1].

Według J. Modrzewskiego, „[...] pojęcie adaptacji było i jest obarczone wieloznacznością, spełniając, jako pojęcie ogólne, rozliczne funkcje w ich warstwie teoretycznej i filozoficznej”[2].

Adaptacja społeczna w kontekście pedagogicznym, w ujęciu W. Okonia, oznacza „[...] proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego”[3].

---

[1] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, Warszawa 2000, s. 7.
[2] J. Modrzewski, *Adaptacja społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 26.
[3] W. Okoń., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 12.

M. Suświłło twierdzi, że przystosowanie dziecka do życia zbiorowego „[...] wyznaczane jest współdziałaniem różnorodnych czynników tworzących skomplikowany splot determinantów genetycznych i środowiskowych. Znajomość możliwości przystosowawczych dziecka, wynikających głównie z jego właściwości rozwojowych, jest nieodzowna zarówno dla rodziców, jak i pedagogów. Dana wiedza jest im potrzebna, aby mogli właściwie rozpoznawać zachowania dziecka, dostrzegać pojawiające się trudności, dostarczać bodźców do uczenia się”[4].

To ujęcie inicjuje w pedagogice potrzebę poszukiwania takich rozwiązań, by przystosowanie człowieka do nowego środowiska przebiegało zgodnie z jego dążeniami do samorealizacji i nie pozostawało z nimi w sprzeczności.

W ostatnich latach w Polsce zauważa się wzrost zainteresowania procesami przystosowawczymi dzieci do instytucji wychowania zbiorowego. Wynika to z narastającego współcześnie problemu spadku zaradności wychowawczej rodzin i procesów obniżania się możliwości adaptacyjnych małych dzieci. Zrodziło to potrzebę zwrócenia szczególnej uwagi na zjawisko przystosowania dzieci do środowiska placówek przedszkolnych.

Pierwszym środowiskiem wychowawczym, do którego dziecko przystosowuje się w sposób naturalny jest rodzina. Czuje się ono w niej bezpiecznie, z ufnością poznaje otaczającą je rzeczywistość. W rodzinie wyzwala się silna więź uczuciowa, dzięki której zaspokajanych jest szereg potrzeb jej członków.

Rodzina przez swoją ciągłość, stabilność, różnorodność oddziaływań i powiązań między jej członkami wywiera ogromny wpływ na kształtowanie się zachowań i postaw społecznych dziecka, w tym również zdolności przystosowawczych. Doświadczenia i umiejętności zdobyte w niej we wczesnych latach życia mają szczególnie trwały charakter i ukierunkowują w dużym stopniu postawy osób dorosłych[5].

Instytucja przedszkolna stawia przed małymi dziećmi jednolity szereg zadań, które nie do końca uwzględniają ich różnice indywidualne. Wiąże się to z wymogami życia w społeczności zbiorowej. Dziecko, wstępując do przedszkola musi: odnaleźć się w nowych warunkach, sprawnie radzić sobie w różnorodnych sytuacjach, przyjmować i sprawdzać się w wielu, dotąd mu nieznanych, rolach. Jak pisze A. Kienig, „[...] wraz z wejściem do przedszkola w życiu małego dziecka pojawiają się dwa nowe środowiska: przedszkole jako instytucja wraz ze wszystkimi wymogami i ograniczeniami oraz grupa przedszkolna jako pierwsza grupa rówieśnicza”[6]. Należy wspomnieć, że oprócz tych grup, dziecko styka się z personelem administracyjnym, rodzicami innych dzieci, a także otoczeniem placówki.

W momencie przekroczenia progu przedszkola dziecko jest zdezorientowane, w jednym momencie przychodzi tu wiele nieznanych mu dotąd

---

[4] M. Suświłło, *Wybrane problemy wczesnej edukacji: adaptacja w przedszkolu*, Olsztyn 1997, s. 19.

[5] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola,* Warszawa 2000, s. 31.

[6] A. Kienig, *Małe dziecko w przedszkolu – pierwsze doświadczenia społeczne w nowym środowisku*, „Dziecko i jego świat” 2002, nr 3(14).

dzieci, pozostających tak samo jak ono bez rodziców. W nieznanej mu sytuacji przeżywa ogromny lęk, nie potrafi go opanować, boi się, co będzie z nim dalej. Silne negatywne napięcie emocjonalne dezorganizuje jego wszelkie działania poznawcze, motoryczne i orientacyjne. Nawiązanie interakcji z innymi ludźmi, światem materialnym staje się niemożliwe. Wiele wysiłku wymaga również od niego podporządkowanie się organizacji dnia w przedszkolu i przestrzeganie reguł postępowania w grupie rówieśniczej.

U dzieci wstępujących do przedszkola, zdaniem J. Lubowieckiej, „[...] mamy do czynienia z szeregiem właściwości rozwojowych, które nie sprzyjają rozpoczynaniu edukacji przedszkolnej, z jednocześnie pojawiającymi się tendencjami w rozwoju przemawiającymi za poszerzeniem środowiska wychowawczego. Do pierwszych, niesprzyjających przystosowaniu należy zaliczyć:

- niski poziom autoidentyfikacji,
- wysoka reaktywność na szereg bodźców,
- dominacja sfery emocjonalnej i wynikające stąd konsekwencje w zaspokajaniu szeregu potrzeb dziecka, np. potrzeby bezpieczeństwa, miłości,
- niski poziom kompetencji językowej,
- aktualny poziom rozwoju poznawczego i sposób poznawania pojęć czasu i przestrzeni, niezwykle potrzebnych do orientacji w nowym środowisku społecznym,
- nieznajomość środowiska materialnego, w którym dziecko ma samodzielnie funkcjonować przez wiele godzin,
- obecność niesprzyjających tendencji dotyczących rozwoju osobowości dziecka w aspekcie budowania jego poczucia przynależności do grupy społecznej.

Za rozpoczynaniem edukacji przedszkolnej przemawiają natomiast następujące tendencje w rozwoju dziecka:

- poszukiwanie uwagi u innych, np. rówieśników,
- wzrost autonomii dziecka wobec matki i rosnąca niezależność w zaspokajaniu szeregu potrzeb fizjologicznych,
- rozwój potrzeb poznawczych”[7].

Istnieje wiele czynników, które warunkują *pozytywne* przystosowanie dziecka do przedszkola. J. Lubowiecka wśród innych kryteriów (wiek i płeć dziecka, poziom posiadanych umiejętności samoobsługowych, poziom wykształcenia matki, liczba pokoleń w rodzinie, liczba dzieci w grupie przedszkolnej, styl pracy nauczycielek przedszkola, wcześniejsze uczęszczanie dziecka do żłobka) wyróżnia:

[7] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne*..., dz. cyt., Warszawa 2000, s. 45.

- pozytywny emocjonalny stosunek dziecka do nowego środowiska – dobra opinia dziecka o przedszkolu i chęć uczęszczania do niego,
- akceptacja przejawów życia zespołowego i uczestnictwo w nich,
- swobodne nawiązywanie kontaktów słownych z dziećmi i dorosłymi,
- zadowolenie osobiste z kontaktów z rówieśnikami, nauczycielką, woźną w przedszkolu,
- aktywność zabawowa dziecka, jeżeli samotna zabawa, to pełna pomysłowości, ruchu, zaabsorbowania jej treścią, widoczne bogactwo zabawy,
- interesowanie się wydarzeniami w grupie,
- wywiązywanie się dziecka z zadań stawianych przez grupę rówieśniczą i nauczycielkę, takich jak: uczestnictwo we wspólnych zajęciach, zabawach, posiłkach, leżakowaniu, czynnościach samoobsługowych, porządkowaniu sali zabaw, korzystanie samodzielne z łazienki, wykonywanie poleceń nauczycielki,
- przejawianie aktywności i chęci współdziałania z innymi w rozwiązywaniu pojawiających się trudności w pełnieniu roli przedszkolaka[8].

Autorka wyróżniła szereg kryteriów, które wyznaczają *negatywne* przystosowanie dziecka do placówki, które, mimo upływu miesiąca od jego przyjścia do przedszkola, wykazuje takie reakcje, jak:

- negatywny stosunek emocjonalny do przedszkola (nie chce uczęszczać),
- ogólne obniżenie nastroju, apatia, płaczliwość, niepokój ruchowy, podniecenie, płacz, agresja,
- silny sprzeciw przy rozstaniu z rodzicami i utrzymujące się napięcie lub rezygnacja jeszcze przez kilka godzin później,
- niepodejmowanie zabawy lub jest ona czynnością jednostronną, wyraźnie monotonną, ubogą,
- brak lub nieprawidłowe kontakty z rówieśnikami, ograniczenie lub unikanie ich, niepodejmowanie kontaktów proponowanych przez nauczycielkę, rówieśników,
- pojawienie się takich zachowań, jak: obgryzanie paznokci, uporczywe „kręcenie" palców, fartuszka, włosów, jednostajne ruchy, np. kiwanie się, bieganie,
- zaburzenia łaknienia, snu, wymioty, nawrót moczenia się, pojawienie się jąkania,
- wyraźna, zauważona przez rodziców zmiana na niekorzyść w zachowaniu dziecka po przekroczeniu progu przedszkola,

[8] Tamże, s. 67.

- przejawianie silnych reakcji na najmniejszą trudność i niepowodzenie w nowym środowisku[9].

Wyjście z domu rodzinnego do przedszkola jest pierwszym progiem adaptacyjnym dziecka. Od przebiegu procesu adaptacji, zależeć będzie niewątpliwie przekraczanie kolejnych progów edukacyjnych. Dlatego też należy otoczyć szczególną troską i opieką te dzieci, które mają problemy przystosowawcze, należy ułatwić im poznawanie nowego środowiska biologiczno-społecznego.

W swoich założeniach przedszkole, jako instytucjonalnie tworzone środowisko wychowawcze, przedkłada sobie za cel wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci od 3 do 6 lat. Przejawia się to w tworzeniu optymalnych warunków do rozwijania potencjału każdego dziecka, w obserwowaniu jego aktywności i potrzeb w sposób ciągły i świadomy.

Powyższe rozważania stawiają przed instytucją przedszkolną bardzo ważne zadania. Ich główne cele skupiają się wokół wspierania procesu adaptacji dzieci do placówki, uwzględniając ich indywidualne zdolności i szanse rozwojowe. Nauczyciele, jako nowi opiekunowie, powinni uczynić wszystko, aby zapobiegać i przeciwdziałać trudnościom adaptacyjnym dzieci. Wsparcie to powinno być skierowane zarówno do dzieci, jak i ich rodziców.

Często się zdarza, że przyczyna niewłaściwej adaptacji dziecka do przedszkola tkwi w postawach ich rodziców. Pełni obaw i niepokoju oddają dziecko do przedszkola sądząc, że ich dzieciom będzie działa się krzywda. Nie znają odpowiedzi na szereg pytań, takich jak: czy dziecko sobie poradzi bez nich?; czy ktoś zaspokoi jego potrzeby?; czy zniesie rozłąkę z nimi?

Rodzice winni w świadomy sposób podjąć decyzję o wejściu ich dziecka w nowe środowisko. Nie powinni zadawać sobie i innym pytań, które rozpatrywane wielokrotnie, i tak nie przyniosą jasnych odpowiedzi. Dzieci czują niepokój rodziców nawet wówczas, gdy jest on skrzętnie ukrywany. Decyzja o wysłaniu dziecka do przedszkola nie jest decyzją łatwą, towarzyszy jej lęk, poczucie winy, że ich dziecko wychodzi poza mury domu rodzinnego. To naturalne, że nowa sytuacja jest trudna dla obu stron, ale to rodzice powinni umieć odnaleźć się w niej, powinni mieć świadomość, że warto pozwolić dziecku, by adaptowało się do placówki w swoim własnym tempie, wspierać je w atmosferze spokoju i wiary w słuszność swoich przedsięwzięć.

Powinnością *rodziców w łagodzeniu przekroczenia progu przedszkola* dzieci jest:

- spacerowanie w okolicy przedszkola, zwracając uwagę dziecka na pozytywne aspekty (ładne otoczenie, dużo uśmiechniętych, bawiących się dzieci itp.),
- wychodzenie z dzieckiem na plac zabaw, by mogło nawiązywać kontakty z rówieśnikami,

[9] Tamże, s. 67–68.

- inicjowanie wspólnych zabaw „w przedszkole" (odgrywanie scenek pożegnania i powitania, leżakowania, zabaw itp.), zamieniając się z dzieckiem rolami,
- poznanie dyrekcji przedszkola i nauczycieli wychowawców grupy, do której będzie uczęszczało dziecko,
- przed planowym terminem oddania dziecka do przedszkola uregulowanie jego rytmu dnia, zbliżonego do organizacji dnia w przedszkolu (regularne jedzenie, pory snu, czas na zabawy),
- zwrócenie szczególnej uwagi na rozwijanie umiejętności samoobsługowych dziecka, gdyż to one są bardzo często przyczyną złej adaptacji do placówki,
- dokonywanie, wspólnie z dzieckiem, zakupu wyprawki przedszkolnej,
- konsekwencja przy pożegnaniu z dzieckiem, gotowość na jego płacz i protest, niereagowanie na te zachowania zniecierpliwieniem,
- odprowadzanie dziecka do przedszkola przez tego rodzica, który charakteryzuje się większym opanowaniem i stanowczością, z którym dziecko rozstanie się łagodniej,
- w początkowym okresie odbieranie dziecka z przedszkola już po kilku godzinach pobytu,
- danie dziecku do przedszkola jego ulubionej zabawki, poduszeczki, by czuło „cząstkę" domu rodzinnego,
- skracanie czasu rozstania z dzieckiem, jak tylko jest to możliwe, a po jego wejściu do sali niezaglądanie tam, by zobaczyć, co robi,
- po odebraniu dziecka z przedszkola prowadzenie z nim rozmów o tym, co wydarzyło się w ciągu dnia. To uświadomi mu, że jego życie w przedszkolu jest bardzo ważne i wzbudza zainteresowanie rodziców.

Powyższe formy zachowania rodziców ułatwią proces przystosowania ich dzieci do placówki przedszkolnej. Po przyjściu z dzieckiem do domu powinni oni szczególnie zadbać o wspólnie spędzany czas, wprowadzać radosną i przychylną atmosferę. Jeśli dziecko trudno przystosowuje się do placówki przedszkolnej, należy dać mu czas, prawo do wyrażania negatywnych emocji, cierpliwie przeczekać trudności, zauważać wysiłek dziecka i zrozumieć, jak wielu nowych bodźców doświadcza w przedszkolu i na jak wielu płaszczyznach dokonują się jego zmiany rozwojowe.

Nauczyciel kreujący środowisko wychowawcze jest osobą najsilniej oddziałującą na dziecko, w dużym stopniu wpływającą na jego wychowanie i rozwój. Postawa nauczyciela, jego stosunek do dziecka, jakość wykonywanej pracy zależy od czynników związanych bezpośrednio z jego osobą (poziom wykształcenia, doświadczenie pracy, prezentowane teorie pedagogiczne, system wartości i cechy osobowościowe) oraz warunkami pracy (styl

zarządzania placówką, warunki lokalowe i materialne, priorytety uznawane przez grono pedagogiczne).

„Dziecko wchodzi do przedszkola z pewnym już repertuarem standardów zachowań, przyzwyczajeń, doświadczeń społecznych, które z jednej strony są wyznacznikami i sprzymierzeńcami procesu adaptacji, a z drugiej strony (przynajmniej część z nich) mogą go utrudniać. Każdy z podmiotów, i dziecko i przedszkole, ma też pewien zasób oczekiwań i nastawień względem siebie, które w okresie wstępnej adaptacji podlegają weryfikacji”[10].

Dużą rolę w procesie przystosowania dziecka do placówki przedszkolnej ogrywają programy adaptacyjne, mające złagodzić przejście dziecka z jedynego dotąd środowiska rodzinnego w progi przedszkola.

Podejmując *kroki adaptacyjne małych dzieci do placówki przedszkolnej nauczyciele* ze swej strony, powinni stworzyć szeroki wachlarz działań, aby proces ten był jak najbardziej korzystny dla dzieci. Mogą temu służyć:

- stworzenie w placówce atmosfery zbliżonej do domu rodzinnego, by zminimalizować dziecku doznania dyskomfortu wynikającego z zachwiania poczucia bezpieczeństwa[11],
- nawiązywanie i inicjowanie kontaktów z rodzicami i dziećmi w celu zaprezentowania pomieszczeń przedszkola, rozkładu dnia w przedszkolu, przedstawienie personelu, jego obowiązków i kompetencji,
- dostarczanie rodzicom wiedzy na temat rozwoju dziecka w danym wieku, specyfiki pracy w przedszkolu, sposobów rozbudzania zainteresowań i pozytywnych nastawień u dziecka w przyszłym środowisku wychowawczym, uświadomienie problemów, z jakimi może stykać się dziecko w pierwszych miesiącach pobytu w placówce,
- umożliwianie wizyt rodziców z dziećmi i, na ile jest to możliwe, włączanie przyszłych przedszkolaków w zabawę z innymi dziećmi, leżakowanie i wspólne posiłki, odpowiadanie na ich pytania i respektowanie decyzji co do włączania się w zajęcia przedszkolne,
- umożliwienie w pierwszych dniach pobytu dziecka w przedszkolu udziału rodziców w zajęciach otwartych,
- prowadzenie rozmów indywidualnych z rodzicami, udzielanie im pomocy i wsparcia pedagogicznego w każdej sytuacji,
- prowadzenie ciekawych zabaw i zajęć dla dzieci,
- czuwanie nad dobrym samopoczuciem dziecka, dokładanie wszelkich starań w poszukiwaniu dróg wzajemnego porozumiewania.

Istotne jest, aby wzajemną współpracę z rodzicami nauczyciele rozpoczynali w maju, organizując spotkania przynajmniej raz w tygodniu. Te dwa miesiące współuczestniczenia dzieci w życiu przedszkola da pozytywne efek-

[10] J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne*..., dz. cyt., s. 49.

[11] M. Kwaśniewska, *Problematyka adaptacji dzieci do warunków przedszkolnych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009, s. 69.

ty we wrześniu, kiedy już same będą uczestnikami procesu wychowawczo-dydaktycznego.

Ważne jest, by od początku pobytu wychowanka w przedszkolu, nauczyciele prowadzili wnikliwą jego obserwację, dokumentując ją w celu przedłożenia rodzicom bądź w razie konieczności – pracownikom poradni pedagogiczno-psychologicznej. Wszelkie obserwacje dziecka, w różnych formach jego aktywności, będą pomocne w przezwyciężaniu rozmaitych trudności. „Prawidłowa diagnoza pozwala na stworzenie optymalnych warunków pozwalających na prawidłowy indywidualny rozwój dziecka. Dzięki diagnozie można organizować odpowiednie sytuacje wychowawcze i edukacyjne”[12].

Nauczyciel powinien wspierać każde dziecko, służyć mu pomocą w przezwyciężaniu trudności, nie wywierać presji w dążeniu do realizacji celów, otoczyć wyjątkową życzliwością i okazywać szczególne zainteresowanie. Na początku warto zrezygnować z przekazywania dzieciom informacji w formie poleceń, wyjaśnień, zakazów itp., na rzecz swobodnych zabaw i zajęć, które zainteresują dzieci i wzbudzą ich ciekawość.

Ważne jest również zaproponowanie rodzicom wypełnienie ankiety na temat ich dziecka, w której znajdą się pytania związane z jego dotychczasowym rozwojem, upodobaniami, mocnymi i słabymi stronami. Da to nauczycielowi pełniejszy obraz wychowanka i pozwoli na określenie najskuteczniejszych dróg postępowania z nim.

Działaniom nauczyciela powinni towarzyszyć pracownicy obsługi przedszkola, wspomagając go w pełnieniu zadań adaptacyjnych i wychowawczo-dydaktycznych, okazując dziecku życzliwość i troskę, pomagając mu we wszelkich czynnościach, w których oczekuje pomocy, czuwając nad bezpieczną i zgodną zabawą.

Tylko przemyślany i prawidłowo zorganizowany proces przystosowania dziecka do przedszkola, w który włączone są wszystkie podmioty współuczestniczące w nim – samo dziecko, rodzice oraz personel pedagogiczny i obsługowy, dla których najważniejsze jest dobro dziecka, gwarantuje powodzenie w realizacji tego procesu, tym samym – odniesienie sukcesu pedagogicznego.

PODSTAWY METODOLOGICZNE

Podjęte badania miały na celu zbadanie efektywności współpracy przedszkola z rodzicami w kontekście adaptacji dzieci do placówki przedszkolnej.

Przyjęte problemy badawcze koncentrowały się wokół szeregu pytań związanych z rolą, jaką pełnią obydwa podmioty w złagodzeniu stresu dzieci związanego z przekroczeniem progu przedszkola, co wiąże się jednoznacznie z ich adaptacją do nowego środowiska. Hipotetycznie założono, że: im

[12] M. Parlak, *Metody poznawania dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia...*, dz. cyt., s. 162.

współpraca przedszkola z rodzicami układa się pomyślniej, tym łagodniej przebiega proces adaptacji dziecka do placówki.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Pozwoliła ona na analizę problemu poprzez zebranie opinii nauczycieli i rodziców na temat oceny jakości ich wzajemnej współpracy, której efektem miała być właściwa adaptacja dzieci do placówki przedszkolnej. Jako techniki badawcze wykorzystano ankietowanie i wywiad. Narzędziami badawczymi, które pozwoliły na weryfikację przyjętych hipotez był kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców oraz kwestionariusz wywiadu z nauczycielami przedszkola. Pytania zawarte w narzędziach badawczych były konkretne, ścisłe i jednoproblemowe. Opracowano je według kafeterii zamkniętych, półotwartych i otwartych.

Badania przeprowadzono w 2012 roku w województwie świętokrzyskim w środowisku wiejskim. Przebadano 154 rodziców dzieci oraz 68 nauczycieli placówek przedszkolnych, pracujących w przedszkolach wiejskich. Grupę badawczą dobrano w sposób losowy.

Prezentowana analiza zawiera jedynie wybrane aspekty współpracy rodziców z nauczycielami w kontekście adaptacji dziecka w wieku przedszkolnym do placówki przedszkolnej.

PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

Znaczenie współpracy z nauczycielem w procesie adaptacji dziecka do placówki przedszkolnej w opinii badanych rodziców

Wśród wielu determinantów adaptacji dziecka do placówki przedszkolnej jest struktura rodziny, z jakiej dziecko się wywodzi, wykształcenie rodziców oraz ich status zawodowy. Zdecydowana większość – 84,7% badanych rodziców stwierdziło, że ich dzieci wychowują się w rodzinie o strukturze pełnej, w tym 18,2% to rodziny wielopokoleniowe. Pozostałe to rodziny rozbite.

Poziom wykształcenia badanych rodziców jest zróżnicowany. 38,9% posiada wykształcenie średnie, 36,8% – wyższe zaś 23,4% – zawodowe. Pozostali rodzice posiadają wykształcenie podstawowe.

Wśród badanych rodziców 64,3% matek pracuje zawodowo, a 35,7% nie posiada zatrudnienia. Nieco wyższy jest status zawodowy ojców, gdyż 80,2% pracuje zawodowo, ale aż 19,8% ma status bezrobotnych.

Znaczącym motywem, który wpłynął na decyzję rodziców o uczęszczaniu dziecka do przedszkola w 62,8% było przekonanie o tym, że dziecko powinno rozwijać się wśród rówieśników. Około 14,0% rodziców swą decyzję podjęło ze względu na brak kompetentnej osoby, która mogłaby się opiekować ich dzieckiem, podczas gdy oni pracują. Zdaniem 24,0% respondentów pójście dziecka do przedszkola zagwarantuje mu sukces szkolny.

Pierwsze rozstania z dzieckiem są trudne zarówno dla rodziców, jak i dzieci. Często zdarza się, że za niewłaściwą adaptację dziecka odpowiadają rodzice. To im trudniej rozstać się z dzieckiem, a ich obawy odczuwają same dzieci. W takich sytuacjach ważna jest postawa nauczycielek, które,

wzbudzając zaufanie rodziców, niwelują, często nieuzasadniony, niepokój o los dziecka w trakcie jego pobytu w przedszkolu. Zdaniem 89,7% rodziców nauczycielki starały się niwelować wszelkie ich lęki. Z cierpliwością i łagodnością starają się wspierać ich w rozstaniu z dzieckiem. 75,8% rodziców stwierdziło, że wyłącznie dzięki nauczycielkom w krótkim czasie przestali odczuwać niepokój w momencie pozostawiania dziecka w placówce. Konsekwencją takiej postawy jest zaufanie, jakim obdarzają nauczycielki.

Rodzice, decydując się na udział dziecka w pierwszym szczeblu edukacji, mają wobec niej określone wymagania. Badani (86,7) w szczególności oczekują od nauczycielek, by zapewniły dzieciom właściwą opiekę i wychowanie oraz (92,1%), by dzieci doświadczały od nich troski, życzliwości i tolerancji. Dla 12,4% rodziców ważne jest bezpieczeństwo dzieci podczas pobytu w przedszkolu. Tylko 8,7% rodziców uznało, że nauczyciel powinien zapewnić ich dzieciom taki poziom edukacji , który ułatwi naukę w szkole. Może to wynikać z faktu, że dziecko wstępujące do przedszkola jest jeszcze na tyle małe, iż w świadomości rodzica jego dalsza edukacja schodzi na kolejny plan.

Chcąc złagodzić próg przejścia dziecka z domu rodzinnego do nowego środowiska – przedszkola, ważne jest, by nauczyciele znacznie wcześniej zapoznali rodziców z programami adaptacyjnymi w pierwszych miesiącach ich uczęszczania do przedszkola. 97,9% badanych rodziców stwierdziło, że zostali zapoznani z ofertą przedszkola w tym zakresie.

Po zakończeniu rekrutacji dzieci do przedszkola, nauczycielki zachęcały rodziców do czynnego ich udziału wraz z dziećmi we wstępnych spotkaniach adaptacyjnych (tę wypowiedź zadeklarowało prawie 100% badanych). 43,9% rodziców uczestniczyło w każdym spotkaniu. We wszystkich oferowanych spotkaniach nie mogło uczestniczyć 53,0% badanych. Przyczyna głównie tkwiła w charakterze ich pracy. Jedynie 3,1% rodziców nie było na żadnym z proponowanych spotkań. Wszyscy rodzice, którzy uczestniczyli w spotkaniach adaptacyjnych, otrzymali od nauczycieli materiały, które dotyczyły specyfiki przystosowania psychospołecznego dziecka do przedszkola. Pozwoliły im one na podniesienie świadomości w tym zakresie, przez co łatwiej było im wspierać dziecko w tak ważnym dla niego momencie życia.

Zdaniem 70,4% rodziców wstępne spotkania adaptacyjne z nauczycielkami były szczególnie pomocne dla nich oraz ich dzieci. Około 98% rodziców twierdzi, że program adaptacji dziecka do placówki spełnia swoje funkcje. 78% badanych pozwolił na bardzo dobry kontakt z nauczycielką prowadzącą grupę ich dziecka.

We wstępnych rozmowach z rodzicami nauczyciele zadeklarowali chęć ścisłej wzajemnej współpracy. Zdaniem 97,9% rodziców zostali oni uświadomieni, jak ważne są jednolite działania oraz zaangażowanie obydwu stron w proces przystosowania dziecka do placówki przedszkolnej i chęć tej współpracy zadeklarowali.

W omawianym aspekcie procesu adaptacyjnego ważne są stosowane przez placówkę przedszkolną różnorodne formy współpracy, której szeroki wachlarz nie zawsze jest jednoznaczny z oczekiwaniami rodziców. Uwarunkowane jest to przede wszystkim możliwościami czasowymi rodziców, któ-

rzy, głęboko zaangażowani w pracę zawodową, nie mogą z proponowanych form korzystać. Dla 96,9% rodziców najważniejszą rolę w przystosowaniu dziecka do placówki odgrywają wcześniejsze spotkania adaptacyjne oraz dni otwarte w przedszkolu dla dzieci i ich rodziców. Do tych form przywiązują największą wagę. Możliwość podniesienia ich świadomości pedagogicznej przed wstąpieniem dziecka do placówki oraz poznanie infrastruktury przedszkola łagodzi próg stresu, jakiego doświadczają zarówno dzieci, jak i oni sami.

Dobrym momentem na nawiązanie współpracy z przedszkolem, zdaniem 97,6% rodziców, są dni otwarte w placówce przedszkolnej. Dają one możliwość wzajemnego poznania się oraz są okazją do rozmów na temat dzieci. Ten wspólnie spędzony czas pozwolił im na zdobycie zaufania do nauczycieli i przekonania, że decyzja o oddaniu dziecka do placówki przedszkolnej była słuszna (79,7%). Dzięki dniom otwartym w przedszkolu 76,4% rodziców miało okazję do poznania specyfiki pracy z dziećmi w przedszkolu oraz możliwości placówki we wspieraniu ich rozwoju.

47,0% badanych rodziców w pierwszych dniach pobytu ich dziecka w przedszkolu ceni sobie najbardziej kontakty indywidualne z nauczycielami. Niewyjaśniony staje się fakt, że żaden z badanych respondentów nie ceni sobie zebrań ogólnych oraz grupowych. Może to wynikać z małej świadomości rodziców, jak ważne są one dla integracji wszystkich członków społeczności przedszkolnej. Świadczy to również o narastającym procesie izolacji społecznej, która, wraz z rozwojem cywilizacyjnym, dotyka wiele środowisk. Jest to charakterystyczne zarówno dla środowiska miejskiego, jak i wiejskiego.

76,7% rodziców w procesie adaptacji dziecka do placówki kładzie szczególny nacisk na formę współpracy, jaką jest kącik dla rodziców, zajęcia otwarte oraz skrzynka pytań. Ich zdaniem formy te pozwalają im na wyjaśnienie wielu nurtujących problemów.

W ramach wzajemnej współpracy w przedszkolu, we wrześniu istnieje możliwość przebywania rodziców wraz z dziećmi w sali zajęć. Nie we wszystkich przypadkach jest to konieczne i nie zawsze rodzice deklarują chęć korzystania z tej formy współpracy. Niemniej ważne jest, by mieli oni świadomość, że w razie tzw. gorszych dni dziecka mogą skorzystać z tej formy współpracy. 90,8% rodziców zadeklarowało, że w niej uczestniczyło.

Złagodzenie progu przejścia dzieci z domu rodzinnego do przedszkola uzależnione jest od stopnia zadowolenia rodziców ze współpracy z nauczycielami. Badani w 68,7% stopień ten określili jako bardzo dobry, 28,6% jako dobry. Jedynie 2,1% rodziców nie ma zdania, czy wzajemna współpraca układa się poprawnie.

Nie ma uniwersalnych recept na taką współpracę przedszkola z rodzicami, która gwarantowałaby właściwą adaptację dziecka do placówki przedszkolnej. Ważne jest jednak, by zarówno rodzicom, jak i nauczycielom przyświecał wspólny cel – dobro dziecka – w każdym z podejmowanych działań. Zdaniem rodziców (96,9%) nauczyciel powinien na bieżąco dostarczać pełnej informacji na temat sposobów adaptacji dzieci do placówki, zachęcać ich do włączania się w ten proces oraz w życie przedszkola. Dla 54,0% badanych rodziców ważne jest zbieranie przez nauczyciela ich opinii na temat

przystosowania dziecka do placówki oraz liczenie się z nią jako tą najważniejszą. Wspólne organizowanie imprez przedszkolnych (75,5%), jednomyślne działania wychowawcze (73,4%), wzajemny szacunek i zaufanie (70,4%), to zdaniem badanych rodziców klucz do pełnego sukcesu w przystosowaniu dzieci do nowego środowiska, jakim jest przedszkole.

W badaniu uzyskano również opinię rodziców na temat skuteczności wzajemnej współpracy w procesie przystosowania dzieci do placówki. Zdaniem 98,0% badanych właściwa współpraca zaowocowała wysokim poziomem adaptacji ich dzieci do placówki. Żaden z respondentów nie określił tego poziomu jako niskiego, udowadniając tym samym, że im współpraca nauczycieli i rodziców jest ściślejsza, tym poziom przystosowania dzieci do placówki jest wyższy.

Znaczenie współpracy z rodzicami w procesie adaptacji dziecka do placówki przedszkolnej w opinii badanych nauczycieli

Naczelną rolę w przystosowaniu dziecka do placówki przedszkolnej odgrywają nauczyciele. Kreują oni środowisko wychowawcze, tworzą różnorodne sytuacje edukacyjne, zaspokajają potrzeby dziecka. To oni pełnią rolę jedynego opiekuna dziecka podczas pobytu w przedszkolu i ponoszą za nie całkowitą odpowiedzialność.

W procesie adaptacji dziecka do placówki, zdaniem 100,0% badanych nauczycielek, najważniejsza jest współpraca z rodzicami. Według nich, tylko przemyślany i prawidłowo zorganizowany proces przystosowania dziecka do przedszkola, w który włączone są wszystkie podmioty współuczestniczące, a więc dziecko – rodzic – nauczyciel – pozostały personel przedszkola, gwarantuje powodzenie w jego realizacji.

Zdaniem wszystkich biorących udział w badaniach nauczycielek, w adaptacji dziecka do placówki ważna jest wiedza nauczyciela, jego postawa oraz doświadczenie. 89,7% badanych przykłada dużą rolę do cech osobowościowych nauczyciela, które pozwolą na wdrożenie rodziców w proces przekraczania progu przedszkolnego ich dzieci. Ważna jest również wrażliwość nauczyciela, życzliwość i kontaktowość w stosunku do rodziców.

W przystosowaniu dziecka do przedszkola, zdaniem 98,9%, dużą rolę pełni infrastruktura placówki. Bogato wyposażony ogród przedszkolny, właściwy wystrój sali, różnorodne, kolorowe dekoracje, duży wybór pomocy dydaktycznych wyzwalają zarówno w dzieciach, jak, i ich rodzicach pozytywne emocje.

O sukcesie adaptacyjnym dziecka decyduje, według 89,5% nauczycielek, pozytywne nastawienie rodziców wobec przedszkola. Im wyższy jest poziom jego akceptacji, tym adaptacja dziecka do nowego środowiska jest bardziej pozytywna. Gdy rodzice nie są w pełni zadowoleni, należy spodziewać się, że proces ten będzie trudniejszy. Zdaniem nauczycielek dziecko odczuwa złe emocje rodziców i reaguje na nie poprzez płacz, bunt i brak chęci pozostania w placówce.

Dzięki współpracy z rodzicami, nauczycielki (93,6%) poznają środowisko rodzinne dziecka, dobre i słabsze strony jego rozwoju, co pozwala na wybór właściwych dróg postępowania z nim.

Zdaniem 100,0% nauczycielek, najbardziej pożądane w procesie przystosowania dziecka do placówki odgrywają różnorodne programy adaptacyjne. Ich realizacja wspierana przez rodziców odnosi pozytywne skutki. 95,8% nauczycielek uważa, że rodzice chętnie uczestniczą w programach adaptacyjnych. Wchodzą szybko w relacje z nauczycielem i chętnie korzystają z rad, chcą znacznie skrócić proces przystosowania dziecka. Korzystają ze wszelkich form pedagogizacji, podnosząc tym samym swoją świadomość pedagogiczną. Zdaniem 78,3% nauczycielek, tylko duże zaangażowanie w pracę zawodową rodziców jest przyczyną ich nieuczestniczenia w spotkaniach adaptacyjnych organizowanych w przedszkolu. Poza tym prawie wszyscy rodzice starają się w nich uczestniczyć. Do wyjątków należą sytuacje, gdy rodzice nie wyrażają chęci udziału w procesie przedszkolnej adaptacji ich dzieci.

Dzięki spotkaniom adaptacyjnym, zdaniem wszystkich nauczycielek, dzieci wraz z rodzicami mają możliwość poznania ich oraz rówieśników, którzy także wstępują do przedszkola.

Wszystkie badane nauczycielki zadeklarowały szeroki wachlarz oferty adaptacyjnej, skierowanej do nowo przyjętych dzieci i ich rodziców. Do najczęściej stosowanych należą: dni otwarte placówki (100,0%), spotkania wstępne (100,0%), podczas których rodzice otrzymują materiały na temat złożoności procesu przystosowania psychospołecznego dziecka do placówki i sposobów niwelowania stresu związanego z przekroczeniem progu przedszkola. Zdaniem 79,2% nauczycielek ważne zadanie spełnia skierowany do rodziców kwestionariusz ankiety, który zawiera szereg pytań dotyczących dziecka. W nim również jest miejsce na wszelkie sugestie rodziców związane z adaptacją dzieci do przedszkola. Daje to możliwość wysnucia wniosków do pracy z dziećmi i postępowania w taki sposób, by proces dostosowania dziecka do nowego środowiska przebiegał jak najmniej boleśnie.

97,9% nauczycielek stwierdziło, że największym uznaniem wśród rodziców cieszą się rozmowy indywidualne. Popularnym jest przekonanie, że tylko wówczas rodzice mają poczucie, że nauczyciel interesuje się dzieckiem, zna jego potrzeby i sposoby postępowania z nim. Najrzadziej korzystają oni z zajęć otwartych oraz możliwości przebywania przez jakiś czas wraz z dzieckiem w sali przedszkolnej (76,2%). Wynika to, zdaniem respondentek, z obciążenia pracą zawodową i niemożnością przebywania z dzieckiem w godzinach dopołudniowych.

Współpraca z rodzicami, której efektem ma być lepsza adaptacja dzieci do przedszkola, zdaniem 86,9% nauczycielek, układa się na poziomie bardzo dobrym. Dla pozostałych respondentek rodzice na początku deklarują swą pomoc, z czasem jednak o tym zapominają, nie wywiązując się ze zobowiązań. Wówczas proces adaptacji ich dzieci do przedszkola wydłuża się.

WNIOSKI

1. W adaptacji dzieci do placówki przedszkolnej konieczna jest ścisła współpraca nauczycieli z rodzicami.

2. Im ściślejsza współpraca obu środowisk, tym poziom przystosowania dzieci do przedszkola jest wyższy.
3. Najważniejszą rolę w adaptacji dzieci do nowego środowiska przypisuje się szerokiej ofercie adaptacyjnej, jaką powinno posiadać przedszkole.
4. Istotne jest, by nauczyciele zachęcali rodziców do podejmowania wspólnych działań na rzecz złagodzenia progu przejścia dzieci z domu rodzinnego do nowego środowiska.
5. Ważne jest, by nauczyciele podnosili poziom świadomości pedagogicznej rodziców dotyczącej złożoności procesu przystosowania psychospołecznego dzieci do przedszkola.
6. W pierwszych dniach pobytu dziecka w przedszkolu warto umożliwić rodzicom przebywanie z dzieckiem w sali przedszkolnej.
7. Najczęstszą formą współpracy z nauczycielem, preferowaną przez rodziców, są rozmowy indywidualne.
8. We współpracy z rodzicami, mającej na celu lepszą adaptację dziecka do placówki, warto kierować się sugestiami kierowanymi do nauczyciela przez rodziców.

Powyższe badania wskazują, że proces adaptacji dziecka do przedszkola przebiega zgodnie z teoretycznymi założeniami. Uczestniczą w nim nauczyciele i rodzice, świadomi faktu, że łagodny start w pierwszym etapie edukacji zinstytucjonalizowanej stanowi niezbędny fundament kolejnych jej szczebli.

LITERATURA:

[1] Kienig A., *Małe dziecko w przedszkolu – pierwsze doświadczenia społeczne w nowym środowisku*, „Dziecko i jego świat" 2002, nr 3(14).

[2] Kwaśniewska M., *Problematyka adaptacji dzieci do warunków przedszkolnych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

[3] Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, Warszawa 2000.

[4] Modrzewski J., *Adaptacja społeczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

[5] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.

[6] Parlak M., *Metody poznawania dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.

[7] Suświłło M., *Wybrane problemy wczesnej edukacji: adaptacja w przedszkolu*, Olsztyn 1997.

STRESZCZENIE

Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań

W ostatnich latach w Polsce zauważa się wzrost zainteresowania procesami przystosowawczymi dzieci do instytucji wychowania zbiorowego. Wynika to z narastającego współcześnie problemu spadku zaradności wychowawczej rodzin i procesów obniżania się możliwości adaptacyjnych małych dzieci. Zrodziło to potrzebę zwrócenia szczególnej uwagi na zjawisko przystosowania dzieci do środowiska placówek przedszkolnych. Artykuł przedstawia badania, które miały na celu zbadanie efektywności współpracy przedszkola z rodzicami w kontekście adaptacji dzieci do przedszkola. Udowodniły one, że współpraca obu stron przebiega właściwie. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice są świadomi, że ich zaangażowanie w tym zakresie stanowi niezbędny element w edukacji najmłodszych.

SUMMARY

Cooperation between parents and the kindergarten in the context of children's ability to adapt to the kindergarten environment – a report on research results

Processes of children's adaptation to educational institutions have generated an increased interest in Poland in recent years owing to the fact that the incremental problems of families' lower upbringing capabilities as well as degradation of small children's abilities to adapt have been observed. Thus the necessity to pay a special attention to the phenomena of children's adaptation to kindergartens has been recognised. The article presents the scientific research results; the examination focused upon the efficiency of cooperation between parents and kindergartens in the context of children's ability to adapt to the kindergarten environment. It has been proven that the cooperation of both parties is effective. Both teachers and parents are aware of the fact that their mutual engagement is indispensable for the early education processes.

Sylwester Urbański
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Dziecko pięcioletnie i sześcioletnie w obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym

Zgodnie z nowelizacją Ustawy o systemie oświaty z 19 marca 2009 roku, od 1 września 2012 roku, dzieci sześcioletnie miały być objęte obowiązkiem szkolnym[1]. W związku z tym, rodzice zostaliby zobligowani pod rygorem prawa posyłać swoje dzieci do szkoły. Aby zamiar mógł być zrealizowany, wszystkie pięciolatki od 1 września 2011 roku trafiły do rocznego przygotowania przedszkolnego. W lutym bieżącego roku rodzice i ich pociechy dowiedzieli się jednak, że Ministerstwo zmienia swoje stanowisko i przesuwa termin rozpoczęcia nauki sześciolatka w szkole o kolejne dwa lata.
Należy więc rozumieć, że rodzice sześcioletniego dziecka, które ukończyło roczne przygotowanie przedszkolne mogą je pozostawić przez najbliższy rok w domu. Natomiast Ci rodzice, którzy liczą na miejsca w przedszkolu mogą się mocno zawieść, ponieważ w ustawie nie ma jednoznacznego wskazania, jakoby w tej sytuacji dziecko musiało obowiązkowo spędzić kolejny rok w przedszkolu. Gminy nie są zobligowane prawnie do zapewnienia im takiego miejsca i obawiam się, że z tej możliwości skorzystają, ze względu na duże problemy związane z finansowaniem oświaty. Zapisane w ustawie o systemie oświaty „prawo do kontynuacji edukacji przedszkolnej" to nie to samo, co obowiązek. Podobna sytuacja dotyczy dzieci urodzonych w 2007 roku. Roczna przerwa w edukacji pozbawia sensu roczne przygotowanie przedszkolne, ponieważ swoisty brak ciągłości doprowadzi do zahamowania rozwoju intelektualno-emocjonalnego dziecka.

Nowe przepisy zostały wprowadzone ustawą z 27.01.2012 „zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych

[1] Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U., Nr 56, poz. 458).

ustaw”[2]. Opinia publiczna nie została jednak poinformowana, jakie są powody wycofania się z wcześniejszych decyzji. Prawdopodobnie to właśnie niezadowolenie rodziców oraz sprzeciw samorządów lokalnych spowodowały te kroki. Według MEN, w bieżącym roku około 40% sześciolatków miało przystąpić do pierwszej klasy, natomiast w praktyce – najprawdopodobniej – nie będzie ich nawet 20%, co potwierdza informacja z gmin w regionie jeleniogórskim. Liczba dzieci sześcioletnich w szkołach od 1 września 2012 roku w poszczególnych samorządach kształtuje się bardzo różnie. Zainteresowanie rodziców posłaniem dzieci do szkół zaobserwowałem głównie w większych miastach, np. Kamienna Góra – 37, Zgorzelec – 25, Lwówek Śląski – 35, Bolesławiec – 76. W gminach wiejskich natomiast, zainteresowanie jest bardzo małe, dla przykładu, w gminie Stara Kamienica, a także w Marciszowie – żaden uczeń nie rozpocznie nauki w szkole. Jak się okazuje, najbardziej irytujące są dla rodziców dwa aspekty: nieprzygotowanie odpowiednich warunków bazowych do realizacji obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego, oraz dowóz do tych placówek.

Według Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, przyczynami tak niewielkiego zainteresowania rodziców posyłaniem do szkoły dzieci sześcioletnich są przede wszystkim: niedojrzałość emocjonalna dzieci, możliwość wyboru, którego dokonują rodzice, chęć przedłużenia dzieciństwa, a także koszty związane z wyposażeniem dziecka do szkoły.
W zdecydowanej większości przypadków gminy nie zgłaszały potrzeby pomocy ze strony Kuratorium w podjęciu działań popularyzujących ideę obecności dzieci sześcioletnich w szkole.

Badania przeprowadzone pod moim nadzorem przez studentów WWSZiP w Wałbrzychu również dowodzą, że rodzice bardzo niechętnie posyłają dzieci sześcioletnie do szkoły. Wniosek ten nasuwa się po przeanalizowaniu licznych głosów rodziców, którzy wydawali swój negatywny osąd w sprawie obowiązku szkolnego na progu tak istotnych zmian. I tak, w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi w Łomnicy, najciekawsze odpowiedzi udzielili rodzice w pytaniach otwartych. Na pytanie dotyczące oceny przygotowania szkoły do edukacji dzieci sześcioletnich, 45% sądzi, że szkoła nie jest przygotowana do nauczania maluchów, a przeciwnego zdania jest 38%. Zdecydowana większość rodziców (aż 94% badanych) uważa, że nie powinno się przyśpieszać obowiązku szkolnego. Rodzice twierdzą często, iż „[…] jest to zabieranie dzieciństwa, ponieważ dzieci są za małe na naukę szkolną”.

Samorządy gminne zostały obarczone przez Rząd Polski realizacją rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci pięcioletnich i sześcioletnich, w zasadzie bez dodatkowych środków finansowych na to zadanie. Gminy dotychczas minimalizowały i optymalizowały koszty funkcjonowania oświaty, między innymi poprzez likwidację i łączenie placówek. W przedszkolach zabrakło miejsc na realizację tego przedsięwzięcia. Ustawodawca daje jednak możliwość tworzenia oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego w szkołach. Problem jednak wciąż istnieje, zwłaszcza kiedy bliżej zapozna-

[2] Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705 oraz z 2011 r. nr 205, poz. 1206).

my się z organizacją pracy przedszkola i szkoły, oraz przeanalizujemy podstawę programową. Szczególnie w tym miejscu występują liczne kolizje. Najważniejszym aspektem jest długość realizacji podstawy programowej, która w szkole jest krótsza niż w przedszkolu. Godzina zajęć w przedszkolu trwa 60 minut zegarowych, natomiast godzina lekcyjna w szkole publicznej – 45 minut. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć edukacyjnych w czasie od 30 do 60 minut, zachowując ogólny tygodniowy czas zajęć ustalony w tygodniowym rozkładzie zajęć. Określa to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r.[3].
Inne różnice dotyczą zakresu udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych czy określonej liczby dzieci przypadającej na oddział przedszkolny. W placówkach przedszkolnych, opiekę oddziału powierza się zwykle dwóm nauczycielom, jeśli pobyt dziecka jest dłuższy niż 5 godzin. W szkołach natomiast często brakuje pomocy drugiego nauczyciela w oddziałach przedszkolnych.
Warto podkreślić także fakt, iż przedszkole daje możliwość przygotowania posiłków dzieciom, czego nie zapewnia większość szkół.

Porównując zatem funkcjonowanie dziecka w oddziałach przedszkolnych i w szkole, dostrzegamy ogromną różnicę. Zdecydowanie więcej korzyści przynosi umieszczenie dziecka w placówce przedszkolnej. Liczne rozmowy z nauczycielami jasno wskazują na dużo lepsze przygotowanie do realizacji obowiązku szkolnego dzieci, które uczęszczały do przedszkola. Tworzenie takich oddziałów w placówkach szkolnych powinno być aspektem incydentalnym, a stało się normą w rzeczywistości JST. Niestety dużo łatwiej jest samorządom ulokować pięciolatka w wyludniałej przez reformę z 1998 roku szkole podstawowej, niż rozszerzyć działalność przedszkolną.

Kolejnym ogromnym problemem organizacyjnym jest dowóz dzieci pięcioletnich i sześcioletnich do przedszkola i szkoły. Z doświadczenia pamiętam, jak bardzo trudno było wytłumaczyć władzom samorządowym, na czym polega opieka nad dziećmi w autobusie, kiedy to obowiązkiem gminy stał się dowóz dzieci do szkoły. Wielu uważało, że to kierowca z mocy przepisów o komunikacji zbiorowej ma opiekować się przewożonymi dziećmi. Dzisiaj, w zatłoczonym autobusie przewożącym dzieci do szkół, spotkają się uczniowie w wieku od pięciu do szesnastu lat. Z punktu widzenia wychowawczego jest to działanie wysoce błędne, a może po prostu niepokojące. Małe dzieci będą bowiem szykanowane, zastraszane, będą nabywały negatywnych wzorców osobowych, co w konsekwencji prowadzi do degradacji środowiska wychowawczego, jakim jest szkoła. Zastanawiające jest to, czy obecni decydenci oświatowi pamiętają jeszcze, jak wygląda konstrukcja psychiczna i fizyczna pięcioletniego dziecka.
Prowadziłem kiedyś ciekawą rozmowę z przedstawicielem pewnego Samorządu Terytorialnego, który za wszelką cenę chciał zlikwidować przedszkole. Pytałem zatem, jak będzie realizował dowóz dzieci do innej placówki. Ów decydent ze spokojem wyjaśnił mi, iż mają w Gminie samochód marki Nysa

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 ze zm.).

i tymże pojazdem dzieci przedszkolne będą wożone na odległość rzędu 20 km. Zastanowiło mnie wtedy, czy także rodziców tego małego dziecka nasza Nysa zmieści? Rozmówca zdziwił się i zmieszał…
Problemy potęgują się, ze względu na fakt, że dowozem trzeba objąć w wielu przypadkach również rodziców, którzy ze względów psychofizycznych muszą uczestniczyć w dowozie swoich pociech.

Wracając do psychiki małego dziecka, niejednokrotnie podkreślam, że wymaga ono specjalnego podejścia pedagogicznego, a w szczególności indywidualizacji procesu edukacji. Musi być ono objęte specjalną opieką, ponieważ jest pełne lęku przed nowym środowiskiem, trudno socjalizuje się w środowisku szkolnym, uczy się przez zabawę, wymaga ciągłej opieki wychowawczej, a także specjalistycznych działań psychologicznych i logopedycznych.
Wymienione potrzeby są niezbędne do właściwego rozwoju psychicznego i intelektualnego małego dziecka, które jest przecież bardzo wrażliwe, a jego pierwsze dni w szkole często stanowią o całym jego przyszłym życiu.
Należy zwrócić uwagę, że niewłaściwa organizacja rocznego przygotowania przedszkolnego może prowadzić do niechęci do szkoły, która w następstwie może przerodzić się w fobię szkolną. Zła organizacja procesu przygotowania do obowiązków szkolnych prowadzi również do utraty szacunku rodziców do systemu oświaty, co będzie skutkowało niewłaściwą współpracą w przyszłej edukacji.
Analizując pod kątem morfologicznym, zarówno dzieci pięcioletnie, jak i sześcioletnie są często drobnej budowy ciała, a co za tym idzie, wymagają odpowiedniej infrastruktury edukacyjnej, nowoczesnego sprzętu dydaktycznego. Urządzenia muszą być przystosowane do ich potrzeb np. fizjologicznych.
Dzieci muszą być edukowane przez najlepszych specjalistów. W tym miejscu nasuwają się więc pytania o przygotowanie kadry pedagogicznej. Ustawodawca nie odpowiada jednoznacznie, gdzie powinien być zatrudniony nauczyciel rocznego przygotowania przedszkolnego – w szkole czy w przedszkolu? Jaki będzie zatem czas pracy i wymiar urlopu takiego nauczyciela? Istotne jest także, czy praca w klasach nauczania zintegrowanego daje jednoznaczne kwalifikacje do pracy w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego?

Kolejnym, zasadniczym problemem jest realizacja wspomnianej wcześniej podstawy programowej, która zakłada określoną liczbę godzin pracy z wychowankiem. Szkoła jako placówka feryjna ma określone przepisami przerwy w nauce np. wakacje czy przerwa świąteczna. Przedszkole natomiast jest nieczynne jedynie przez jeden miesiąc w roku. Czyżby tak zasadnicza sprawa została pominięta przez decydentów oświatowych?
Ponieważ nikt nie udziela jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, nasuwa się zatem prosty wniosek i pytanie zarazem. Czy zatem ryzykować? A może powstrzymać proces obniżania „na siłę" wieku dzieci w ramach obowiązku szkolnego?

Należy zadać publicznie jeszcze kilka pytań. Jaki jest cel odroczenia obowiązku szkolnego o dwa lata, czyli do 2014 roku? Czy może powstał standard, jaki musi przygotować gmina, aby przyjąć najmłodsze dzieci do

szkoły? Przypominam, że prowadzimy ciągłą walkę z wyrównywaniem szans edukacyjnych dzieci w Polsce. Rodzice uczniów są zdezorientowani w sprawie posyłania dzieci do szkoły, a działania Ministerstwa wprowadziły ogromne zamieszanie. Możliwość podejmowania decyzji w sprawie rozpoczęcia obowiązku szkolnego przerosła rodziców. Czy ktoś poniesie konsekwencje za zaistniałą sytuację edukacyjną? Problem narasta, a ja z wielką troską przyglądam się problemom adaptacyjnym dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Moje doświadczenie w pracy oświatowej skłania mnie do poczynienia kilku refleksji w tej sprawie. Myślę, że dla dobra polskiej oświaty, należy wrócić do formy zarządzania centralnego. Samorząd powinien wykonywać zadania zlecone przez Państwo w zakresie edukacji, a nauczyciele powinni być opłacani bezpośrednio z budżetu państwa. Po spełnieniu tego postulatu będziemy mogli powiedzieć, że wyrównujemy szanse edukacyjne dzieci. To specjaliści powinni decydować o polityce edukacyjnej wszystkich szczebli, a nie „kasa" biednego bądź zamożnego samorządu.

Wincenty Okoń definiuje przedszkole jako „[...] instytucję wychowawczo-opiekuńczą dla dzieci od 3 do 6 lat, stanowiącą pierwszy szczebel w jednolitym systemie szkolnym"[4]. Nie warto burzyć tej swoistej homeostazy, jaką daje przedszkole w indywidualnym i harmonijnym rozwoju dzieci we wszystkich sferach ich osobowości.

LITERATURA:

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

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 ze zm.).

[3] Tekst ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U., Nr 56, poz. 458).

[4] Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705 oraz z 2011 r. nr 205, poz. 1206).

[4]W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 248.

STRESZCZENIE

Dziecko pięcioletnie i sześcioletnie w obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym

Tematyka artykułu porusza aspekty prawne i społeczne obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci pięcio- i sześcioletnich. Zapisane w ustawie o systemie oświaty „prawo do kontynuacji edukacji przedszkolnej" to nie to samo, co obowiązek. Nowe przepisy zostały wprowadzone ustawą z 27.01.2012 „zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw". Opinia publiczna nie została jednak poinformowana, jakie są powody wycofania się z wcześniejszych decyzji. Prawdopodobnie to właśnie niezadowolenie rodziców oraz sprzeciw samorządów lokalnych spowodowały te kroki. Według MEN, w bieżącym roku około 40% sześciolatków miało przystąpić do pierwszej klasy, natomiast w praktyce – najprawdopodobniej – nie będzie ich nawet 20%, co potwierdza informacja z gmin w regionie jeleniogórskim.

Samorządy gminne zostały obarczone przez Rząd Polski realizacją rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci pięcioletnich i sześcioletnich, w zasadzie bez dodatkowych środków finansowych na to zadanie. Gminy dotychczas minimalizowały i optymalizowały koszty funkcjonowania oświaty, między innymi poprzez likwidację i łączenie placówek. W przedszkolach zabrakło miejsc na realizację tego przedsięwzięcia. Ustawodawca daje jednak możliwość tworzenia oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego w szkołach. Problem jednak wciąż istnieje, zwłaszcza kiedy bliżej zapoznamy się z organizacją pracy przedszkola i szkoły, oraz przeanalizujemy podstawę programową.

Porównując funkcjonowanie dziecka w przedszkolu i oddziałach przedszkolnych w szkole, dostrzegamy ogromną różnicę. Liczne rozmowy z nauczycielami jasno wskazują na dużo lepsze przygotowanie do realizacji obowiązku szkolnego dzieci, które uczęszczały do przedszkola.

SUMMARY

Five- and six-year old children in compulsory preschool education

According to the amendment to the Act on the Education System of 19 March 2009, 6-year old children were to be subject to compulsory education, effective from 1 September 2012. Parents would thus be obligated by law to send their children to school. In order to fulfill the objectives of this legislation, all 5-year olds started a one-year preschool education on 1 September 2011. However, in February this year, parents and children learned about the Ministry's decision to change its stance on this matter and postpone the start of compulsory school education of 6-year olds by two years.

Agnieszka Muchacka
Krakowska Akademia
im. A. Frycza Modrzewskiego

Aplikacyjny aspekt diagnozy rysunku dziecka

WPROWADZENIE

Dla każdego pedagoga istotne jest rozpoznawanie aktualnego poziomu rozwoju dziecka oraz jego możliwości i zainteresowań[1]. Ma to istotne znaczenie dla organizowania indywidualnego podejścia do dziecka w przedszkolu i w szkole w procesie nauczania – uczenia się, poznawania jego potrzeb i możliwości rozwojowych. Od dobrej diagnozy zależą efekty stymulacji indywidualnego rozwoju dziecka, jakości wyrównywania jego szans czy rozwijania zdolności.

Celem teoretycznym niniejszego tekstu jest ukazanie aplikacyjnego aspektu diagnozy rysunku dziecka, pokazanie strategii diagnozowania, sposobu formułowania problemów i hipotez diagnostycznych oraz wykorzystania zdobytej wiedzy w opinii o badanym dziecku.

Termin *diagnoza* (ang. *evaluation*, *assesment*) pochodzi z języka greckiego *diagnosis* (*gnosis* – 'poznanie', *dia* – 'przez rozpoznanie'). Każda diagnoza wymaga wcześniejszego uświadomienia sobie problemu diagnozowania, celu diagnozowania, sposobu diagnozowania i przewidywanego jej wyniku, efektu. Diagnoza obejmuje dwa obszary: teoretyczny (jest dziedziną nauki) i praktyczny (jest dziedziną praktyki psychologicznej i pedagogicznej). W praktyce służy wydaniu opinii, poradzie, interwencji itp., i służy zaprojektowaniu działań terapeutycznych. Można dokonywać diagnozy indywidualnej lub społecznej. W wymiarze indywidualnym diagnoza musi być trafna wewnętrznie w wymiarze diagnozy społecznej trafna zewnętrznie[2].

---

[1] Szerzej na ten temat zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Kraków 2011; I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Kraków 2005; B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000.

[2] H. Sęk H. (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993.

Zgodnie z podejściem idiograficznym[3] diagnoza rysunku dziecka jest rodzajem diagnozy indywidualnej polegającej na zrozumieniu rozwoju, odkryciu i nadaniu sensu przejawom zachowania dziecka, na odkryciu jego wewnętrznego świata.

CECHY RYSUNKU JAKO RODZAJU SZTUKI PLASTYCZNEJ

Rysunek łączy w sobie akt graficzny z chęcią zrealizowania się rysującego w świecie symbolicznym. Cechą charakterystyczną rysunku jest to, iż mówi o samym przedmiocie. Jest jego obrazem. Pozwala za pomocą znaków czy kresek powiedzieć to, czego nie da się powiedzieć słowami. Rysunek jest połączeniem, w którym „[…] krzyżują się cechy charakterystyczne przedmiotu i rysującego go osoby…”[4].

Rysunki dzieci charakteryzują się:

- wzorcowością,
- przeźroczystością,
- przekształceniami,
- opieraniem się na pamięci, wyobraźni i przeżyciach emocjonalnych,
- ukazywaniem własnego wewnętrznego świata,
- ewolucją formy,
- chaotycznością,
- żywą kolorystyką,
- rozszerzalnością tematyki wraz z wiekiem,
- specyficznymi formami geometrycznymi.

Jeśli chodzi o pierwszą z cech należy powiedzieć, iż odpowiada ona konieczności, przed jaką staje dziecko, gdy mówi o rysowanym przedmiocie i uwydatnia jego najistotniejsze cechy w celu ułatwienia identyfikacji obrazu. Przeźroczystość wiąże się z ignorowaniem przez dzieci świata wizualnego. Przekształceniem nazywane jest postępowanie graficzne pozwalające na przekształcenie na papierze przestrzeni trójwymiarowej[5].

---

[3] Według Wilhelma Windelbanda (1894–1984) *podejście nomotetyczne* jest to poznanie, odkrycie i wyjaśnianie ogólnych prawidłowości rządzących zachowaniami jednostki, natomiast *podejście idiograficzne* koncentruje się na zrozumieniu osoby, interpretacji zachowania, odczytaniu sensu przejawów indywidualnych zachowań świadczących o rozwoju.

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

[5] Tamże.

Cechą wytworów dziecka jest też opieranie się na pamięci, wyobraźni i przeżyciach emocjonalnych. Ujawnia ono w swoich pracach plastycznych jego własny wewnętrzny obraz świata, który jest schematem uproszczonym, ale jednocześnie zabarwionym przeżyciami emocjonalnymi. Dziecko rysując, wytwarza graficzne oznaczniki różnych elementów rzeczywistości zarówno tych realnych, jak i wymyślonych. Obrazy graficzne pełnią rolę nie tylko kopii, fragmentów rzeczywistości, co ich symboli. Dziecko, jak twierdzi Szuman, nie odrysowuje świata. W rysunku przedstawia wynik intelektualnego opracowania rzeczywistości. Już w okresie bazgrot dziecko odkrywa ich znaczenie. W następnym okresie opracowuje model zdarzeń i próbuje je przedstawić za pomocą rysunkowych schematów. Rysując obrazy dziecko aktywizuje sferę wyobrażeń[6].

Charakterystyczne cechy dla rysunków dzieci od czwartego roku życia są także ukazane w zbliżeniu formy geometrycznej, poprzez które dziecko może przedstawić rzeczywistość. Pojawiają się, jak stwierdza R. Fleck-Banger[7], następujące cechy charakterystyczne:

- antropomorfizm,
- dziecko ma skłonność do identyfikowania się ze wszystkimi żywymi istotami,
- perspektywa symultaniczna,
- postaci i przedmioty są przedstawione jednocześnie z wielu punktów widzenia, najróżniejszych perspektyw,
- „zdjęcie rentgenowskie",
- dziecko nie waha się pokazywać jednocześnie tego, co znajduje się wewnątrz i na zewnątrz. Przedstawia swoją wiedzę o „egzystencji" istot i przedmiotów,
- proporcje wyrazu,
- tutaj to, co wydaje się ważne, jest narysowane w większych rozmiarach. Mniej ważne figury zajmują mało miejsca na rysunku,
- opowiadanie,
- mowa obrazów zastępuje słowa, ale najczęściej pozostaje takie samo pragnienie: informować, opowiadać, pozostawiać po sobie znaki, być zrozumianym.

„Twórcza praca dziecka jest językiem wypowiadania się tylko jemu właściwym, jest wyrazem nie tylko jego przeżyć uczuciowych, jest czynnikiem

[6] Tamże.
[7] R. Fleck-Banger, *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych znaków*, Jedność, Kielce 2001, s. 48.

harmonii między sercem i rozumiem, między wrażliwością i inteligencją, jest jednym z wielu sposobów intelektualnego poznania świata i docierania do głębszego i szerszego jego rozumienia”[8]. Dla dziecka jego własna twórczość jest źródłem radości, dobrej zabawy, zaangażowania. Jest podstawową formą uczenia się oraz przekazywania wiedzy na temat swojego otoczenia społecznego, przyrodniczego i technicznego. Czego w nim doświadczyło, co wprawiło ich w zachwyt, co sprawiło, że potrafią reagować twórczo.

Dziecko uzewnętrznia świat tak, jak sobie go wyobraża, choć jest on jeszcze nie uporządkowany i nie zorganizowany. Amerykański psycholog V. Lowenfeld[9] twierdzi, że podczas aktywności twórczej dziecko daje z siebie więcej. Daje ono część siebie, pokazuje jak widzi, co czuje, jak myśli. Jest więc to dla dziecka działalność dynamiczna i jednocząca. Wyrabia ona w nim takie dyspozycje, jak umiejętność zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi, kształtowania formy, dokonywania przemyśleń i przekształceń, znajdowania nowych zależności i włączania ich w nowy porządek.

METODYKA BADANIA CHŁOPCA (MIKOŁAJA M.)

Cel badań wymaga „[...] uświadomienia sobie, po co podejmujemy badania oraz do czego mogą być przydatne uzyskane w nim wyniki”[10]. W świetle tych rozważań podjęłam próbę określenia celu badania:

- Diagnostycznego – opisanie stanu wiedzy i doświadczenia dziecka o świecie zawartym w rysunku;
- Wyjaśniającego – związek między wiedzą i doświadczeniem chłopca z warunkami jego życia;
- Prognostycznego – konieczne i możliwe zmiany w codzienności dziecka porządkujące jego obraz świata.

W celu dokonania diagnozy chłopca zastosowałam technikę obserwacji i analizę rysunku na dowolny temat.

W diagnozie chłopca zastosowałam obserwację bezpośrednią, jawną, naturalną, uczestniczącą, nieustrukturowaną. Obserwowałam i oceniałam zachowania pozawerbalne (wygląd zewnętrzny, motorykę małą, postawę ciała, wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, komunikaty werbalne i pozawerbalne. Podczas diagnozowania wykorzystałam słuchanie (bierne i aktywne) jako umiejętność diagnostyczną (Carl Rogers, Thomas Gordon).

---

[8] Z. Słobodzian, *Twórcza praca dziecka*, Warszawa 1980, s. 19.
[9] V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1987, s. 57.
[10] W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.

Rysunek dziecka analizowałam jako wytwór wyrażający spontaniczną aktywność chłopca, jego motywację wewnętrzną (obserwowałam: spontaniczność/chęć podjęcia czynności/oraz zaangażowanie: werbalne i pozawerbalne).
Podstawowe dane o dziecku – Imię: Mikołaj; wiek: 5,5 lat (66 miesięcy); struktura rodziny: pełna (chłopiec mieszka z obojgiem rodziców); nie ma rodzeństwa; Ociec (34 lata) i matka (33 lata) Mikołaja pracują jako pracownicy naukowi. Rodzaj postaw rodziców: oboje są bardzo skoncentrowani na dziecku, akceptują dziecko i jego prawa. Sposoby organizacji codzienności dziecka: chłopiec chodzi do przedszkola prowadzonego przez siostry zakonne; do przedszkola odprowadza go ojciec, tam chłopiec je śniadania i obiad, uczestniczy w zajęciach fakultatywnych i sportowych oferowanych przez organizację przedszkola. Około godziny 15 jest odbierany przez mamę. Po powrocie do domu bawi się w swoim pokoju, ogląda telewizje, uczy się obsługi komputera. Chłopiec ma zapewnione miejsce do zabawy, nauki. Sposoby organizacji aktywności dziecka (zajęcia dodatkowe/zainteresowania):

- nauka języka angielskiego (2 razy w tygodniu),
- uczestnictwo w kółkach zainteresowań (karate),
- czytanie książek (bajki na dobranoc opowiadane przez ojca chłopca),
- wyjścia do kina z mamą,
- wycieczki poza miasto,
- wizyty u krewnych (dziadków),
- wspólne wychodzenie z rodzicami na plac zabaw,
- organizowane przez rodziców dzieci z przedszkola wycieczki (np. Pacanów, Wieliczka),
- w niedziele chodzenie na msze,

Data badania: 03.06.2012

W tym dniu chłopczyk nie był w przedszkolu. Spędzał ten dzień z rodzicami i dziadkami. Około godziny 15.00 wrócił z placu zabaw i zjadł obiad. Na moje pytanie: „narysujesz mi coś?" dziecko odpowiedziało „dobrze, a co?", odpowiedziałam „narysuj cokolwiek". Chłopczyk wyciągnął kredki z szuflady, wziął ode mnie czystą kartkę i poszedł do swojego pokoju. Usiadł przy stoliku i zaczął rysować.

Obserwacja:

Etap rysowania	Zachowania werbalne	Zachowania niewerbalne	Inne
Narysował kontury rybek	Neonówka (rybka) jest za trudna. Pani Głupikowa jest łatwiejsza.	Dziecko w trakcie rysowania wstawało do akwarium (które rodzice kupili mu 7 dni przed badaniem), by dokładnie odtworzyć obraz rybek z rzeczywistym ich wyglądem	
Zajął się wypełnianiem konturów	Nie mam tak mieniącej się kredki (chodziło o wypełnienie rybki „neonówki")	Dziecko wybierając odpowiednią kredkę drapało się po głowie. Kiedy wypełniało kontury narysowane wcześniej przez siebie wystawiało język z buzi (było bardzo skupione) Kiedy babcia chłopca weszła do pokoju, Mikołaj przerwał rysowanie i powiedział „babcia nie teraz, przecież rysuję"– nie chciał, żeby nikt inny widział jak rysuje. Co jakiś czas patrzył się na mnie i się uśmiechał.	po otrzymaniu rysunku od chłopca uśmiechnęłam się do niego.
Samochody rysował z pamięci Chłopiec zachował odpowiednie proporcje. Drogę, na której narysował samochody umieścił na dole kartki. Na samym końcu narysował słońce w lewym górnym rogu.	Chłopiec wziął drugą kartkę i zaczął rysować swoje samochodziki – zabawki „nie pokoloruję nieba na niebiesko, bo mnie ręka już boli" – powiedział	Dziecko rysowało bardzo dokładnie, uwzględniając nawet najmniejsze szczegóły (np. znaczek samochodu)	Rysowanie obu obrazków trwało ok. 30 min

Źródło: opracowanie własne.

ANALIZA RYSUNKÓW BADANEGO CHŁOPCA

Chłopiec narysował dwa rysunki: *Rybki w akwarium* oraz *Samochody zabawki.*

Obydwa rysunki są bardzo dokładne, starannie wykonane, uwzględniają najmniejsze szczegóły. Chłopiec rysując rybki był bardzo krytyczny wobec siebie mówiąc: „neonówki są za trudne". Podjął się jednak narysowania jednej z nich. Kolory wybrane przez chłopca są adekwatne z ich naturalnym wyglądem w obu przypadkach.

Po badaniu zapytałam się chłopca, co narysował. Opowiedział mi o obydwu rysunkach:

1) „Tu narysowałem rybki w akwarium. Chciałem dostać pieska, ale rodzice kupili mi rybki. Są fajowe. Pływają sobie całą noc – bo wiesz one nie śpią. Mam więcej Głupików dlatego narysowałem ich więcej niż neonówek. One sobie tak fajnie pływają i się bawią ze sobą. Narysowałem też glonojadka, on pilnuje tych wszystkich rybek. Mam go tylko jednego."

2) „A tu są samochody roboty. One są z jednej drużyny, tej dobrej (pokazał mi znaczki na tyle samochodu – są takie same) i jadą na misję. Ten czerwony wjechał w kałużę i woda się podniosła. Jadą na misję, bo jest słoneczko i jest ciepło." Na moje pytanie: na jaką misję jadą – powiedział: „jadą zwalczać zło". Zapytałam się go skąd wie, że zło zwalcza się dobrem, odpowiedział „widziałem w tej fajnej bajce, którą oglądam w telewizji na MiniMini".

Chłopiec narysował rzeczywistość mu znaną i obserwowaną. Jego prace uwzględniają schematy wzbogacone, tzn. określone przez szczegóły charakterystyczne. Prace cechuje oryginalność, fantazja, siła wyobraźni przez zestawienie elementów realistycznych i fantastycznych, stworzenie własnej, oryginalnej rzeczywistości rysunkowej. Pojawiła się metafora słowna i wizualna. Rysowanie szczegółów, kształtów na obrazkach jest precyzyjne. Wystąpiła pełna integralność elementów rysunkowych stymulujących kompozycję rysunku z elementami dorysowanymi przez dziecko.

Analiza rysunku chłopca potwierdza cechę adaptacyjności, bowiem rysunek mieści się w ramach szeroko rozumianej normy kulturowej, wskazuje na dobry kontakt dziecka z rzeczywistością[11]. Aspekt formalny należy ocenić wysoko, bowiem poziom wykonania rysunku, elementy graficzne, symbolika barw i przestrzeni jest bogata. Podobnie wysoko należy ocenić ekspresyjność – rysunek wypełnia całą powierzchnię, zawiera bogactwo szczegółów, linie cienkie i grubsze. Wysoko również można ocenić w jego aspekcie treściowym – rybki przedstawione na rysunku są zgodne z ich naturalnym wyglądem, sposób ich rysowania wiązał się z dokładną obserwacją, zachowana była odległość między nimi, rysunek zawiera ponadto wiele elementów dodatkowych, takich jak: rośliny, muszelki, piasek, lampa, woda w akwarium i inne.

[11] Por. E. Bellak, cyt. za: K. Stemplewską-Żakowicz, *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2009.

Podczas rysowania chłopiec był zaangażowany w zadanie, chętnie rysował, cieszył się nim, przypisywał mu duże znaczenie (prosił o nieprzeszkadzanie mu), kontrolował zapełnianie rysunku wszystkimi szczegółami, rysował zdecydowanie, był całkowicie pochłonięty, nie przerywał rysowania, dobrze organizował swoją aktywność, był krytyczny.

Treści poznawcze i emocjonalne kojarzył wokół działania, treść rysunku była ściśle związana z aktualnym doświadczeniem dziecka (zakupieniem akwarium z rybkami).

Można skonstatować, zgodnie psychologią narracyjną, iż badany chłopiec nazywał i interpretował to, co spostrzegał aktualnie w swoim świecie, to, co istnieje i co dla niego znaczy (ma duże znaczenie).

LITERATURA:

[1] Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.

[2] Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Kraków 2005.

[3] Fleck-Banger R., *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych znaków*, Jedność, Kielce 2001.

[4] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Kraków 2011.

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

[6] Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1987.

[7] Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000.

[8] Sęk H. (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993.

[9] Słobodzian Z., *Twórcza praca dziecka*, Warszawa 1980.

[10] Stemplewska-Żakowicz K., *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2009.

[11] Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.

STRESZCZENIE

Aplikacyjny aspekt diagnozy rysunku dziecka

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie aplikacyjnego aspektu diagnozy rysunku dziecka, pokazanie strategii diagnozowania, sposobu formułowania problemów i hipotez diagnostycznych oraz wykorzystania zdobytej wiedzy w opinii o badanym dziecku.

SUMMARY

Children's drawings as diagnostic tools

The purpose of this paper is to present the application aspect of the child's diagnosis drawing, showing diagnostic strategies, the formulation of problems and diagnostic hypotheses and use the knowledge gained in opinion on the child.

Teresa Janicka-Panek
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu

Znaczenie pierwszych doświadczeń edukacyjnych w systemie konstruowania wiedzy przez młodszych uczniów

W podstawie programowej w zadaniach szkoły odnajdujemy zdanie, które stanowi swoiste nawiązanie do założeń konstruktywistycznych: „Zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się, [...], rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka, kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy”[1].

Podobne nawiązanie dostrzegamy w celach kształcenia: „[...] celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju [...] Całościowe ujęcie osobowości dziecka jako adresata oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych, zauważalne w sformułowaniu [...] szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”[2].

Wśród celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zauważymy wskazanie, by treści kształcenia były bliskie dzieciom – „[...] przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom dziecka”[3].

[1] (Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17).
[2] Tamże.
[3] Tamże.

W celu wypełnienia tych postulatów współczesnemu nauczycielowi warto polecić założenia pedagogiki konstruktywistycznej[4].

Przyjmując paradygmat dwupodmiotowości procesów edukacyjnych można dodać, iż nauczyciel współkonstruuje mikrosystem (mikrosystemy) edukacyjny nadając mu sens i specyficzne cechy, w którym to mikrosystemie dziecko w wyniku organizowanych i spontanicznych interakcji ze środowiskiem kulturowym, transformacji indywidualnego doświadczenia, dochodzenia do zrozumienia i konstruowania znaczeń, buduje swój umysł i swoją podmiotowość[5]. Dwupodmiotowość nie jest już jedyną estetyką sytuacji edukacyjnych, co podkreśla L. Witkowski proponując uwzględnianie całej ich różnorodności dla sytuacyjnego dostosowania ostrości czy finezji środków pedagogicznych do głębi i skomplikowania operacji, niezbędnej do przeprowadzenia[6]. Sposób organizowania aktywności uczniów z wykorzystaniem uznanych paradygmatów przedstawia schemat 1. Zaprezentowane na schemacie ujęcie zadań zawodowych stanowi dla współczesnego nauczyciela nie lada wyzwanie. Może to być także wskazówką dla organizatorów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wspomniane estetyki L. Witkowskiego mogą być wykorzystane w procesie przygotowania do pracy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela oraz podczas odbywania przez nich praktyk pedagogicznych.

W pedagogice personalistycznej naczelną wartością jest samo dziecko, uczeń. Pracę pedagogiczną powinny poprzedzać takie działania, jak diagnoza gotowości szkolnej, diagnoza myślenia operacyjnego, diagnoza umiejętności radzenia sobie z takimi czynnościami intelektualnymi, jak analiza, synteza, porównanie, myślenie przyczynowo-skutkowe, generalizowanie i abstrahowanie. Na etapie rozpoznawania możliwości i zainteresowań dziecka warto ustalić zasoby wiedzy osobistej dziecka[7], profil inteligencji[8] (patrz schemat 1).

Nie umniejszając roli wszystkich komponentów składających się na profesjonalną organizację aktywności uczniów w klasach 1–3, czy to w analizie odrębnej bądź holistycznej, światło uwagi kieruję na zarządzanie procesem poznawania rzeczywistości i przyswajanie pojęć. W podstawie programowej oraz opracowanych na jej bazie programach zapisano nauczycielom zalecane warunki i sposoby realizacji, dotyczące wszystkich.

---

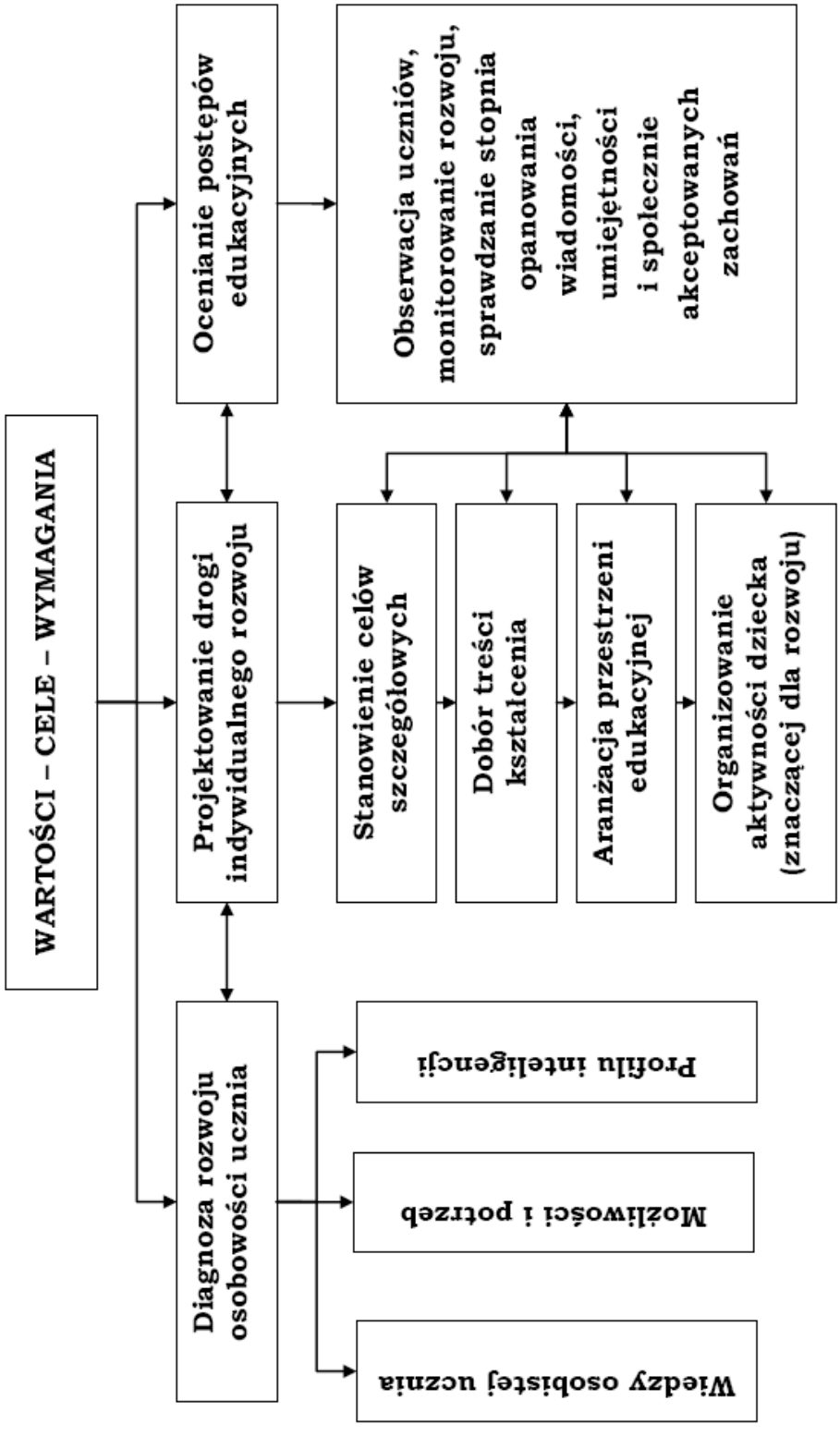
[4] Szerzej na ten temat zob.: K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005; D. Klus-Stańska, M. Nowicka (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005; J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006; J. Bałachowicz, *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, red. J. Bałachowicz, A. Kowalska, Warszawa 2006; J. Niemiec, *Szkoła jako instytucja otwarta*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006 i in.

[5] J. Bałachowicz, *Wczesna edukacja...*, dz. cyt., s. 11.

[6] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*, t. 1., Warszawa 2007, s. 230.

[7] D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

[8] H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.



Schemat 1. Organizowanie aktywności ucznia klas 1–3 w ujęciu konstruktywistycznym

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Janicka-Panek i in, *Program nauczania dla I etapu – edukacji uczesnoszkolnej „Szkoła na miarę"*, Warszawa 2009.

W doniesieniach współczesnych pedagogów zauważymy zainteresowanie uczniem jako jednostką. Postuluje się konieczność zachowania indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach pracy zespołowej. Nauczanie zindywidualizowane ma olbrzymią wartość dydaktyczną. Zdaniem futurologów właśnie w kierunku indywidualizacji pójdzie rozwój form i metod kształcenia – zauważa F. Bereźnicki[9], znajdując potwierdzenie słuszności tej tezy także u innych. T. Husen stwierdza: „Najbardziej gruntownym przeobrażeniom metod pracy w szkole, jakie rysują się w przyszłości jest rozwój mniej lub bardziej całkowitej indywidualizacji nauczania, na której będzie koncentrować się czynność nauczyciela"[10].

Proponuje się nauczycielom prowadzenie obserwacji uczniów w celu odkrycia ich zainteresowań oraz zaplanowania do realizacji projektów, wynikających z potrzeb i możliwości uczniów[11].

Pojawia się coraz częściej określanie roli nauczyciela jako tutora modelującego indywidualnie proces nauczania – uczenia się.

Dokonując przeglądu proponowanych nauczycielom strategii dydaktycznych pragnę wskazać te, które sprzyjają konstruowaniu wiedzy przez uczniów, a jeszcze niedostatecznie zostały wdrożone, chociaż są opisane w literaturze od kilkunastu lat. Zaliczam do nich nauczanie czynnościowe (obecnie stosowany termin – nauka czynna), strategia kształtowania pojęć, strategię kształcenia wielostronnego, strategię operacyjna, strategię kształcenia wielostronnego, strategię nauczania przez stawianie i rozwiązywanie problemów, nauczanie autentyczne[12]. Scharakteryzowanie wszystkich tych koncepcji przekracza możliwości tego artykułu, ale przybliżenie nauczania czynnościowego i drogi kształtowania pojęć odda, chociażby w części, idee zawarte w pozostałych strategiach. We wszystkich wymienionych koncepcjach podkreśla się działalność ucznia (metody dynamiczne, o które postulował J. Dewey i E. Claparèd'e)[13].

NAUCZANIE CZYNNOŚCIOWE

Zapis treści kształcenia w podstawie ma charakter czynnościowy, przez co podkreśla się znaczenie działalności dzieci w przedszkolu i uczniów. Dowodzą tego czasowniki zastosowane do opisu efektów edukacji: obserwuje, opisuje, nazywa, mierzy, waży, wyjaśnia, odmierza, porządkuje, porównuje itd.

Podstawa programowa została podana w języku wymagań (efektów, celów), natomiast autonomii nauczyciela pozostawia się zaplano-

[9] F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 247.

[10] Cyt. za: F. Bereźnicki: T. Husen, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974, s. 64.

[11] J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze; metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003.

[12] Termin: nauczanie autentyczne zaczerpnięto z: G. Hoppenstedt, *Authentizität und der Einsatz authentischer Materialien und Medien im frühen Fremdsprachen – Unterricht*, „Frühes Deutsch" 2011, nr 22.

[13] J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 2006; E. Claparède, *Wstęp*, [w:] J. Dewey, *Szkoła i dziecko...*, dz. cyt., s. 21.

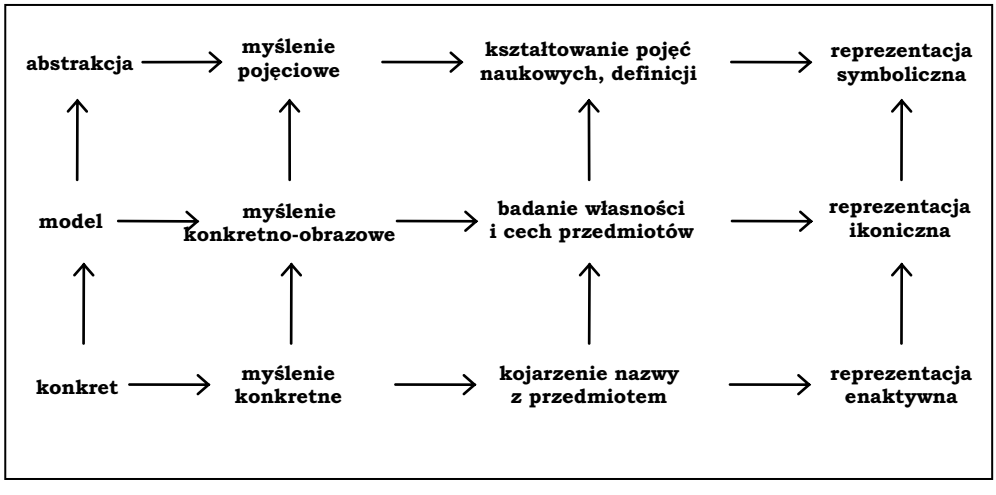
wanie dydaktycznej drogi osiągnięcia wspomnianych efektów. W oparciu o wskazane efekty nauczyciel zaplanuje zajęcia, których wartość edukacyjna będzie zróżnicowana, uwarunkowana wieloczynnikowo. Biorąc pod uwagę potrzeby rozwojowe współczesnych dzieci w wieku 3–10 lat w procesie nauczania – uczenia się warto skorzystać z metod czynnościowych, których stosowanie w przedszkolu czy domu rodzinnym oznacza naturalną edukację, odpowiadającą potrzebom psychofizycznym dziecka.

Czynnościowe nauczanie to pewna strategia nauczania, która wykorzystuje działania aktywizujące uczniów, takie jak: manipulowanie, rozkładanie na części, składanie całości z części, projektowanie doświadczeń, badanie, obserwowanie, porównywanie i wnioskowanie.

Metody czynnościowe zawierają takie aktywności dzieci i młodszych uczniów, których elementem są działania ruchowe, manipulacyjne i narzędziowe wykorzystywane do przekształcania rzeczywistości, jak i dla jej badania oraz analizy zadań teoretycznych. Zastosowanie tych metod uważa za niezbędne w realizacji treści matematycznych E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska (1997, 2004, 2009), a przyrodniczych D. Cichy (1999 i następne lata), D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005 i 2010).

Działania te powinny być najpierw wykonywane na rzeczywistych przedmiotach, potem na ich zastępnikach (obrazach, modelach, schematach, znakach). Zadaniem nauczycieli jest zaplanowanie takich sytuacji edukacyjnych, aby umożliwić uczniom zgromadzenie doświadczeń, każdemu w jego indywidualnej ilości.

Stosowanie metod czynnościowych jest determinowane przez schematy poznawcze ucznia (dziecka), o czym świadczy dorobek psychologii rozwojowej (reprezentacja enaktywna, reprezentacja ikoniczna, reprezentacja symboliczna – Bruner, 1978).



Schemat 2. Konstruktywistyczna strategia uczenia się i nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

Główna zasada nauczania czynnościowego brzmi, że działanie praktyczne jest źródłem i przesłanką rozwoju psychiki a zjawiska i obrazy psychiczne są odzwierciedleniem tychże działań.

Podbudowę teoretyczną nauczania czynnościowego zwanego operacjonalizmem funkcjonalnym opracował w toku wieloletnich badań psychologicznych i pedagogicznych J. Piaget[14], prowadząc badania longitudinalne na dwójce swoich dzieci. Stwierdził, że:

- czynności i operacje praktyczne są genetycznie pierwotne w stosunku do procesów psychicznych,
- działania praktyczne są źródłem kształtowania się wszelkich obszarów psychicznych oraz operacji intelektualnych,
- rozwój zależy głównie od dojrzałości biologicznej organizmu, tj. dojrzałości systemu nerwowego oraz aktywności własnej jednostki, których poziom wiąże się z wiekiem chronologicznym.

Wobec tego nauczanie musi być dostosowane do rozwoju dziecka, postępować za tym rozwojem, gdyż jego nadmierne przyspieszenie jest skazane z góry na niepowodzenie (trudności i problemy przekraczające poziom możliwości psychofizycznych danego ucznia).

Zdarza się, że skutkiem tego dysonansu jest nauczanie werbalne i przyswajanie wiedzy bez zrozumienia.

Nauczaniem czynnościowym niezależnie od J. Piageta zajmowali się psychologowie radzieccy: Wygotski, Leontiev, Zaporożec i Galpierin, którzy podkreślali wpływ czynników społecznych i pedagogicznych na postępy edukacyjne. Wspomniani teoretycy i empirycy są autorami teorii akceleracji rozwoju. Szczególnie Lew Wygotski podkreśla wagę stopnia trudności w doborze zadań edukacyjnych i treści kształcenia oraz zaznacza rolę nauczyciela kierującego procesem pokonywania owych trudności.

Stawianie zadań wyprzedzających rozwój „napędza", powoduje rozwój psychiczny dziecka.

Oznacza to, że nie wszystkie sytuacje edukacyjne mają charakter rozwojowy. Zdarza się, że są to przysłowiowe „czasowypełniacze" i „czasoumilacze". Zauważmy wieloaspektowość wspierania rozwoju w propozycji n a u c z a n i a c z y n n o ś c i o w e g o (wg Galpierina):

1. Organizacja czynności orientacyjnych uczniów.
2. Organizacja czynności:
   a) na materiale konkretnym,
   b) na materiale umownym,
   c) na schematach.
3. Organizacja czynności w mowie głośnej (komentarz słowny nauczyciela do wszystkich czynności własnych i uczniów, wymaganie „mówienia" od dzieci). Mowa i treść wypowiedzi dotyczą wykonywanych zadań

[14] J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993.

i poleceń: są wskaźnikiem (dla nauczyciela) stopnia zrozumienia przekazywanych treści.

4. Organizacja czynności w mowie cichej. Uczniowie sami komentują wykonywane czynności, interpretują zadania, wyjaśniają trudności. (Uczeń – Uczeń; Uczeń – Klasa, Uczeń – Nauczyciel, Uczeń/Dziecko – Maskotka)[15].
5. Organizacja czynności umysłowych (np. wykonywanie obliczeń, rozkładanie liczby na składniki, rozwiązywanie zadań tekstowych, rachunek pamięciowy).

W toku nauczania czynnościowego występują różne rodzaje aktywności uczniów: manipulacyjna, werbalna, intelektualna, sensoryczna i emocjonalna.

Angażuje się różne rodzaje pamięci: wzrokową, słuchową, ruchową i emocjonalną. Jest to nauczanie polisensoryczne.

Nauczanie czynnościowe wymaga zastosowania wielu środków dydaktycznych, a tym samym różnorakich bodźców i określane jest/może być jak nauczanie multimedialne.

Ogniwa nauczania czynnościowego (konkret – model – abstrakcja) w miarę postępującego rozwoju będą ulegać skróceniu lub całkowitej eliminacji. Proces ten ma charakter indywidualny w zależności od możliwości psychofizycznych jednostki. Jeśli dziecko nie może przyswoić sobie pewnych treści, należy to zagadnienie odłożyć na później, a w tak zwanym międzyczasie zaplanować ćwiczenia będące źródłem niezbędnych doświadczeń. Przykład: często dzieci 5-, 6-letnie mają problem z zakodowaniem „piątki". Rady dorosłych typu „pamiętaj, że masz pięć palców, cała dłoń to pięć, czemu ciągle przeliczasz", są bezużyteczne, wręcz szkodliwe, stresujące, burzące pożądaną relację dorosły – dziecko. Jeżeli dorosły (nauczyciel, rodzic) zauważy, że dziecko nie osiągnęło jeszcze gotowości do zakodowania, ile to jest pięć, co to znaczy pięć, można mu w tym pomóc na przykład w taki sposób: liczymy, spisujemy, czego jest pięć w domu lub w przedszkolu (koniecznie na konkretach), ćwiczymy wkładanie po pięć piłeczek, kasztanów, żołędzi do pudełek, organizujemy zabawy na pestkach, nasionach i innych obiektach, urządzając zgadywanki typu: razem mamy 5 kasztanów, ty masz 2, to ile mam ja?; pokażmy to na palcach itd.

Wielu teoretyków, praktyków i empiryków apeluje do nauczycieli w sprawie zmiany stylu pracy. Szkoła powinna zerwać z przekazywaniem uczniom wiedzy o charakterze encyklopedycznym, układającym się w zamknięty system, mający wystarczyć młodemu człowiekowi w dalszych fazach jego życia[16].

W perspektywie kształcenia szkoła ma nauczyć uczniów zdobywania wiedzy, która pozwoli zrozumieć i zmienić rzeczywistość, a także pogłębić i wzbogacić własne życie wewnętrzne. Kształcenie musi mieć charakter roz-

[15] Warto zauważyć, iż E. Gruszczyk-Kolczyńska wprowadziła do przestrzeni edukacyjnej postać błękitnego misia, którego obecność umożliwia dzieciom występowanie w roli nauczyciela, a nauczycielowi obserwującemu dziecko daje szansę zaobserwowania postępów edukacyjnych, ocenę stopnia rozumienia wprowadzanych pojęć.

[16] M. Lelonek, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa 1990; 336 i n.

budzający inicjatywę, rozwijający zainteresowania, pobudzający gotowość do podejmowania nowych form działalności, rozwijający umiejętności samokształcenia i samowychowania. W procesie nowoczesnego kształcenia ważne jest nie tylko to, co uczeń przyjmuje i powtarza, ale także to, jaką osobowością się staje. Uczeń w procesie nauczania – uczenia się jest podmiotem o postawie badawczej, aktywnie przeobrażającym zastane sytuacje; podejmującym różnorodne zadania i wykonującym czynności wynikające z realizacji danego zadania dydaktycznego[17].

Przeszkodą, która w pewnym stopniu zaburza stosowanie strategii Konkret – Model – Abstrakcja jest nadmierna obudowa dydaktyczna (książeczki, podręczniki, zeszyty ćwiczeń, karty pracy oraz uleganie przez nauczycieli błędnemu przekonaniu, że manipulacje na konkretach czy zastępnikach, gromadzenie prawdziwych doświadczeń można zastąpić rysunkiem, schematem. Zjawisko to zostało określone przez Tadeusza Lewowickiego tekstualizacją rzeczywistości. Dla niektórych dzieci i młodszych uczniów o szybszym tempie rozwoju rozpoczęcie edukacji od poziomu ikonicznego będzie podejściem właściwym, natomiast dla znacznej grupy przedszkolaków czy pierwszoklasistów niestety nie. Mogą to być dzieci o wolniejszym tempie rozwoju, o ubogim środowisku kulturowym i wychowawczym, objęte nieprofesjonalną opieką rodzicielską i nauczycielską. Wobec tego należy im pomóc w zgromadzeniu określonych spostrzeżeń, w zebraniu wrażeń, w powstaniu schematów poznawczych.

KSZTAŁTOWANIE POJĘĆ

Jednym z głównych celów nauczania jest kształtowanie pojęć z różnych dziedzin. W pojęciach gromadzona jest uporządkowana wiedza ucznia o świecie. Każde pojęcie wyrażone jest nazwą, logicy ujmują pojecie jako znaczenie nazwy. W miarę opanowywania przez dziecko zasobu pojęciowego, jego myślenie przekształca się z konkretno-obrazowego w pojęciowe. Pojęcie jest myślą o przedmiocie, odzwierciedlają się w nim ogólne i istotne cechy klas przedmiotów, a nie – jak w spostrzeżeniu czy wyobrażeniu – cechy konkretnego przedmiotu. Pojęcie odnosi się do przedmiotów danej klasy „w ogóle", a nie do konkretnych przedmiotów.

Aby nauczyciel mógł właściwie kształtować pojęcia u uczniów, powinien uświadamiać sobie przebieg powstawania pojęć w umyśle jednostki. Pojęcia tworzą się w umyśle podmiotu dzięki poznawaniu obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Poznanie to przebiega przede wszystkim na drodze: od bezpośredniego odzwierciedlenia rzeczywistości (obserwacja, spostrzeganie), poprzez przetworzenie myślowe (różne czynności myślowe: analiza, synteza

[17] Tamże; Por. także: K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna...*, dz. cyt.; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*, Warszawa 2004; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009ł D. Cichy i in., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1999 i następne lata.

porównywanie, klasyfikacja, abstrahowanie, uogólnienie), do praktyki. Spostrzeganie wielozmysłowe następuje wówczas, gdy dziecko styka się z konkretnymi przedmiotami, ludźmi, zjawiskami, środowiskami, sytuacjami. Spostrzeżenia są podstawą wyobrażeń, w których zarysowują się cechy konkretów (obrazy przedmiotów w umyśle). W pojęciu odzwierciedla jednostka cechy ogólne danej klasy przedmiotów oraz stosunki między tymi cechami, z konkretów uczeń wydobywa właściwości ogólne, wspólne, swoiste dla całej klasy przedmiotów. W. Okoń rozróżnia dwa poziomy pojęć: elementarny i wyższy, na poziomie naukowym. W pierwszym etapie dziecko wiąże nazwę z rzeczą, która zna zewnętrznie, potrafi ja rozpoznać, wie do czego służy, ale, np. nie potrafi wyjaśnić jej funkcjonowania.

Dziecko przychodzące do szkoły ma już spory zasób pojęć elementarnych ukształtowanych dzięki codziennym obserwacjom i praktyce życiowej, dzięki poznawaniu setek przedmiotów i wiązaniu ich z odpowiednimi nazwami. Obserwacja, manipulowanie przedmiotami, wiązanie nazwy z rzeczą były podstawą opanowywania pojęć elementarnych. Samorzutne zdobywanie wiedzy przez dziecko prowadzi przede wszystkim do pojęć elementarnych, potocznych niekiedy nieco zdeformowanych, gdyż podstawą uogólnień stawały się cechy mniej istotne lub tylko niektóre cechy istotne. Dlatego w toku nauki szkolnej bardzo często następuje uzupełnianie, wzbogacanie i pogłębianie wiedzy o przedmiotach, dokonywanie kolejnej abstrakcji (odrzucanie cech mniej istotnych i wydobywanie cech ważnych, konstytutywnych) oraz ponowne uogólnienie[18].

Nauczyciel w toku nauki szkolnej będzie przekształcał, precyzował, krystalizował, uzupełniał wiele pojęć w umysłach dzieci, zwłaszcza pojęcia o charakterze ogólnym.

Kształtując na zajęciach pojęcia możemy postępować według zaleceń W. Okonia, który wyodrębnia pięć faz w procesie powstawania pojęcia w umyśle ucznia:

1. Zestawienie przedmiotu z innymi, wyodrębnienie go spośród innych (porównanie i odróżnienie).
2. Wyszukiwanie cech wspólnych dla przedmiotów danej klasy.
3. Wyszukanie cech różniących.
4. Określanie przez uczniów pojęcia na podstawie znajomości cech przedmiotów danej klasy.
5. Zastosowanie poznanego pojęcia w nowej sytuacji[19].

Ze względu na to, że wychowanie w przedszkolu i nauczanie w klasach 1-3 polega na organizowaniu procesów poznawczych dziecka i ucznia, przebiegających od żywego spostrzegania do wymyślenia, a od niego do praktyki, należy bliżej zająć się zagadnieniem działalności praktycznej odbiorców w procesie dydaktyczno-wychowawczym, warunkami gromadzenia doświadczeń przez dzieci.

[18] M. Lelonek, *Praca nauczyciela...*, dz. cyt.
[19] W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.

Praktyka w doświadczaniu rzeczywistości występuje najczęściej wtedy, gdy uczeń oddziałuje bezpośrednio na otaczający świat, w celu przekształcenia go w sposób społecznie użyteczny, wykonując przy tym szereg czynności ruchowych przy udziale czynności myślowych. Aktywność to cecha temperamentu, która przejawia się w liczbie i zakresie podejmowanych działań o określonej wartości stymulacyjnej[20].

Otaczająca dziecko/ucznia rzeczywistość jest dla niego specyficznym, bogatym i różnorodnym źródłem informacji, jest więc środowiskiem informacyjnym. Informacje, które mają dla dziecka znaczenie stymulują je i przyśpieszają nabywanie nowych umiejętności, są źródłem motywacji do działania i uczenia się. Zdarza się również, że dzieci ulegają jednostronnym, ograniczonym stymulacjom, stają się wrażliwe i ukierunkowane tylko na jeden rodzaj bodźców a odrzucają, bądź bardzo niechętnie podchodzą do nowych zadań, jakby obawiając się niepowodzenia, nie czując się pewnie. I tu pojawia się pole dla rozważnych działań dorosłych: rodziców i nauczycieli.

Podobnie rzecz się ma z kształtowaniem pojęć matematycznych. Oswajanie się dziecka z matematyką następuje od pierwszych chwil życia, od zabaw ruchowych i manipulacyjnych, głużenia i gaworzenia, następnie obserwowania rodziców (opiekunów) podczas robienia zakupów, zabawy w sklep i wielu innych zabaw, spontanicznych i kierowanych. Te sytuacje sprzyjają gromadzeniu bezpośrednich doświadczeń, na przykład dziecko zauważa, że przy liczeniu obiektów wymawia się pewne słowa (liczebniki) i próbuje naśladować tę czynność; przy czym kolejność wymienianych przez dziecko liczebników jest na początku przypadkowa. Dzieci są bardzo uważnymi obserwatorami i chętnie podejmują te działania, które wzbudzają ich ciekawość poznawczą.

Dzieci rozpoczynają edukację przedszkolną (instytucjonalną i zorganizowaną) w różnym wieku – jako 3-latki, 4- i 5-latki. Podczas profesjonalnie zorganizowanych zajęć przez właściwie przygotowanego nauczyciela mają możliwość rozwoju w indywidualnym tempie. Taką też wspierającą funkcję może/powinien pełnić dom – rodzice (opiekunowie) dziecka. Wspierające środowisko wychowawcze czy to rodzinne, czy przedszkolne sprzyja tworzeniu naturalnych sytuacji edukacyjnych poprzez zabawę. Dzieci chętnie występują w roli nauczycieli swoich misiów i lal, w roli asystenta nauczyciela, przeliczają, segregują, klasyfikują, sprawdzają, badają, snują przypuszczenia... i gromadzą doświadczenia (edukacja enaktywna – J. Bruner). Wiele interesujących propozycji ćwiczeń z tego zakresu proponują Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska. Tym, co może zaburzyć ten proces jest presja czasu, tempo narzucane przez nauczycieli.

Należy wspierać nauczycieli oraz kandydatów do zawodu nauczyciela w stosowaniu opisywanych, klasycznych i zmodyfikowanych współcześnie strategii edukacyjnych, w stosowaniu nauczania wielozmysłowego i metod umożliwiających konstruowanie wiedzy[21].

---

[20] J. Strelau, *Temperament i inteligencje*, Warszawa 1992.
[21] K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.

Podejście wielozmysłowe oznacza wykorzystanie więcej niż jednego zmysłu w nauczaniu, a w szczególności wykorzystanie ruchu i dotyku, a gdy można, również smaku, zapachu i równowagi. Im większą ilością różnych kanałów nowa informacja dociera do kory mózgowej, tym więcej będzie śladów neuronowych w korze mózgowej i tym trwalsze one będą[22].

Okazuje się, że wśród dzieci uczonych metodą konstruktywistyczną odnotowano większą częstotliwość kontaktów wzajemnych, a także większą liczbę i różnorodność strategii negocjacyjnych oraz większy zasób doświadczeń[23]. Oto niektóre argumenty potwierdzające zasadność nauczania w oparciu o gromadzenie bezpośrednich doświadczeń.

Wiedza ucznia nie może być kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, informacji z Internetu oraz innych tego typu źródeł. Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana także w naturalnym środowisku poza szkołą. W sali dydaktycznej mogą być także kąciki przyrody. Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie rolnym itp.[24]

Zaznajomienie uczniów ze zjawiskami przyrodniczymi tylko za pomocą opowiadań, baśni, wierszy, książeczek należy uznać za niewystarczające, a czasami zafałszowane. Z kolei gromadzone przez dzieci bezpośrednie i pośrednie doświadczenia mogą inspirować do konstruowania ustnych i pisemnych wypowiedzi, rozwijania umiejętności matematycznych i technicznych, rozwijania inicjatywności i przedsiębiorczości, planowania realizacji zadań i wytrwałej ich realizacji, pozytywnie nastawiają do pracy w szkole. Dla uczniów, u których stwierdzono w procesie diagnozy dominującą inteligencję przyrodniczą, bezpośrednie obcowanie z przyrodą jest źródłem motywacji i wzmacnianiem słabych stron osobowości ucznia.

LITERATURA:

[1] Bałachowicz J., Kowalska A. (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Warszawa 2006.

[2] Bałachowicz J., *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, red. J. Bałachowicz, A. Kowalska, Warszawa 2006.

[3] Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.

[4] Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Metoda projektów w edukacji małego człowieka*, Warszawa 2010.

[22] D. Sikorska-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa 2009, s. 192.

[23] J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze...*, dz. cyt., s. 20.

[24] T. Janicka-Panek, *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła na miarę*, Warszawa 2009; cyt. za: Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej ..., Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17.

[5] Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978.

[6] Cichy D. i in., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1999.

[7] Dewey J., *Szkoła i dziecko*, Warszawa 2006.

[8] Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.

[9] Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17.

[10] Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.

[11] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

[12] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*, Warszawa 2004.

[13] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009.

[14] Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze; metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003.

[15] Husen T., *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974.

[16] Janicka-Panek T., *Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy*, Warszawa 2004.

[17] Janicka-Panek T., *Wychowanie do rozumienia i poszanowania przyrody w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa" 2009, nr 4.

[18] Janicka-Panek T., *Stanowienie celów dydaktyczno-wychowawczych w zintegrowanej edukacji uczniów*, Skierniewice – Radom 2007.

[19] Janicka-Panek T. i in., *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej „Szkoła na miarę"*, Warszawa 2009.

[20] Janicka-Panek T., *Konteksty interpretacyjne nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych, wczoraj – dziś – jutro*, red. J. Bielecki, A. Jacewicz, Białystok 2010.

[21] Janicka-Panek T., *Konstruktywistyczna perspektywa wychowania współczesnego dziecka w wieku 6–11 lat*, [w:] *Stan rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce i na Ukrainie na początku XXI wieku,* IV Polsko-Ukraińskie Forum Naukowe, Czerkasy (Ukraina) 2011.

[22] Janicka-Panek T., *Konkret – model – abstrakcja, czyli o skutecznej strategii wspierania procesów poznawczych ucznia klas 1–3*, [w:] *Od nauczania do uczenia w działaniu*, Praca zbiorowa po Konferencji Naukowej w PWSZ w Płocku, Płock 2011.

[23] Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

[24] Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu i zdarzeń*. Warszawa 2010.

[25] Lelonek M., *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa 1990.

[26] Leontjew A.N., *Diejatielnost'-soznanije-licznost'*. „Politizdat", Moskwa 1977.

[27] Lubomirska K. (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

[28] Michalak R., *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005.

[29] Niemiec J., *Szkoła jako instytucja otwarta*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006.

[30] Okoń W., *Nauczania problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1978.

[31] Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993.

[32] Popławska A., *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, „Edukacja" 2007, nr 4.

[33] Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz. U., Nr 4 z 2009 roku, poz. 17.

[34] Śliwerski B., *Dziecko jako centralna postać pedagogiki i zmiany społecznej (Na przykładzie trzech podejść do socjalizacji i wychowania dziecka)*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. B. Śliwerski, E. Malewska, Kraków 2002.

[35] Strelau J., *Temperament i inteligencje*, Warszawa 1992.

[36] Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007.

[37] Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

STRESZCZENIE

Znaczenie pierwszych doświadczeń edukacyjnych w systemie konstruowania wiedzy przez młodszych uczniów

Skuteczne strategie nauczania/uczenia się można skrótowo opisać jako: konkret–model–abstrakcja. Zorganizowany w taki sposób przebieg procesu nauczania i uczenia się uczniów rozpoczyna się od działania uczniów i gromadzenia bezpośrednich doświadczeń. Uczniowie różnią się między sobą ilością niezbędnych doświadczeń, aby odrzucić obiekty rzeczywiste i przejść na wyższy poziom reprezentacji – ikonicznej, a następnie symbolicznej (J. Bruner, J. Piaget, J. Dewey, H. Aebli) oraz długością czasu funkcjonowania na danym poziomie reprezentacji rzeczywistości. Współczesny pierwszoklasista potrzebuje więcej sytuacji edukacyjnych sprzyjających działaniu niż jego rówieśnik jeszcze 10–15 lat temu.

Jest to uwarunkowane wieloma czynnikami społecznymi, zmianą modelu funkcjonowania rodziny, innego niż dawniej zarządzania czasem edukacyjnym i czasem wolnym ucznia, nadmiarem obudowy dydaktycznej, faworyzowaniem tekstów (książek, zeszytów ćwiczeń, kart pracy) jako źródła wiedzy, pośpiechem i tempem życia.

Proponowane strategie dadzą zadowalające efekty także w pracy z uczniem o specjalnych i specyficznych potrzebach edukacyjnych, zapobiegną wykluczeniu społecznemu i marginalizacji jednostek, a przede wszystkim uczenie się na sposób szkolny uczynią interesującym i rozbudzą zaciekawienie nauką.

SUMMARY

Importance of en enactive education in the process of constructing knowledge by younger pupils

An effective strategy for teaching and learning may be expressed in a short description: fact-model-abstraction. Organized in such a way the process of teaching and learning begins with student's activity and accumulation of experience. Students differ in the amount of essential experience to reject the real objects and move to the higher level of the iconic dignity and next to the symbolic one. Contemporary first grade student needs more educational circumstances conducive to the operation than their peer 10–15 years ago.

Elżbieta Zyzik, Joanna Karczewska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

Komunikacja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań

„Komunikacja jest podstawą procesu kształcenia,
bez niej nie można osiągnąć żadnego celu” [1].

PODSTAWY TEORETYCZNE

Pełna komunikacja nauczyciela z uczniami jest warunkiem koniecznym do prawidłowego i sprawnego funkcjonowania społeczności klasowej. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel jest przewodnikiem dzieci, powinien on być mistrzem komunikacji, odznaczać się perfekcyjną umiejętnością mówienia, empatycznego, aktywnego słuchania, posługiwać się „językiem ciała” w taki sposób, by uczynić zajęcia w klasie szkolnej miejscem pełnego rozwoju ucznia.

W literaturze pedagogicznej występują różnorodne definicje komunikowania się. T. Rzepa pod tym pojęciem rozumie „[...] dowolny kontakt pomiędzy osobami, w którym percepcja implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie myśli i porozumiewanie się”[2]. Jego zdaniem termin komunikowanie się to bardzo szerokie pojęcie dotyczące świadomego lub nieświadomego przekazywania myśli.

W. Głogowski definiuje komunikację jako „[...] proces przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami lub pomiędzy małą grupą osób, wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych”[3]. W myśl

[1] J. Parafiniuk-Soińska, *Uwarunkowania komunikatów słownych*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, cz. I, red. W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid, Wyd. UŚ, Cieszyn 1998, s. 92.
[2] T. Rzepa, *Komunikacja w rozumieniu psychologicznym*, [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy. Znak – Język – Rzeczywistość*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 1992, s. 99.
[3] W. Głogowski, *Komunikowanie interpersonalne. Hansa Comunication*, Studio Emka, Warszawa 1994, s. 15.

tej definicji cechą komunikowania się jest dwukierunkowość relacji między nadawcą i odbiorcą, ich wzajemna zamiana ról, a także styczność fizyczna. Komunikowanie się ma więc charakter bezpośredni, jego celem jest nie tylko przekaz informacji, ale również budowanie porozumienia współdziałania i wspólnoty.

Rodzaje komunikacji (nie tylko) w klasie szkolnej

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje komunikacji. Pierwsza z nich – k o m u n i k a c j a w e r b a l n a oparta jest na słowie. Występuje w dwóch podstawowych formach. W *komunikacji ustnej* (*słownej*) spotykamy:

– D i a l o g jako „[...] rozmowa, wymiana myśli, kwintesencja języka, którego podstawowym zadaniem jest pośredniczyć w komunikacji międzyludzkiej niezbędnej w procesie uczenia się i nauczania”[4]. Drogę do dialogu podczas zajęć w klasie szkolnej nauczyciel rozpoczyna od nawiązania kontaktu z uczniem. Warunkiem koniecznym jest ukazanie przez nauczyciela takich cech, jak: dobroć, życzliwość, cierpliwość, sprawiedliwość oraz konsekwencja i stanowczość. Powinien on postrzegać ucznia, jako osobę mającą pełne prawo do godności i szacunku, osobę myślącą, posiadającą uczucia oraz prawo do popełniania błędów.

W poprawnie funkcjonującej społeczności klasowej relacje dialogowe są najbardziej optymalną formą komunikacji nauczyciela z uczniem. Dzięki nim następuje rozwój poznawczy i duchowy ucznia.

– D y s k u s j a – to istotna forma komunikacji słownej wpływającą na fakt, że komunikacja nauczyciela z uczniem na zajęciach w klasie szkolnej staje się pełna i skuteczna. Poprzez dyskusję uczeń jest aktywnym uczestnikiem komunikacji, wyraża własne poglądy.

– P o g a d a n k a jest najczęściej wykorzystywaną formą w pracy z dziećmi na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. „Polega na rozmowie nauczyciela z uczniem, jednak różni się od zwykłych rozmów prowadzonych w codziennych kontaktach interpersonalnych”[5]. Stawia ona nauczyciela w roli zadającego pytania, oczekującego przyjętej przez siebie, wyczerpującej i poprawnej gramatycznie odpowiedzi. Uczeń jawi się tu jako bierny uczestnik komunikacji, pozbawiony szansy rozwoju w zakresie kompetencji komunikacyjnych.

– P r a c a w g r u p a c h (i n t e r a k c j a r ó w i e ś n i c z a) stanowi przejaw pełnej komunikacji. Sprawia, że uczeń staje się jej aktywnym uczestnikiem. Istota pracy w grupach polega na przydzieleniu przez nauczyciela każdemu zespołowi takiego zadania, które dzięki wymianie myśli, rozwiązane będzie inaczej, niż gdyby uczniowie pracowali samodzielnie. Uczy to dziecko współdziałania w rozwiązywaniu problemów oraz odpowie-

[4] M. Jagłowska, *Komunikacja w grupie w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie*, [w:] *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 122.

[5] Tamże, s. 136.

dzialności za swoją pracę. Pozwala mu dostrzec, że istnieje inne niż własne podejście do danego problemu.

„Uczniowie samodzielnie podejmujący działalność w ramach wspólnego wysiłku, mają więcej szans na zapamiętanie i przyswojenie sobie informacji, niż ci, którym się narzuca ich zdobycie”[6]. Interakcje rówieśnicze znacząco wpływają więc na rozwój poznawczy ucznia, rozwijają jego strategie intelektualne, przeciwdziałają tremie, tłumią jego nieśmiałość.

Drugą formą jest *komunikacja pisemna* – „[...] język mówiony i pisany stanowią bowiem dwa odrębne, nieprzekładalne bezpośrednio na siebie systemy komunikacji”[7]. Te różnice powinny wyznaczać podejście nauczyciela do mówienia w klasie szkolnej. Musi on wiedzieć, że uczeń podczas swojej wypowiedzi nie może skupiać się równocześnie na tym, co chce powiedzieć i na poprawności gramatycznej swojej wypowiedzi. Ważne jest, aby nauczyciel tej wypowiedzi nie przerywał, a jeśli musi poprawić – powinien stosować zasadę korekty odroczonej.

Nauczyciel nieświadomy odmienności tych form, podczas każdej wypowiedzi ucznia egzekwuje jej poprawność pod względem gramatycznym oraz wymaga wypowiadania się pełnym zdaniem. Eliminuje to naturalną ekspresję dziecka, sprawia, że zapomina ono, co chciało powiedzieć, wywołuje lęk przed wypowiedzią i krytyką ze strony nauczyciela. Ponadto „[...] metodyczna wiara, że do doskonalszej postaci mówienia prowadzi narzucanie komunikatom ustnym form typowych dla wypowiedzi pisemnym, jest nie tylko merytorycznie nieuzasadniona i bezpłodna, ale może hamować i wypaczać rozwój obu tych wariantów języka”[8].

Komunikacja niewerbalna, nie wymaga słów, określana jest jako „język/mowa ciała”. „Każdy przekaz bowiem składa się w około 7% z elementów werbalnych (słowa), w 38% – z elementów dźwiękowych (ton, barwa głosu i inne dźwięki) i aż w 55% z elementów niewerbalnych”[9]. „Mowa ciała” ma więc istotne znaczenie w kontaktach międzyludzkich, również w komunikowaniu się nauczyciela z uczniem. Do jej form zalicza się :

– K a n a ł w o k a l n y to sposób wypowiadania słów, wysyłania sygnałów skierowanych do ucznia. „Można tu wyszczególnić: intonację głosu, tempo mówienia, natężenie głosu, ilość wypowiedzianych słów oraz wprowadzenie elementów ciszy – milczenie”[10]. Właściwe operowanie przez nauczyciela kanałem wokalnym stwarza niezwykłe możliwości przyciągania uwagi uczniów oraz utrzymania jej przez dłuższy czas. Zwiększa też ich zainteresowanie wygłaszanymi treściami. Podczas trwania wypowiedzi nauczyciela istotne jest wprowadzenie chwili ciszy umożliwiającej odprężenie uczniów oraz stosowanie pauz, które dają chwilę na zastanowienie się, uporządkowania myśli. Niezbędne jest podkreślenie faktu, że zbyt długie prze-

---

[6] Tamże, s. 119.

[7] D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 78.

[8] Tamże, s. 80.

[9] A. Tease, *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z gestów*, Wyd. „Jedność” , Kielce 2005, s. 10.

[10] B. Sufa, *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 33.

rwy wywołują oraz potęgują znudzenie i niepewność związaną z oczekiwaniami nauczyciela. Zbyt duża częstotliwość słów wypowiadanych przez nauczyciela podniesionym tonem tworzy nerwową atmosferę. Spokojny i życzliwy ton głosu buduje natomiast w klasie szkolnej atmosferę pozbawioną lęku i napięcia

– M i m i k a stanowi najważniejsze po mowie źródło informacji o stanach emocjonalnych i postawach. Ujawnia reakcje na treść wypowiedzi partnera. Wyróżniamy następujące elementy mimiki: a) wyrażające emocje pozytywne (szczęście): uśmiech; b) wyrażające emocje negatywne (strach, smutek, gniew) oraz lekceważące: przymrużenie oczu wraz z pełnym pogardy uśmieszkiem, wydymanie oraz wykrzywienie ust, zaciskanie warg, itp.; c) dezaprobata oraz niezadowolenie: ściśnięcie brwi, zmierzenie kogoś wzrokiem.

„Blisko 99% badanych dziewięciolatków «uśmiechanie się» zaliczyło do grupy najbardziej pożądanych zachowań nauczyciela”[11].

– Kontakt wzrokowy oraz spojrzenia pełnią następujące funkcje: regulują przebieg komunikacji, wspierają podejmowanie i przekazywanie inicjatywy w dialogu, wyrażają emocje i zainteresowanie rozmową, monitorują informacje zwrotne, budują pozytywne relacje interpersonalne. Wzrok zarówno zbyt długo skoncentrowany na uczniu, jaki też celowo unikany oraz patrzenie w bok utrudniają komunikację, wywołują stan napięcia i rozdrażnienia. Spojrzenia ucznia stanowią natomiast dla nauczyciela sygnał o poziomie zaangażowania w rozmowę lub chęci przekazania informacji zwrotnej.

– D y s t a n s p r z e s t r z e n n y – niezwykle ważne jest, aby nauczyciel podczas zajęć właściwie wykorzystywał przestrzeń całej sali, możliwie jak najczęściej przebywał blisko uczniów, uwzględniał kontakt także z uczniami siedzącymi w ostatnich ławkach, podchodził indywidualnie do ucznia wówczas, gdy ten sygnalizuje taką potrzebę. Właściwe posługiwanie się dystansem przestrzennym wyraża bowiem bliskość psychiczną, wpływa na dobre samopoczucie uczniów oraz warunkuje prawidłową komunikację. Z kolei znaczny dystans przestrzenny jest dla ucznia sygnałem niechęci nawiązywania bliższych kontaktów. Równie niepożądanym zachowaniem nauczyciela jest wchodzenie w zbyt bliski kontakt przestrzenny z uczniem lub za długi czas przebywania w nim podczas pracy indywidualnej. Zachowania takie mogą wywołać u ucznia stan napięcia oraz wycofania się, sygnalizowany poprzez m.in. machanie nogami, kołysaniem się na krześle, uderzanie palcami o ławkę.

– P o s t a w a c i a ł a to sposób poruszania się, siedzenia oraz stania nauczyciela. Wpływa ona na jakość kontaktów w klasie. Nauczyciel, który wykonuje ruchy chaotyczne, nieskoordynowane i stereotypowe postrzegany jest jako osoba o małym stopniu integracji, wprowadzająca atmosferę rozdrażnienia i nieładu. Nauczyciel wykazujący się niezwykłą dokładnością i drobiazgowością, traktowany jest przez dzieci jako niedostępny.

– K o n t a k t d o t y k o w y związany jest z zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego oraz wpływa na stan psychiczny

[11] D. Szumna, *Badanie pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń*, „Nauczanie Początkowe” 2007, nr 3, s. 45.

ucznia. Dotyk w wymiarze pozytywnym (głaskanie, łagodne dotknięcie ramienia dziecka, przytulenie) ma ogromną moc nagradzającą. W wymiarze negatywnym – unikanie dotykania dziecka – odbierany jest przez nie jako odrzucenie.

– Gestykulacje wykorzystywane przez nauczyciela wzmacniają siłę przekazu, nadają wartość emocjonalną wypowiadanym słowom, zwiększają uwagę i zainteresowanie uczniów problemem. Wpływają na łatwiejsze zrozumienie i zapamiętanie przekazywanych treści. Wprowadzają miłą atmosferę, w przeciwieństwie do gestów nacechowanych negatywnie, wyrażających ironię, raniącą krytykę – te bowiem zakłócają komunikację w klasie.

Rola nauczyciela w procesie komunikacji z uczniami

Na efektywność procesu komunikowania się w klasie w dużym stopniu wpływają: „klimat autentyzmu, autonomii i kompromisu, poczucie odpowiedzialności nauczyciela za rozwój ucznia, ale także poczucie odpowiedzialności ucznia za uczestnictwo w procesach edukacyjnych”[12].

Dotychczasowe badania pedagogiczne, przeprowadzone między innymi przez P. Jacksona, H. Lahaderne, E. Putkiewicz, potwierdzają, że większość interakcji w klasie szkolnej jest pobudzana przez nauczycieli. Sprawują oni znaczące funkcje: dominują, kierują, informują, inicjują, kontrolują oraz oceniają działania uczniów. W znacznym stopniu wypełniają czas przeznaczony na mówienie. Pośród ich komunikatów przeważają akty stymulujące (polecenia i wskazówki) oraz orzekające (wyjaśnienia, pogadanki, nawiązania do odpowiedzi uczniów), a także komunikacyjne, czyli akty grzecznościowe. Podczas zajęć dominują również pytania, które świadczą o wyróżniającej się pozycji nauczyciela. Zdecydowana ich większość dotyczy przypominania informacji, niewiele z nich natomiast pobudza do myślenia.

Komunikowanie się w klasie szkolnej może przebiegać poprzez różnorodne drogi komunikacyjne: nauczyciel – klasa; nauczyciel – grupa; nauczyciel – uczeń; uczeń – klasa; uczeń – uczeń; uczeń – grupa uczniów; klasa – nauczyciel; grupa uczniów – nauczyciel. Wszechstronna, pełna oraz właściwa relacja komunikacyjna może zaistnieć jedynie w warunkach użycia wszystkich wymienionych typów dróg komunikacyjnych.

Badania m.in. S. Mieszalskiego, E. Putkiewicz, E. Rostańskiej ujawniają, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej „[...] widoczna jest zdecydowana przewaga komunikatów pochodzących wyłącznie od nauczyciela i kierowanych do klasy, znacznie rzadziej pojawiają się komunikaty typu nauczyciel – jeden uczeń, a jedynie sporadycznie lub w ogóle nie występują komunikaty typu nauczyciel – grupa uczniów, jeden uczeń – cała klasa, grupa uczniów – nauczyciel, jeden uczeń – jeden uczeń, jeden uczeń – grupa uczniów, cała klasa – nauczyciel”[13].

---

[12] M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia, a szkolna rzeczywistość*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 28.

[13] Z. Zbróg, *Interakcje komunikacyjne w edukacji – stan obecny i możliwość modyfikacji*, [w:] *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, red. A. Błachnio, M. Drzewoski, M. Schneider, M. Maliszewski, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2008, s. 111.

Fakt ten pozbawia uczniów sposobności konstruowania swojej wiedzy, możliwości brania udziału w prawdziwym dialogu czy dyskusji na temat nurtującego problemu. Nie są oni wdrażani do komunikowania się w grupie i rozwiązywania sytuacji problemowych. Na nauczycielu edukacji zintegrowanej spoczywa więc ogromna odpowiedzialność przygotowania dzieci do współdziałania. Powinien umożliwić im spontaniczne poznawanie otaczającego świata.

„W komunikacji z dzieckiem nauczyciel powinien występować w roli informującego, udzielającego odpowiedzi, akceptującego, oponującego, proponującego. Tak więc nauczyciel nie naucza, ale organizuje warunki stymulujące proces spontanicznej aktywności poznawczej i eksploracyjnej dziecka”[14]. Nauczaniem zintegrowanym powinny zatem zajmować się osoby o wysokim poziomie kompetencji komunikacyjnych w zakresie mówienia, posługiwania się „językiem ciała” oraz słuchania.

Umiejętność słuchania jest niezwykle istotną kompetencją nauczyciela. Stanowi ona klucz do efektywnej komunikacji. Nie ma bowiem rozmowy bez aktywnego słuchania. „Dziecko lgnie do nauczyciela słuchającego go, a ucieka od nauczyciela «słuchającego» go tylko”[15]. Preferuje też nauczyciela werbalizującego, czyli wyrażającego własnymi słowami to, co zrozumiał z wypowiedzi ucznia.

Posługując się „językiem ciała”, nauczyciel powinien znać właściwe jego elementy oraz sposoby ich wykorzystywania. Bardzo ważne jest, aby:

- używał gestów otwartości i szczerości, m.in. trzymanie obu dłoni w sposób eksponujący ich wewnętrzną stronę. Dzięki temu jawi się w oczach ucznia jako człowiek bezpośredni i autentyczny, okazujący szczere emocje i pozytywne nastawienie,
- utrzymywał z uczniem kontakt wzrokowy i dotykowy,
- zachowywał odpowiedni dystans przestrzenny, aby uczeń mógł czuć się swobodnie,
- przyjmował postawę wyrażającą pewność siebie i asertywność, która charakteryzuje się staniem mocno na obu stopach, równomiernym rozłożeniem ciężaru ciała, wyprostowanymi plecami. Nauczyciel pewny siebie ma charyzmę i przyciąga uczniów,
- wykonywał spokojne ruchy rąk,
- podczas siedzenia jego stopy były zawsze zwrócone w stronę ucznia, bądź klasy, nigdy zaś w przeciwną stronę. Taki sposób trzymania nóg i stóp jest oznaką zainteresowania,
- przywiązywał wagę do swego ubioru. Uczniowie chętniej uczestniczą w zajęciach z dobrze ubranym nauczycielem. Obdarzają go większym zaufaniem. Ważne jest również, aby nauczyciel unikał zarówno jaskra-

[14] R. Więckowski, *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły” 2001, nr 9, s. 43.
[15] M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*...., dz. cyt., s. 97.

wych, jak i zbyt ciemnych kolorów oraz wyzywającej biżuterii rozpraszającej uczniów.

W procesie komunikowania się nauczyciela z uczniami istnieje kilka czynników zaburzających. Należą do nich:

– *Redukcyjno-instrumentalne podejście do mówienia*, w którym nauczyciel nadaje prymat wyłącznie funkcji informacyjnej mowy. Mówienie uczniów jest oderwane tu od myślenia. Ma ono charakter reprodukcyjny, traktowane jest jako nośnik informacji, za pomocą którego nauczyciel kontroluje przebieg zajęć. Wypowiedzi ustne uczniów pełnią rolę wskaźnika opanowania wiadomości. Źródłem wiedzy jest mowa nauczyciela, dla którego ważniejsze staje się to, jak, a nie, co uczeń powiedział. Lekceważy on zaangażowanie i naturalną ekspresję jego wypowiedzi.

– *Zjawisko znikomej liczby zadawania pytań przez uczniów* ma swoją przyczynę w niewystarczającej wiedzy i braku świadomości nauczyciela na temat procesu komunikacji oraz w jego redukcyjno-instrumentalnym podejściu do mówienia w klasie szkolnej. W związku z tym wymaga on od ucznia, by formułował dobrze skonstruowane i wyczerpujące temat odpowiedzi, a nie dociekliwe i odkrywcze pytania. Nieistotne staje się to, co ucznia naprawdę interesuje.

Kolejną przyczyną niestawiania pytań przez uczniów jest dominacja pytań nauczyciela. Wynika to z realizacji przez nauczyciela niepartnerskiego stylu komunikacyjnego, gdzie podmiotem pytającym jest nauczyciel, natomiast odpowiadającym uczeń. Taka sytuacja prowadzi do przeświadczenia nauczyciela, iż dziecko uczy się stawiać pytania, słuchając pytań zadawanych przez nauczyciela.

Równie istotnym czynnikiem utrudniającym zadawanie pytań przez uczniów jest niesprzyjający klimat komunikacyjny oparty na sztywności i braku empatii.

– *Zaniedbanie przez nauczyciela pobudzania krytycznego i twórczego myślenia uczniów*. Główną przyczyną takiej sytuacji jest brak:

- wystarczającej wiedzy nauczyciela na temat rozwijania u uczniów myślenia krytycznego i twórczego,
- atrakcyjnych programów i pomocy dla nauczyciela nakierowanych na stymulowanie i rozwijanie myślenia krytycznego i twórczego u uczniów,
- zdolności twórczych oraz dociekliwości u nauczyciela.

Sytuacja ta prowadzi do tego, że na zajęciach w klasie szkolnej nauczyciel bardzo rzadko stawia przed uczniem pytania problemowe pobudzające myślenie krytyczne i twórcze, które są niezwykle istotne dla rozwoju ucznia. „Natychmiastowa informacja zwrotna «dobrze – źle», tak ważna dla samopoczucia małego ucznia, wdraża go w gotowość do spełniania cudzych oczekiwań, nawet kosztem rezygnacji z własnego zdania”[16]. Uniemożliwia to nabycie umiejętności oceniania wartości informacji i wykorzystywania ich w realnym życiu.

[16] D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji…*, dz. cyt., s. 87.

– *Brak empatii*, akceptacji ucznia oraz jego problemów poprzez następujące reakcje nauczyciela: zaprzeczanie uczuciom ucznia; filozofowanie, moralizowanie, głoszenie kazań; pouczanie, wygłaszanie rad; wypytywanie, wścibstwo; okazywanie litości, współczucia, uspokajanie, pocieszanie; interpretowanie, amatorską psychoanalizą; podpowiadanie rozwiązań, sugerowanie, doradzanie; krytykowanie, potępianie, wyrażanie dezaprobaty; odwracanie uwagi, sarkazm; grożenie, ostrzeganie; wydawanie pochwał, które nie odzwierciedlają rzeczywistości ucznia. Reakcje te pokazują uczniowi, że jego uczucia, problemy nie są istotne. Zniechęcają do rozmowy z nauczycielem, wywołują złość, wrogość, lęk przed nauczycielem, postawę wycofania. Poniżają ucznia i świadczą o braku jego akceptacji. Wywołują poczucie niezrozumienia, uniemożliwiając komunikację.

– *Nadawanie szkolnych „etykietek"*, które uczeń bezkrytycznie przyjmuje, kształtując na podstawie komunikatów nauczyciela – autorytetu wiedzę o sobie samym. Niekiedy wystarcza kilka jego słów, spojrzenie oraz ton głosu, aby uczeń dowiedział się, co myśli o nim nauczyciel, a tym samym zaszufladkował go do określonej roli. Poprzez „etykietki" uczeń traci poczucie własnej wartości, tłumi marzenia, nadzieje i tkwiący w nim potencjał, który w ogromnej mierze rozbudza właściwa komunikacja w klasie szkolnej.

PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ

Przedmiotem podjętych badań uczyniono proces komunikacji nauczyciela z uczniem edukacji wczesnoszkolnej. Przyjęte problemy badawcze koncentrowały się wokół szeregu pytań związanych z przebiegiem komunikacji nauczyciela z uczniami, formami komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ich rodzajami i dominacją, kompetencjami komunikacyjnymi nauczycieli i ich stylem komunikacji, klimatem komunikacyjnym na zajęciach.

Hipotetycznie *założono*, że:

a) komunikacja nauczyciela z uczniem podczas zajęć przebiega w większości przypadków w sposób pełny;

b) głównym czynnikiem warunkującym ten proces jest staż pracy nauczyciela, przy czym – im dłuższy staż pracy, tym komunikacja nauczyciela z uczniem przebiega w sposób niepełny,

c) podczas zajęć w edukacji wczesnoszkolnej wśród form komunikacji werbalnej dominuje komunikacja ustna, zaś wśród form komunikacji niewerbalnej kontakt wzrokowy, wyraz mimiczny (uśmiech), gestykulacja, dystans fizyczny i kanał wokalny,

d) wśród kompetencji komunikacyjnych nauczyciela z krótkim stażem pracy dominuje umiejętność słuchania, posługiwania się językiem ciała w sposób pozytywny, zaś u nauczycieli z długim stażem pracy założono dominację umiejętności mówienia,

e) nauczyciele z krótkim stażem pracy posługują się stylem komunikacyjnym partnerskim bądź manipulacyjnym, a u nauczycieli z dłuż-

szym stażem pracy stylami niepartnerskimi (autorytarny lub permisywnym),

f) nauczyciele komunikują się z uczniami w klimacie empatii, zrozumienia, pobudzając krytyczne i twórcze myślenie ucznia, w tym nauczyciele z dłuższym stażem pracy mają większą skłonność do nadawania uczniom etykietek, które wyznaczają określone role, uniemożliwiając uczniowi zmianę wizerunku samego siebie.

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwoliła na analizę problemu, zebranie opinii uczniów i nauczycieli na temat oceny jakości ich wzajemnej komunikacji podczas zajęć. Jako techniki badawcze wykorzystano ankietowanie i wywiad. Narzędziami badawczymi, które pozwoliły na weryfikację przyjętych hipotez był kwestionariusz ankiety skierowany do ucznia oraz kwestionariusz wywiadu z nauczycielem.

Badania przeprowadzono w 2011 roku w województwie świętokrzyskim wśród 114 uczniów z sześciu klas edukacji wczesnoszkolnej. Trzy klasy prowadzone były przez nauczycieli z długim stażem (powyżej 20 lat) i trzy – przez nauczycieli z krótkim stażem pracy (do 10 lat). Grupę badawczą dobrano w sposób losowy.

Należy zaznaczyć, że prezentowana analiza zawiera tylko niektóre aspekty komunikacji nauczyciela z uczniem w klasie szkolnej.

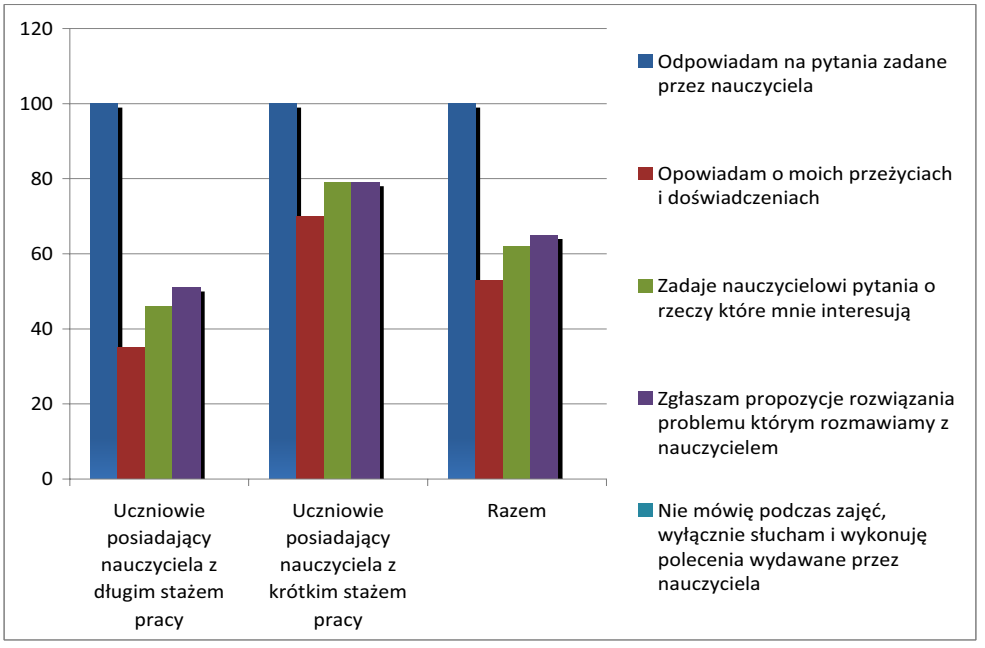
WYNIKI BADAŃ

Ocena komunikacji z nauczycielem w opinii badanych uczniów

Zdecydowana większość badanych uczniów lubi rozmawiać ze swoim nauczycielem (96,0% dzieci nauczycieli z krótkim i 84,0% z długim stażem pracy). Jedynie 11,0% spośród badanych nie lubi rozmawiać z nauczycielem podczas zajęć w szkole.

Częstotliwość rozmów dzieci z nauczycielami jest wysoka, choć i w tym przypadku częstotliwość rozmów nauczycieli z krótkim stażem pracy jest wyższa (75,0%) w stosunku do nauczycieli z długim stażem pracy (67,0%). W grupie badanych nie znalazł się żaden uczeń, który zadeklarowałby rzadkie rozmowy z nauczycielem.

Uczniowie podejmują rozmowy z nauczycielami w różnych sytuacjach. Wyniki zawarto w poniższym grafie.



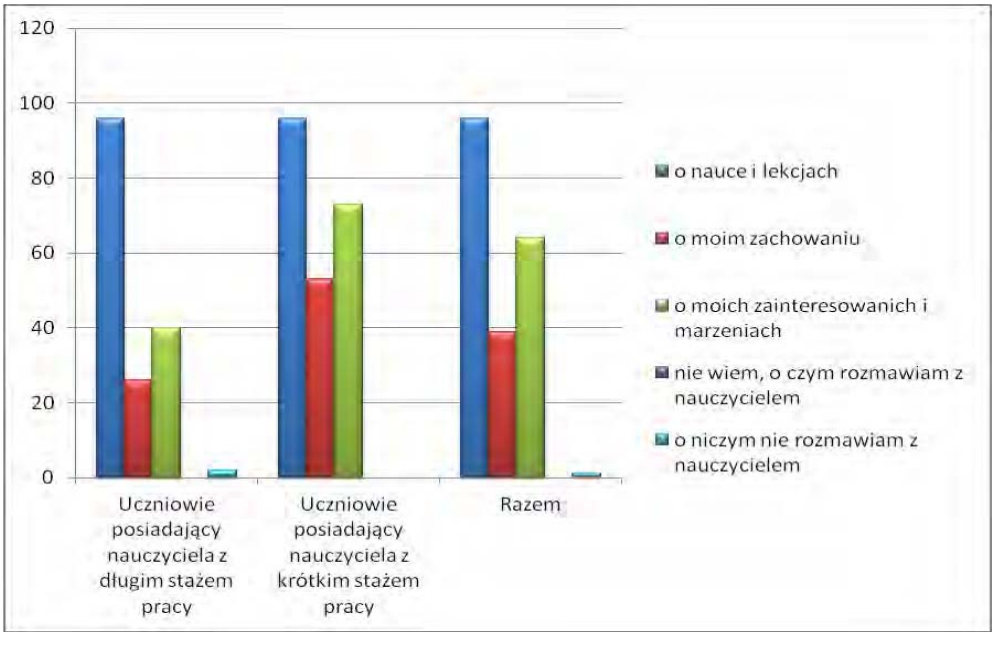
Wykres 1. Procentowe przedstawienie odpowiedzi z uwzględnieniem podziału uczniów nauczycieli z długim i krótkim stażem pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, najczęściej do rozmów dochodzi, gdy uczniowie odpowiadają na pytania zadawane przez nauczyciela (100,0% deklaracji). Żaden z objętych badaniem uczniów nie stwierdził, że nie mówi podczas zajęć, a wyłącznie słucha i wykonuje polecenia wydawane przez nauczyciela. Przytoczone dane wskazują, że uczniowie nauczycieli z krótkim stażem pracy są bardziej aktywnymi uczestnikami komunikacji podczas zajęć. Dzieci te podejmują częściej rozmowy na temat swoich doświadczeń i przeżyć (62,0%), niż ich rówieśnicy, którzy mają nauczyciela z dłuższym stażem pracy (35,0%).

Ważne, by uczeń w procesie komunikacji z nauczycielem podczas zajęć czuł się swobodnie i zabierał głos bez poczucia, że mógłby zostać skrytykowany. Uczniowie nauczycieli z krótkim stażem pracy zabierają głos zawsze, nie boją się, że jeśli odpowiedź będzie błędna, spotka ich niezadowolenie nauczyciela. Tę kategorię zaznaczyło 88,0% badanych dzieci. W przypadku uczniów nauczycieli z długim stażem pracy deklarację tę złożyło 65,0% badanych. Istotne jest, że spośród wszystkich badanych 12,0% uczniów wskazało, że nie zabiera głosu na zajęciach obawiając się krytyki ze strony wychowawcy. 7,0% podało inne przyczyny niezabierania głosu na zajęciach. Wśród tych przyczyn uczniowie wyszczególnili: „ponieważ jestem wstydliwy", „ponieważ moje pytania mogą przeszkadzać".

Najczęstszymi tematami, jakie podejmują dzieci z nauczycielem są te, które dotyczą nauki i lekcji. Tę kategorię zadeklarowało 96,0% uczniów nauczycieli z długim stażem pracy i 97,0% uczniów nauczycieli z krótkim stażem pracy. Kolejne podejmowane tematy dotyczą zainteresowań dzieci i ich marzeń. Wyniki wskazały na 40,0% uczniów nauczycieli z długim i 88,0% z krótkim stażem pracy. Rzadziej podejmowane są tematy dotyczące zachowań dzieci (26,0% dzieci nauczycieli z długim stażem pracy i 53,0% mających nauczycieli z krótkim stażem). Tylko 1,0% dzieci w obydwu kategoriach nie wie, o czym mogłoby rozmawiać z nauczycielem. Wyniki prezentuje poniższy wykres.

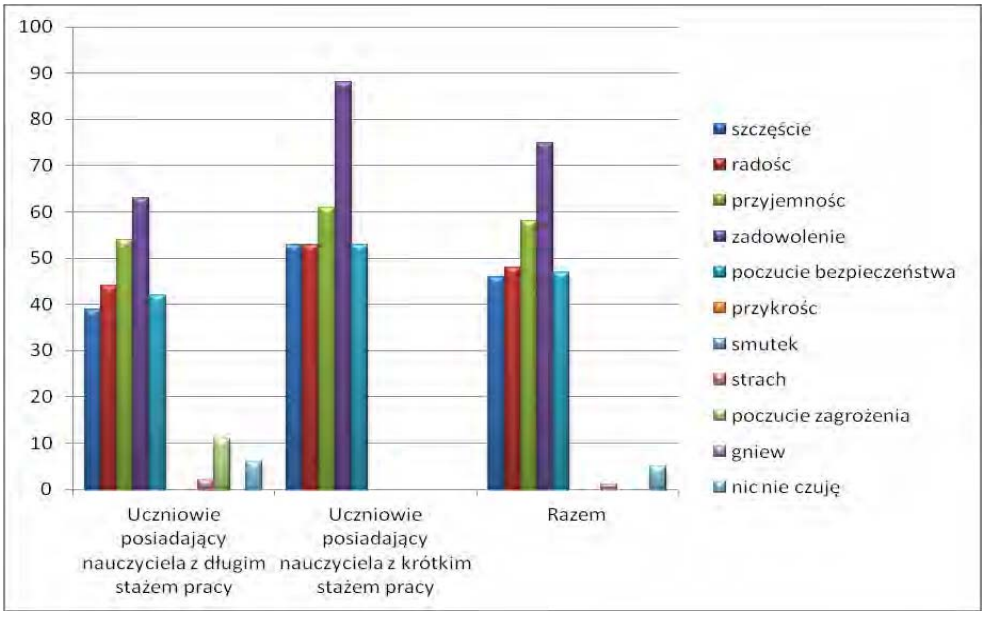


Wykres 2. Procentowe przedstawienie odpowiedzi z uwzględnieniem podziału uczniów nauczycieli z długim i krótkim stażem pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie zadane uczniom dotyczyło uczuć, jakie im towarzyszą w rozmowie z nauczycielem. Najwyższy procent badanych (63,0% uczniów nauczycieli z długim stażem i 88,0% uczniów nauczycieli z krótkim stażem pracy) podczas rozmowy z nauczycielem odczuwa zadowolenie. 54,0% uczniów nauczycieli z długim stażem i 61,0% uczniów nauczycieli z krótkim stażem pracy ten stan określiło jako przyjemność. Pozostali uczniowie rozmowę z nauczycielem postrzegają jako stan radości i szczęścia. Żadne z dzieci nie odczuwa w rozmowie z wychowawcą gniewu, przykrości i smutku. Wśród badanych w obydwu kategoriach znalazło się po sześcioro dzieci,

które w rozmowie z nauczycielem nie odczuwają żadnych pozytywnych bądź negatywnych uczuć. Uzyskane wyniki prezentuje kolejny wykres.



Wykres 3. Procentowe przedstawienie odpowiedzi z uwzględnieniem podziału uczniów nauczycieli z długim i krótkim stażem pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem większości badanych uczniów, nauczyciele interesują się, tym co mają im do powiedzenia (51,0% dzieci nauczycieli z długim i 88,0% dzieci nauczycieli z kilkuletnim stażem pracy). W ich odczuciu nauczyciele pozwalają na wyrażanie uczuć (42,0% dzieci prowadzonych przez nauczycieli z wieloletnim i 88,0% z krótkim stażem w pracy) oraz chętnie słuchają ich wypowiedzi (58,0% dzieci nauczycieli z długim i 79,0% z krótkim stażem pracy). Zdaniem dwojga dzieci w obu kategoriach, nauczyciele niechętnie słuchają, więc starają się one nie podejmować rozmów na żaden temat.

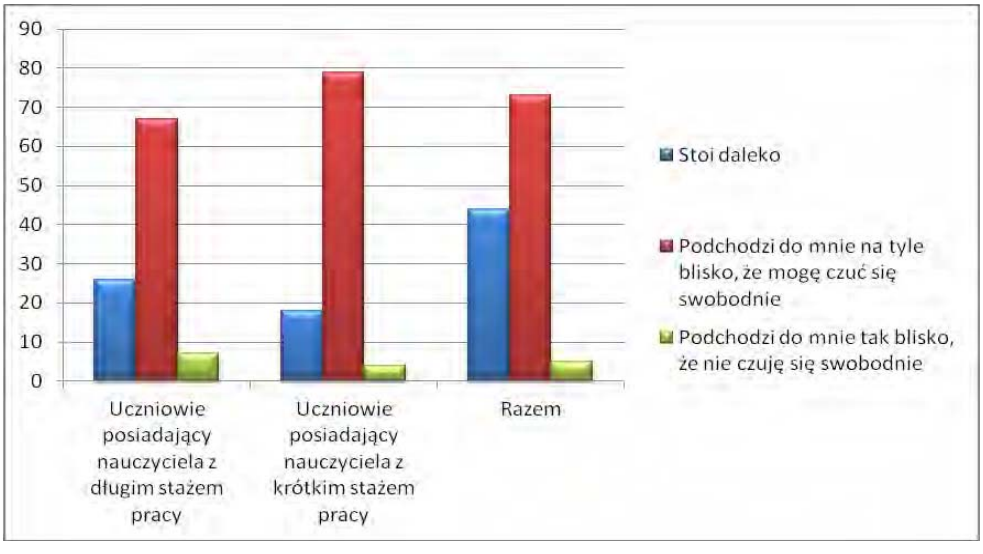
W procesie komunikowania się, zdaniem badanych dzieci, w większości przypadków, to nauczyciel jest osobą inicjującą wszelkie rozmowy. Tę kategorię zaznaczyło po 86,0% dzieci z obydwu grup. Dla 14,0% uczniów nauczycieli z długim stażem pracy i 35,0% uczniów nauczycieli z niewielkim stażem pracy oni są inicjatorami rozmów z nauczycielem. Może to wynikać z cech osobowych dzieci, które w każdej sytuacji chętnie uczestniczą w rozmowach z dorosłymi.

W dalszej części badań istotne stało się uzyskanie od dzieci informacji, jakim kanałem wokalnym w czasie zajęć posługują się ich nauczyciele. Zdaniem 64,0% ogółu badanych (w tym 58,0% uczniów nauczycieli z dłuższym stażem pracy i 70,0% – z krótkim stażem pracy) ich nauczyciele mo-

delują tempo mówienia operując w różny sposób siłą, tonem, barwą głosu. W trakcie wypowiedzi stosują krótkie przerwy. Jedynie 11,0% uczniów stwierdziło, że ich nauczyciele to osoby mówiące w sposób monotonny i zbyt cichy.

Następnie skupiono się na uzyskaniu opinii uczniów dotyczącej dystansu przestrzennego między nimi a nauczycielem w czasie wspólnych rozmów.

Wyniki prezentuje poniższy wykres.



Wykres 4. Procentowe przedstawienie z uwzględnieniem podziału uczniów nauczycieli z długim i krótkim stażem pracy

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele z krótkim stażem pracy, zdaniem 79,0% uczniów, podczas wspólnej rozmowy podchodzą do nich na tyle blisko, że czują się swobodnie. Tylko 22,0% uważa, że stoją zbyt daleko, bądź podchodzą na odległość, która nie pozwala im czuć się swobodnie. Uczniowie nauczycieli z długim stażem pracy, również w większości (67,0%), uznają, że dystans przestrzenny między nimi a nauczycielem pozwala na swobodę. Dla 33,0% badanych równowaga ta jest zachwiana.

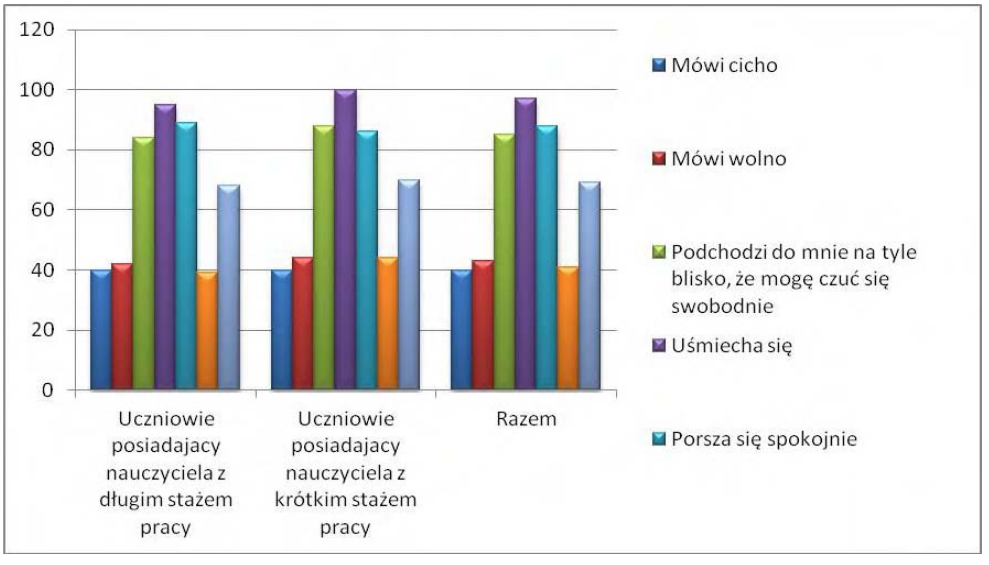
W procesie komunikacji nauczyciela z uczniem ważna jest mimika twarzy, jaką przybierają nauczyciele. Ona w dużym stopniu warunkuje atmosferę rozmowy i chęć jej podtrzymywania. Uczniowie nauczycieli z długim stażem pracy uznają, że częściej obserwują (72,0%) niż poważny wyraz twarzy (28,0%). Podobne zdanie wyrażają dzieci, których nauczyciele posiadają krótki staż pracy. Dla 91,0% dzieci nauczyciele mają pogodny wyraz twarzy, zaś 9,0% uznaje, że mimika twarzy ich nauczycieli wyraża powagę.

Oprócz mimiki twarzy ważna jest gestykulacja nauczyciela. Zdaniem 95,0% dzieci z obydwu kategorii nauczyciele wykonują w trakcie rozmowy

ruchy spokojne i wyważone. Jedynie 5,0% uczniów uważa, że nauczyciele zachowują się zbyt energicznie, co niejednokrotnie powoduje ich niepokój.

Ze sposobem wypowiadania się nauczyciela, jego mimiką twarzy nierozerwalnie łączy się umiejętność nawiązywania kontaktu wzrokowego z uczniem. Wyniki badań nie napawają optymizmem, gdyż w zdecydowanej większości uczniowie stwierdzili, że kontakt wzrokowy podczas rozmowy z nauczycielem nie jest zachowany (70,0% dzieci nauczycieli z długim stażem i 88,0% uczniów nauczycieli z krótkim stażem pracy). Tylko dla 16,0% uczniów z obydwu kategorii nauczyciele podczas rozmowy z nimi zachowują ciągły kontakt wzrokowy. 5,0% badanych dzieci zadeklarowało kategorię „nauczyciel nie patrzy na mnie".

W kolejnym etapie badań zapytano uczniów, jakich zachowań niewerbalnych oczekiwaliby ze strony nauczycieli podczas wspólnej rozmowy. Oczekiwania uczniów, zarówno posiadających nauczycieli z długim, jak i krótkim stażem pracy, są bardzo zbliżone. Według nich wychowawca powinien mówić wolno i cicho (około 40,0% ogółu badanych), podczas rozmowy uśmiechać się i wykonywać ruchy spokojne, kontrolowane (około 98,0% badanych) oraz podtrzymywać ciągły kontakt wzrokowy (ok. 70,0% ogółu badanych). Zdaniem 41,0% dotyk, np. ramienia, również sprzyja wspólnej rozmowie. Uzyskane wyniki prezentuje poniższy wykres.



Wykres 5. Procentowe przedstawienie odpowiedzi z uwzględnieniem podziału uczniów nauczycieli z długim i krótkim stażem pracy.

Źródło: opracowanie własne.

Istota komunikacji z uczniem w opinii nauczycieli

Podstawową formą komunikacji werbalnej i dominującą w pracy z dzieckiem, zdaniem nauczycieli, jest komunikacja ustna (dotyczy to zarówno nauczycieli z długim, jak i krótkim stażem pracy).

Nauczyciele z długim stażem pracy w komunikacji z dzieckiem oczekują poprawnej wypowiedzi pod względem gramatycznym, stylistycznym oraz interpretacyjnym. Zaznaczyli również, że w wypowiedzi ucznia ważna jest jego wyobraźnia i naturalna ekspresja. Nieco odmienne zdanie mają nauczyciele z krótkim stażem pracy, którzy szczególny nacisk w wypowiedzi ucznia kładą na jego zaangażowanie w wypowiedź, naturalną ekspresję oraz wyobraźnię, która warunkuje sens wypowiedzi. Według nich zbyt duży nacisk w wypowiedzi ucznia na poprawność gramatyczną, stylistyczną itp. zaburza naturalną komunikację. Jednogłośnie stwierdzili, że poprawności gramatycznej, stylistycznej i interpretacyjnej służy wypowiedź pisemna dziecka.

Badani nauczycieli wyrazili również swoją opinię na temat kompetencji komunikacyjnych, jakie powinny cechować nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Dwóch nauczycieli z długim stażem pracy wymieniło, jako szczególnie ważne, umiejętności związane z mówieniem, słuchaniem oraz posługiwaniem się „językiem ciała". Dla jednego z nich „język ciała" nie jest konieczny w komunikacji z uczniem. Dla nauczycieli z niedługim stażem pracy powyższe umiejętności są tak samo ważne i trudno wykluczyć którekolwiek z nich. Brak chociażby jednej z umiejętności przesądzi o porażce w komunikacji z dzieckiem.

Nauczyciele różnie postrzegają swoją rolę w komunikacji z dzieckiem. Dla dwóch nauczycieli z długim stażem pracy rola ta sprowadza się do przekazywania na zajęciach gotowej wiedzy oraz zwracania uwagi na umiejętność poprawnej wymowy z zachowaniem wszelkich reguł. Dla jednego z doświadczonych nauczycieli ważne jest również pobudzanie dziecka do wyrażania swoich myśli i uczuć. Wszyscy badani nauczyciele z krótkim stażem pracy pojmują rolę nauczyciela w komunikacji z uczniem jako tego, który przede wszystkim inspiruje i wspiera uczniów w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, rozwija ich myślenie krytyczne i twórcze, pobudza do wyrażania swoich myśli i uczuć, rozumie ucznia, stwarza sytuacje do rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów poprzez dialog, pracę w grupach i dyskusję.

Nauczyciele z długim stażem pracy w większości (oprócz jednego) przejawiają do mówienia podejście redukcyjno-instrumentalne z elementami komunikacyjno-osobotwórczymi. Jeden z nich wyklucza czynnik komunikacyjno-osobotwórczy, na który szczególny nacisk kładą nauczyciele z mniejszym doświadczeniem zawodowym.

Zdaniem nauczycieli z długim stażem pracy, uczniowie nie zawsze ze zrozumieniem odbierają komunikaty słowne kierowane z ich strony. Odmienne zdanie mają nauczyciele z drugiej grupy badawczej, którzy jednogłośnie stwierdzili, że poziom odbierania przez uczniów komunikatów słownych ze zrozumieniem jest bardzo wysoki.

Ważne z punktu widzenia prowadzonych badań stało się pytanie, które określa rodzaj sygnałów przesyłanych kanałem wokalnym przez badanych nauczycieli. Ich wypowiedzi zróżnicował staż pracy. Nauczyciele z dłuższym stażem modulują tempo mówienia oraz operują w różny sposób siłą, tonem, barwą głosu odpowiednio do wypowiadanych słów, aby zainteresować uczniów i jak najdłużej podtrzymywać ich zainteresowanie wygłaszanymi treściami. Nauczyciele z krótkim stażem pracy, oprócz modulacji tempa mówienia i operowania głosem, kładą nacisk na wprowadzanie chwil ciszy, które umożliwiają uczniom odprężenie, dają czas do zastanowienia się i przemyśleń.

Zdaniem wszystkich badanych nauczycieli właściwie wykorzystują oni przestrzeń klasową. Podczas zajęć poruszają się po klasie, podchodzą do uczniów w czasie ich samodzielnej pracy na tyle, by zapewnić im poczucie swobody. Odrzucają pochylanie się nad uczniem i pozostawanie zbyt długo w jego przestrzeni osobistej.

Dla wszystkich nauczycieli w komunikacji z uczniem ważny jest kontakt wzrokowy. Jednak nauczyciele z dłuższym stażem pracy są zdania, że zbyt długi kontakt wzrokowy nie sprzyja właściwej komunikacji. Uczeń wchodzi w relację z nauczycielem chętniej, gdy kontakt wzrokowy nawiązywany jest „od czasu do czasu".

Uczniowie, zdaniem wszystkich badanych nauczycieli, chętnie podejmują rozmowę z nimi. Rzadko zdarza się, aby uczeń miał postawę wycofującą. Nauczyciele oczekują od swoich uczniów ciągłych pytań oraz chętnych wypowiedzi. Wszyscy stwierdzili, że ich uczniowie są aktywnymi uczestnikami komunikacji w klasie szkolnej.

WNIOSKI

W prezentowanym wycinku badań przedmiotem uczyniono wybrane aspekty komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela z uczniem edukacji wczesnoszkolnej. Badania miały służyć określeniu jej jakości podczas zajęć w klasie szkolnej. Otrzymane wyniki skłaniają do następujących wniosków:

– Komunikacja między nauczycielem a uczniem w edukacji wczesnoszkolnej przebiega w większości przypadków w sposób pełny. Jest ona również uzależniona od stażu pracy nauczycieli. Im dłuższy staż pracy nauczyciela, tym większe prawdopodobieństwo, że komunikacja między nauczycielem a uczniem przebiega w sposób niepełny. Komunikacja nauczyciela z krótkim stażem pracy z uczniami przebiega w sposób pełny. Nauczyciele Ci cenią sobie formę komunikacji ustnej, do mówienia podchodzą w sposób komunikacyjno-osobotwórczy, tworzą klimat komunikacyjny oparty na empatii. W pracy starają się wykorzystywać różnorodne kompetencje komunikacyjne.

O niepełnej komunikacji nauczycieli z długim stażem pracy świadczy fakt, że przykładają oni dużą wagę do poprawności wypowiadania się uczniów, co często zniechęca do wypowiedzi. Wykazują redukcyjno-

instrumentalne podejście do mówienia, niejednokrotnie odrzucają komunikację niewerbalną jako mało istotną w komunikacji z uczniem.

– Wśród form komunikacji niewerbalnej dominuje właściwa gestykulacja (spokojne ruchy), uśmiech nauczyciela, dystans przestrzenny umożliwiający swobodną rozmowę i kontakt wzrokowy. Uczniowie te formy cenią sobie najbardziej.

– Pośród kompetencji komunikacyjnych nauczyciela z krótszym stażem pracy dominuje umiejętność słuchania oraz posługiwania się „językiem ciała". Nauczyciele z dłuższym stażem pracy preferują przede wszystkim umiejętność mówienia. Nauczyciele o krótszym stażu posługują się stylem komunikacyjnym partnerskim bądź manipulacyjnym, zaś nauczycielom z dłuższym stażem pracy zdarza się stosować style niepartnerskie.

– Nauczyciele komunikują się z uczniami w klimacie empatii, zrozumienia, pobudzając myślenie krytyczne i twórcze ucznia, przy czym nauczyciele z dłuższym stażem pracy mają większą skłonność do nadawania uczniom „etykietek", które wyznaczają określone role, uniemożliwiając zmianę wizerunku samego siebie. Mają również skłonność do przekazywania uczniom gotowej wiedzy.

– Uczniowie są aktywnymi uczestnikami procesu komunikacji. Nauczyciele z krótszym stażem pracy posiadają podejście do mówienia komunikacyjno-osobotwórcze, zaś nauczyciele z dłuższym stażem pracy częściej stosują podejście redukcyjno-instrumentalne. Ich uczniowie w znacznej mierze stają się odbiorcą i biernym uczestnikiem procesu komunikacji.

Analiza zebranego materiału badawczego ukazuje jedynie cząstkę, a zarazem złożoność procesu komunikacji nauczyciela z uczniem podczas zajęć w klasie szkolnej Podkreśla jego znaczenie dla wszechstronnego rozwoju wychowanka w wieku wczesnoszkolnym. Akcentuje więc potrzebę świadomości nauczyciela w tym zakresie poprzez fakt niepokojący – jakość procesu komunikacji z uczniem ubożeje wraz z upływem lat pracy nauczyciela.

LITERATURA:

[1] Głogowski W., *Komunikowanie interpersonalne. Hansa Comunication*, Studio Emka, Warszawa 1994.

[2] Jagłowska M., *Komunikacja w grupie w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie*, [w:] *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

[3] Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.

[4] Parafiniuk-Soińska J., *Uwarunkowania komunikatów słownych*, [w:] *Komunikacja – Dialog – Edukacja*, cz. I, red. W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid, Wyd. UŚ, Cieszyn 1998.

[5] Rzepa T., *Komunikacja w rozumieniu psychologicznym*, [w:] *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy. Znak – Język – Rzeczywistość*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 1992.

[6] Sufa B., *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

[7] Szumna D., *Badanie pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń*, „Nauczanie Początkowe" 2007, nr 3.

[8] Śnieżyński M., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia, a szkolna rzeczywistość*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

[9] Tease A., *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z gestów*, Wyd. „Jedność", Kielce 2005.

[10] Więckowski R., *Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka*, „Życie Szkoły" 2001, nr 9.

[11] Zbróg Z., *Interakcje komunikacyjne w edukacji – stan obecny i możliwość modyfikacji*, [w:] *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, red. A. Błachnio, M. Drzewoski, M. Schneider, M. Maliszewski, Wyd. „Adam Marszałek", Toruń 2008.

STRESZCZENIE

Komunikacja nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań

Pełna komunikacja nauczyciela z uczniami jest warunkiem koniecznym do prawidłowego i sprawnego funkcjonowania społeczności klasowej. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel jest przewodnikiem dzieci, powinien on być mistrzem komunikacji. Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza stanowi teoretyczne ujęcie problemu, czyli charakterystykę rodzajów komunikacji międzyludzkiej. Podkreśla niezastąpioną rolę nauczyciela we wdrażaniu do niej ucznia. Część druga prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, dotyczących ich wzajemnej komunikacji podczas zajęć.

SUMMARY

Communication between the early education teachers and children – a report on research results

The prerequisite for a proper and efficient work of a class community is a comprehensive type of communication between the teacher and their pupils. Teachers are supposed to be communication experts owing to the fact

that they are also the children's mentors. The article is composed of two parts. The first part provides a theoretical introduction to the problem and thus the characteristics of human communication types. The teacher's indispensable role in the pupil's introduction into communication is also emphasized in the first part. The results of the research into the early education teachers' and pupils' class communication are presented in the second part.

Ewa Jakubiak-Zapalska
Politechnika Radomska

Praca nauczyciela z uczniem uzdolnionym muzycznie

1. POJĘCIE ZDOLNOŚCI

Osiągnięcia ludzi warunkowane są przez określone właściwości psychiczne. Właściwość, decydująca o łatwości opanowania pewnych praktycznych umiejętności i (lub) teoretycznej wiedzy, uwieńczonego ponadprzeciętnymi osiągnięciami człowieka w rozmaitych ludzkich działaniach, nazwano zdolnością.

Zdolności przejawiają się w różnorodnych czynnościach, przy czym niektóre zdolności, nazwane ogólnymi, przejawiają się tylko w pewnych określonych czynnościach. Przyjęty został podział zdolności na: ogólne i specjalne.

Zdolności ogólne – przejawiają się w każdym działaniu i wpływają na wszystkie poczynania. Często mówiąc o zdolnościach ogólnych określa się je mianem inteligencji ogólnej, która definiowana jest jako ogólna zdolność do rozumienia otaczającej rzeczywistości i uczenia się lub jako ogólna zdolność rozwiązywania nowych zadań i problemów, zdolność przystosowania się do nowych zadań i warunków.

Zdolności specjalne – związane są z określonymi rodzajami, dziedzinami bądź formami działalności (zdolność „do czegoś", zdolność do wykonywania pewnych rodzajów działalności). Zdolności specjalne nazywane też są zdolnościami kierunkowymi, jako że występują w ramach określonych kierunków działalności ludzkiej.

W literaturze pedagogicznej określenie „zdolności" odnosi się do zdolności ogólnych, natomiast „uzdolnienia" są nazwą odpowiadającą wybitnym zdolnościom w jakiejś jednej dziedzinie nauki, sztuki etc.

Mówiąc o zdolnościach, mamy na myśli różnice indywidualne, które sprawiają, że przy danym zasobie wiedzy i sprawności oraz w takich samych warunkach zewnętrznych i przy równej motywacji niektórzy ludzie

uczą się szybciej nowych rzeczy. Zdaniem Z. Pietrasińskiego[1] zdolności są to właściwości psychiczne (różnice indywidualne), które stanowią warunek pomyślnego wykonania jakiegoś zadania. Według W. Szewczuka[2] zdolności są powiązane z całokształtem życia psychicznego, psychiczną motywacją osobowościową, z procesami poznawczymi i inteligencją. Utożsamia on także zdolności z działaniem. Zdolności istnieją tam, gdzie stopień sprawności wykonywania działania jest wyższy od średniego. Zdaniem J. Reykowskiego[3], zdolności są to warunki wewnętrzne, dzięki którym ludzie stają się zaangażowani. O tych ludziach, którzy opanowują określoną działalność lepiej, można powiedzieć, że są uzdolnieni w danej dziedzinie.
Problem zdolności można rozpatrywać w wielu aspektach:

1. Rodzaje zdolności: rozróżnianie rodzaju zdolności (zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, uzdolnienia twórcze) i poziomu ich rozwoju. W odniesieniu do każdego rodzaju aktywności, uzdolnienia (powyżej przeciętnej) są określone w zależności od poziomu wyznaczającego średnią, jako wysokie lub wybitne. Osoba o wyjątkowych, wybitnych uzdolnieniach często jest określana jako „wybitnie uzdolniona" lub „utalentowana". Potocznie dzieci uzdolnione określa się mianem „cudownych" lub „genialnych". Ich cechą charakterystyczną jest wczesne, spontaniczne pojawienie się zdolności na wysokim poziomie i wyraźna ich kierunkowość, wyrażająca się mistrzostwem w konkretnej dziedzinie aktywności. Termin „geniusz" jest stosowany w odniesieniu do najwyższego poziomu zdolności, pojawiającego się bardzo rzadko, zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i w późniejszym okresie rozwoju jednostki.
2. Podział zdolności: elementarne, naturalne (A.N. Leontiew, J. Reykowski, I. Borzym), złożone (A.N. Leontiew) i rzeczywiste (J. Reykowski, I. Borzym). Do tych pierwszych zaliczamy proste operacje spostrzeżeniowe – wzrokowe lub słuchowe, a także proste operacje umysłowe lub psychomotoryczne. Złożone „specyficznie ludzkie" (A.N. Leontiew) – ich rozwój odbywa się na podłożu zdolności elementarnych, a kształtują się one podczas ontogenezy, w wyniku oddziaływania warunków społeczno-historycznych. Rzeczywiste (J. Reykowski, I. Borzym) są to zdolności specyficznie ludzkie, o dużym stopniu złożoności i zmienności interpersonalnej, a są zaliczane do nich naturalne zdolności twórcze i uzdolnienia kierunkowe.
3. Interpretacja zdolności: jako potencjalności, dzięki której człowiek zdobywa nowe umiejętności i sprawności lub jako umiejętności nabywanej znacznie szybciej „przez osoby uzdolnione" w porównaniu z ludźmi o przeciętnej predyspozycji[4].

---

[1] Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969; Z. Pietrasiński, *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.
[2] W. Szewczuk, *Zdolności – uzdolnienia*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.
[3] J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, WN PWN, Warszawa 1992.
[4] E. Jakubiak-Zapalska, *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 2009.

Z problemem zdolności ściśle jest powiązana inteligencja emocjonalna. Jak podaje D. Goleman[5] (1999), inteligencja emocjonalna to zbiór cech obejmujący zdolność motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i własnym nastrojem (niepoddawanie się zmartwieniom) oraz wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość. Istniejące dane wskazują, że ten zbiór cech ma większy wpływ na nasze życie niż iloraz inteligencji.

Przy omawianiu problemu zdolności ważne jest również pojęcie intuicji. Zdaniem W. Dobrołowicza[6], intuicja to nieświadoma lub podświadoma inteligencja, która prowadzi do wiedzy bez logicznego rozumowania i wnioskowania. Myślenie tego typu budowane jest na domysłach, jest często obrazowe i podświadome. Ludzie posługujący się intuicją natychmiast rozumieją problem. Dla tego typu myślenia charakterystyczny jest moment tzw. „olśnienia".

2. MODELE ZDOLNOŚCI

J.S. Renzulli[7] zwrócił uwagę na ścisłe powiązania cech intelektualnych i pozaintelektualnych u jednostek wybitnie uzdolnionych. Utworzył on trzypierścieniowy model zdolności, zakładający interakcje pomiędzy podstawowymi zespołami cech człowieka, a mianowicie: ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadania i wysokim poziomem zdolności twórczych, rozumianych jako zdolności dywergencyjne.

I grupa zdolności „powyżej przeciętnej" dotyczy ponadprzeciętnej inteligencji albo specyficznych uzdolnień umożliwiających podjęcie specjalnego rodzaju aktywności wewnątrz określonego obszaru, np. zdolności baletowe, kompozytorskie, rzeźbiarskie, przy czym wybitne zdolności kierunkowe zawsze lub prawie zawsze są zawiązane z inteligencją wyższą niż przeciętna.

II grupa zdolności obejmuje takie właściwości osobowości, które umożliwiają autentyczne zaangażowanie się w wykonywane zadanie. Należą do nich: motywacja, uporczywość, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara w swoje zdolności i wykonywaną pracę. W przypadku osób wybitnie uzdolnionych charakterystyczna jest fascynacja i mocne zaangażowanie w działanie.

Wreszcie III grupa zdolności obejmuje czynniki, które zostały określone terminem „twórczość". Można do nich zaliczyć: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenia, przyjmowanie tego, co nowe w myśleniu, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód i „umysłowych gier", preferencja ryzyka w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość na odbiór bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia.

---

[5] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.

[6] W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.

[7] J.S. Renzulli, *What Makes Giftedness?* Reexamining a Definition, Phi Delta Kappan, London 1978, nr 3.

Wszystkie trzy grupy czynników ujęte w tej koncepcji są jednakowo ważne i współtworzą jednostkę zdolną.

3. OKREŚLENIE POJĘCIA „UCZEŃ ZDOLNY"

Uczniów zdolnych charakteryzują:

1) Wysoki poziom zdolności ogólnych, inteligencji;
2) Wysoki poziom zdolności specjalnych;
3) Wysokie osiągnięcia lub możliwości takich osiągnięć w nauce bądź innych dziedzinach działalności wartościowej społecznie, a także
4) Osiągnięcia oryginalne i twórcze lub możliwość takich osiągnięć.

Każda z tych cech wyróżnia uczniów zdolnych, ale poszczególni uczniowie nie muszą mieć wszystkich wymienionych cech. Ponadto uczniów tych charakteryzują inne cechy, które – zgodnie ze strukturą osobowości – pozostają w określonych związkach ze zdolnościami i warunkują zarówno ujawnianie się i rozwój zdolności, jak i osiągnięcia uczniów.

Do tych cech należą przede wszystkim:

1) Silne i stosunkowo wielostronne zainteresowania;
2) Silna motywacja do zajmowania się wybranymi dziedzinami działalności;
3) Określone postawy wobec szkoły, nauczycieli, treści kształcenia (m.in. duży krytycyzm w stosunku do treści nauczania, a także do metod nauczania);
4) Właściwości temperamentalne sprzyjające uczeniu się (tzw. szybki styl uczenia się), duża siła procesów nerwowych i ruchliwość tych procesów. Uczniowie zdolni stosunkowo często przejawiają skłonności introwertyczne;
5) Inne cechy osobowości, głównie cechy charakterologiczne.

Jedną z najczęściej powtarzających się cech w charakterystykach ludzi zdolnych jest szybkie tempo uczenia się. Przyjęto więc, że w warunkach nauki szkolnej czynnikiem sprzyjającym rozwojowi tych ludzi stanie się przyspieszanie tempa ich nauki.

4. CHARAKTERYSTYKA UCZNIÓW ZDOLNYCH W ŚWIETLE BADAŃ

Na początku lat 70. na podstawie przeprowadzonych badań H. Wasyluk-Kuś[8] stwierdziła, że aż 64,0% uczniów z niepowodzeniami szkolnymi miało szerokie i wyspecjalizowane zainteresowania pozaszkolne, które za-

[8] H. Wasyluk-Kuś, *O nauce szkolnej uczniów zdolnych. Przyczyny niechęci do nauki i niepowodzenia w nauce*, PZWS, Warszawa 1971.

bierały im czas, w tym ten, jaki powinni poświęcać na naukę szkolną. W badaniach z końca lat 80. XX wieku M. Tyszkowa[9] zestawiła dane dotyczące osiągnięć w nauce szkolnej w stosunku do poziomu inteligencji. 30,5% uczniów bardzo zdolnych osiągnęło w nauczaniu szkolnym wyniki odpowiadające ich zdolnościom; 65,5% – niższe, z czego 36,1% przeciętne lub wręcz słabe. Jej zdaniem, istotną rolę odgrywają tutaj czynniki pozaintelektualne znajdujące się „poza" uczniem, tj. organizacja pracy w klasie, szkole, systemie oświaty. Uczniowie zdolni, bez względu na wiek, uczą się szybciej i łatwiej. Stosunkowo mała liczba uczniów zdolnych traktuje przedmioty szkolne jednakowo, większość koncentruje się na przedmiotach budzących ich zainteresowanie. Uczniowie zdolni uczą się całościowo. Bardzo często już w czasie wakacji czytają podręczniki, a potem w ciągu roku szkolnego aktualizują znaną wstępnie wiedzę. Lubią uczestniczyć w dyskusji, brać udział w olimpiadach, konkursach, co traktują jako swojego rodzaju przygodę intelektualną. Uczniowie zdolni mają kłopoty z określeniem czasu poświęconego na uczenie się. Bardzo dużo uczą się przed sprawdzianami, aby przystosować swoją wiedzę do wymagań szkolnych. Lubią uczyć się samodzielnie i samotnie, sami tworzą sobie programy zainteresowań. Główne motywy ich nauki szkolnej i rozwoju zainteresowań to motywy poznawcze i samorealizacji oraz swoisty „hedonizm intelektualny" („to im sprawia przyjemność").

5. SFERA INTELEKTUALNA DZIECKA ZDOLNEGO

Dziecko uzdolnione zadaje mnóstwo pytań, przy czym cechą charakterystyczną tych pytań jest ich jakość (pytania „abstrakcyjne" pojawiają się bardzo wcześnie, np. u 2-latka na poziomie 4-latka, a u 8-latka na poziomie 15-latka). Potrafi ono być wytrwałe w szukaniu wiedzy i szybciej niż rówieśnicy odkrywa w otaczającym świecie to, „co istotne", a interesuje się raczej tym, co niezwykłe i niekonwencjonalne. W czysto intelektualnych dążeniach znajduje zarówno przyjemność, jak i wyzwanie. Dziecko uzdolnione zagłębia się w szczególnie interesujące go zagadnienia tak szybko, że wręcz nie wiadomo, kiedy opanowuje terminologię danej dziedziny i zaczyna się nią w sposób efektywny posługiwać. W podjętej pracy wykazuje taką koncentrację i ciekawość, że zapomina o innych czynnościach, np. o jedzeniu czy odpoczynku. Zwykle też wcześnie (przed 2 r.ż.) zaczyna mówić i posługiwać się całymi zdaniami oraz wyszukanym słownictwem. Wcześniej niż rówieśnicy zaczyna jednocześnie czytać ze zrozumieniem oraz pisać. Dziecko uzdolnione uczy się chętnie, szybko i efektywnie, ale woli pracować samodzielnie, według własnego planu. Szybko się nudzi, jeśli musi uczyć się „czegoś" długo, a szczególnie przy powtarzaniu dobrze opanowanego materiału. Największe zainteresowanie wzbudza u dziecka nowa wiedza. Swoistą cechą dziecka uzdolnionego jest ciągłe niezadowolenie ze swoich osiągnięć, ogromna ambicja, perfekcjonizm, ale też zajmowanie się jednocześnie dwoma problemami naraz, co (paradoksalnie) nie wpływa na obniżenie poziomu

[9] M. Tyszkowa, *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

jego koncentracji na zadaniach i efektywności ich wykonania. Nauczyciele mogą zauważyć, że takie dziecko notorycznie nie uważa na zajęciach (w czasie lekcji) – czyli nudzi się, ale pomimo to doskonale śledzi przebieg lekcji[10].

6. OSOBOWOŚĆ DZIECKA ZDOLNEGO

Dziecko uzdolnione wykazuje głęboką wrażliwość na cudze i własne uczucia, niesprawiedliwość i nieszczęścia oraz dużo czasu spędza na marzeniach (posiada wyobrażeniowego przyjaciela, z którym rozmawia), co może być błędnie interpretowane jako nieobecność myślową i niepokojące rozmowy (z samym sobą). Jest bardzo wrażliwe na krytykę, nie przyjmuje uwag (nawet uzasadnionych), ma silną potrzebę osiągnięć i jest żądne pochwał, a przy tym nie umie (na początku) radzić sobie z niepowodzeniem. Są też dzieci, które mogą być całkowicie samowystarczalne i niezależne – stąd nie przejmują się tym, co inni o nich sądzą.

Dziecko uzdolnione ma niezwykłe poczucie humoru – tak zwane subtelne wyczucie ironii i lekki „czarny" humor. Nieformalną metodą rozpoznawania dzieci jest rzucenie jakiegoś niezbyt jasnego lub ironicznego zdania i obserwacja, kto zaczyna się śmiać lub znacząco uśmiechać. Ten ironiczny humor czasami nie działa na dorosłych i może być odbierany jako przejaw arogancji.

7. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE UCZNIA ZDOLNEGO

Dziecko uzdolnione świetnie odnajduje się w „starszym" towarzystwie i woli bawić się z dziećmi starszymi oraz osobami dorosłymi. Zabawy rówieśników są dla niego „prymitywne" i mało ambitne. Dziecko uzdolnione zwykle wcześnie wykazuje zdolności przywódcze (skłonności dominatywne) i cieszy się mniejszą popularnością w kręgu rówieśników z piaskownicy. Z kolei okres dorastania przechodzi ciężej od innych nastolatków – jest bardzo krytyczne w stosunku do siebie i obniża się jego ciekawość, i aktywność poznawcza, co znajduje odzwierciedlenie w zaskakująco niskich wynikach nauczania. Dziecko uzdolnione posiada wysoką wrażliwość moralną i jest idealistą z dużym poczuciem sprawiedliwości, a przy tym potrafi bronić „ważnych spraw" w sposób bardzo przekonujący, nie dbając przy tym o opinię otoczenia.

8. ZDOLNOŚCI MUZYCZNE U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

W myśl założenia, że oddziaływanie muzyki powinno być powszechne, leży przekonanie wielu psychologów, iż każdy człowiek posiada wrodzone

[10] M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, MEN, Warszawa 1999.

uzdolnienia muzyczne. Oto wypowiedź rosyjskiego psychologa, B. Tiepłowa[11]: „Zdolności do muzyki, poza niesłychanie rzadkimi wyjątkami występują u wszystkich ludzi, większość ludzi posiada nawet większe zdolności muzyczne niżby się sami lub inni po nich spodziewali, ponieważ zdolności do muzyki, podobnie jak każda inna zdolność, może się rozwijać i powiększać.

Żadnego dziecka nie można uważać za beznadziejnie niemuzykalne, dopóki mu się nie da możliwości kształcenia się w muzyce. Uzdolnienie muzyczne jest w wielkiej mierze zależne od praktyki.

Zdolności muzyczne są daleko bardziej rozpowszechnione niż się przypuszcza. Ogromna większość dzieci zatraca swoje wrodzone zdolności muzyczne wskutek kształcenia słuchu i psychiki w wieku najbardziej do tego przydatnym".

A tak formułuje swoją myśl M. Przychodzińska-Kaciczak[12]: „Zaprzepaszczenie dla rozwoju muzykalności wczesnych lat własnego dziecka prawie nigdy już potem nie może być nadrobione". Z całą pewnością więc można stwierdzić, że zdolność muzyczna występuje u większości dzieci, choć w różnym stopniu i różnych odmianach. Najbardziej są rozpowszechnione zdolności przeciętne. Rozwój muzyczny uwarunkowany jest w pewnym stopniu zespołem cech wrodzonych.

Na muzykalność dzieci składają się następujące składniki:

1) Zdolności muzyczne;
2) Zdolności ogólne.

Do zdolności muzycznych na etapie dziecka w wieku przedszkolnym zaliczamy:

1) Poczucie rytmu muzycznego;
2) Poczucie wysokości dźwięku (słuch muzyczny);
3) Zdolność do tworzenia wyobraźni słuchowych;
4) Wrażliwość na barwę dźwięku;
5) Wrażliwość na dynamikę dźwięku[13].

P o c z u c i e r y t m u m u z y c z n e g o – należy rozumieć jako umiejętność spostrzegania, pamiętania, odtwarzania i tworzenia stosunków czasowych między dźwiękami. Poczucie rytmu powstaje w ścisłym związku z ruchem. Jest to zdolność najbardziej powszechna wśród dzieci. Trzylatek nieświadomie, intuicyjnie poddaje się rytmowi muzyki, wykonuje niektóre proste ruchy rąk, nóg, całego ciała. Dziecko 6-letnie potrafi zapamiętać rytm piosenki, odtworzyć go ruchem, zagrać na instrumentach muzycznych, potrafi odczuć regularnie powtarzające się akcenty metryczne, może też tworzyć swoje własne rytmy w mowie, śpiewie i ruchu.

P o c z u c i e w y s o k o ś c i d ź w i ę k u – związane często ze słuchem melodycznym, jest umiejętnością spostrzegania i rozpoznawania melodii.

---

[11] B. Tiepłow, *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.
[12] M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
[13] J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.

Zdolność tę osiągają przeważnie dzieci w wieku czterech, pięciu lat, chociaż wrażliwość na różnice wysokości między pojedynczymi dźwiękami w skrajnych rejestrach obserwujemy już daleko wcześniej.

Zdolność do tworzenia wyobrażeń słuchowych – jest to zdolność wyobrażania sobie muzyki „w myśli", operowania obrazami muzycznymi. Jest to uzdolnienie niezmiernie ważne, bez niego niemożliwa jest wszelka forma odtwarzania muzyki. Zasób, jakość wyobrażeń muzycznych zależy od różnorodności i wartości estetycznej utworów, z którymi zetknęło się dziecko, jak również od intensywności ich przeżywania. Wyobrażenia o muzyce mogą mieć charakter odtwórczy wiążący się z zapamiętaniem słyszanej muzyki, gdy zdobyte doświadczenia muzyczne zostają wykorzystane do tworzenia własnych nowych pomysłów. E. Gordon[14] nazywa tę zdolność audiacją.

Wrażliwość na barwę dźwięku – początkowo jest to spostrzeganie i odróżnianie zjawisk akustycznych w przyrodzie i otoczeniu. Ukierunkowane kontakty z muzyką są okazją do spostrzegania i zapamiętywanie barw instrumentów i głosów brzmiących pojedynczo w zespole.

Wrażliwość na dynamikę i jej zmiany – jest to wrażliwość na intensywność dźwięku czyli tzw. „słuch dynamiczny". Jest to zdolność powszechna i występuje u dzieci bardzo wcześnie. Wyżej wymienione składniki są ściśle związane ze składnikami z grupy zdolności ogólnych, takich jak: ogólna wrażliwość emocjonalna, uwaga, pamięć, inteligencja, aktywność. Przyczyna słabej muzykalności, braku zainteresowania muzyką ma źródło niejednokrotnie w nieprawidłowym funkcjonowaniu ogólnych psychicznych dyspozycji dziecka (słaba pamięć, trudności w skupieniu uwagi w dokonywaniu analizy i syntezy). W tych przypadkach rozwój muzyczny dziecka może nastąpić tylko wówczas, gdy zostaną określone przyczyny ogólne hamujące ten rozwój. Muzykalność należy rozwijać od najmłodszych lat w sposób naturalny, zgodny z ogólnymi potrzebami dziecka, szczególnie potrzebą ekspresji odczuć oraz potrzebą aktywnej działalności i zabawy. Właśnie u dzieci w wieku 3–5 lat szczególna rola przypada zabawie. Pierwsze związki z muzyką rzutują na późniejsze życie dziecka nie tylko z punktu widzenia muzycznego, lecz także ogólnego rozwoju osobowości i wiary we własne możliwości.

Aby zrozumieć to, jak małe dzieci uczą się muzyki, trzeba przede wszystkim zrozumieć, jaką rolę w uczeniu się i nauczaniu muzyki odgrywają uzdolnienia muzyczne, czyli możliwości dziecka w zakresie uczenia się muzyki. Pierwszoplanowym celem pomiaru uzdolnień muzycznych jest zastosowanie przez nauczyciela sposobu nauczania do potrzeb muzycznych pojedynczego dziecka, niezależnie od tego czy pracuje się z nim w grupie, czy indywidualnie. Obiektywny pomiar uzdolnień muzycznych możliwy jest tylko z zastosowaniem rzetelnych testów. Ocena osiągnięć muzycznych jest natomiast subiektywna i dokonuje się przez systematyczne obserwacje kontrolowane. Pomiar i ocena zdolności muzycznych mają miejsce zarówno w przedszkolu, jak i w domu. Ponieważ dom jest dla dziecka bardziej natu-

[14] E. Gordon, *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, WZK, Kraków 1997.

ralnym środowiskiem, rzetelniejszy materiał do oceny otrzymujemy właśnie tam.

9. ROZWIJANIE UZDOLNIEŃ MUZYCZNYCH U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Każde dziecko, wkraczając w mury szkoły, przynosi ze sobą pewien zasób wiedzy oraz odpowiednio rozwiniętych zdolności i umiejętności. Wśród tych wszystkich zdolności na szczególną uwagę zasługują uzdolnienia muzyczne, dzięki którym następuje łatwiejszy i pełniejszy rozwój osobowości młodego człowieka.

Uzdolnienia muzyczne są w bardzo różny sposób określane. I tak S. Szuman[15] uzdolnieniem lub utalentowaniem muzycznym określa cechy psychiczne, „na podstawie których, zależnie od ich rozwoju i wykształcenia, dana osoba w określonej dziedzinie osiąga rezultaty ilościowe i jakościowe znacznie lepsze niż te, jakie osiągają przeciętnie inni ludzie rozwijający się w tych samych lub podobnych warunkach, szkoleni i wychowywani w danej dziedzinie w podobny sposób".

W polskich szkołach bardzo często spotykamy się z takimi dziećmi, lecz nie zawsze wiemy, jak im pomóc w rozwijaniu posiadanych uzdolnień. Jednak równie często spotykamy się z dziećmi niemuzykalnymi. Niemuzykalność przejawia się u nich zarówno w niepoprawnym odtwarzaniu melodii, jak też w niedokładnym jej spostrzeganiu oraz w trudności z jej zapamiętywaniem.

Błędne odtwarzanie melodii może być uwarunkowane nie w pełni wykształconym aparatem słuchowym lub też może mieć podłoże genetyczne. Zdarzają się dzieci, które dziedziczą po swoich przodkach zarówno uzdolnienia muzyczne, jak też ich zupełny brak. Jednak niemuzykalność może być związana nie tylko z brakiem zdolności, czy też zainteresowań muzycznych rodziców. Bywa również związana z nieprawidłowo ukształtowaną osobowością dziecka. Istotnym problemem może tu być kultura osobista rodziców oraz stosowane przez nich metody wychowawcze.

Zahamowania psychiczne, bierność, nieśmiałość lub nadpobudliwość, będące nieraz wynikiem niewłaściwego procesu wychowawczego, mogą być przyczyną słabego rozwoju muzycznego dziecka lub jego zupełnej niemuzykalności. Z tego typu problemami spotykamy się z reguły w rodzinach żyjących w bardzo złych warunkach lub też patologicznych. Dzieci uzdolnione muzycznie, których zdolności są rozbudzane, stanowią – w tego typu rodzinach – bardzo rzadkie przypadki. Ale bez względu na to, z jakimi dziećmi przyszło nam pracować, powinniśmy od najmłodszych lat pobudzać je do kontroli słuchowej własnego śpiewu.

Edukacja muzyczna dzieci polegać powinna na świadomie zamierzonej (celowej, planowej, systematycznej i stopniowej) działalności rodziców i nauczycieli. Zasadniczym celem tej edukacji winno być:

[15] S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1982.

1) Zaznajomienie dzieci ze zjawiskiem kultury muzycznej oraz wdrożenie ich do uczestniczenia w owej kulturze;
2) Kształtowanie umiejętności dostrzegania wartości muzyki, jej odbioru i oceny;
3) Kształtowanie emocjonalnego stosunku do muzyki;
4) Formowanie i umacnianie pozytywnych przekonań i postaw wobec muzyki;
5) Kształtowanie postaw akceptacji wobec zachowań i działań muzycznych.

Bodźce stymulujące rozwój muzyczny można zgrupować w czterech podstawowych kategoriach:

1. Jednym z najważniejszych czynników stymulujących rozwój muzyczny dziecka jest stworzenie odpowiedniej „bazy" rozwoju muzycznego. Będzie nią otoczenie dziecka – przestrzeń, pomoce audiowizualne, instrumenty muzyczne, a także dostarczenie wzorców zachowań wobec muzyki i działań muzycznych. Do bazy można zaliczyć także higienę psychiczną, warunkującą prawidłowy rozwój dziecka.
2. Innym bodźcem stymulującym rozwój muzyczny jest dbałość o odpowiedni dobór treści kształcenia, które wyznaczają cele poznawcze. O ile ważne jest dostarczenie wiedzy i kształtowanie umiejętności, o tyle ważniejsze jest dopasowanie stopnia trudności treści edukacyjnych do możliwości percepcyjnych dziecka. Maksyma, by „uczyć poprzez zabawę" ma znaczenie podstawowe w przypadku stymulacji rozwoju muzycznego.
3. Atrakcyjna forma dla ciekawej treści to następny element warunkujący powodzenie w kierowaniu rozwojem muzycznym dziecka. Stwierdzenie, że „każda forma uczenia jest dobra, o ile tylko jest skuteczna", rozumiane pozytywnie, kierunkuje działania pedagogiczne na poszukiwanie takich metod i form pracy, które – realizując cele poznawcze, kształcące i wychowawcze – będą jeszcze sprzyjały uwalnianiu ciekawości i aktywności twórczej dziecka.

Ostatnią kategorią bodźców stymulujących są „jakość i ilość" pracy z dzieckiem, nad jego umuzykalnieniem. Należy tu umiejętnie oscylować między nadmiarem a niedostatkiem, ponieważ i jedno, i drugie może przynieść negatywne efekty.

10. NAUCZYCIEL UCZNIA UZDOLNIONEGO MUZYCZNIE

Reforma programowa polskiego systemu edukacyjnego jest faktem i stała się rzeczywistością. Została wprowadzona w nadziei na polepszenie skuteczności kształcenia. Choć odnosi się wrażenie, że najistotniejszym powodem tak szybkiego wprowadzenia tej reformy były czynniki natury ekonomicznej. Znacząco odciążono państwo od obowiązku finansowania

edukacji, a szczególnie edukacji artystycznej. W praktyce zmniejszono liczbę godzin na ten obszar kształcenia, zmuszając często dyrektorów szkół do powierzania przedmiotów artystycznych nauczycielom nie posiadającym przygotowania do nauczania owych przedmiotów lub dostarczając argumentów do rezygnacji z jednego z przedmiotów artystycznych. Zmniejszono też liczbę godzin z tych właśnie przedmiotów.

Dlatego ważne jest, aby nauczyciel podejmujący pracę w przedszkolu, szkole podstawowej czy gimnazjum był odpowiednio przygotowany do prowadzenia zajęć zarówno merytorycznie, jak i metodycznie. Aby sprostać temu wyzwaniu, pilną potrzebą stają się podstawowe rozwiązania systemowe i sprecyzowanie jasno wymagań formalnych w związku z kształceniem nauczycieli z przedmiotu muzyka.

Wykształcenie młodego nauczyciela muzyki według M. Przychodzińskiej[16] obejmuje:

- ogólną kulturę intelektualną, i co za tym idzie rozumienie procesów społecznych, roli edukacji szkoły, sztuki w życiu społecznym,
- wiedzę psychopedagogiczną, kulturę pedagogiczną, teorię wychowania i kształcenia muzycznego, dydaktykę, psychologię muzyki,
- specjalizację przedmiotową, wykształcenie słuchu muzycznego, wrażliwość artystyczną, teorię muzyki i innych dziedzin kultury artystycznej,
- przygotowanie metodyczne oparte na podstawach teoretycznego wychowania muzycznego.

Nauczyciel, który chce dobrze uczyć w szkole powinien odczuwać potrzebę poszerzania i podnoszenia swoich kwalifikacji. Obserwuje się duże zainteresowanie tego środowiska różnymi formami doskonalenia zawodowego i dokształcania. Niekiedy spowodowane jest to obawą przed utratą pracy, ale także chęcią bycia lepszym nauczycielem.

Według M. Grusiewicza, nauczyciele bardzo często deklarują chęć, gotowość do rozszerzania i pogłębiania swoich kwalifikacji[17]. Według W.A. Sacher[18] kwalifikacje nauczyciela muzyki wiążą się z jego kulturą muzyczną i kompetencjami zawodowymi.

Na kompetencje muzyczne nauczyciela według W.A. Sacher[19] składają się:

- umiejętności muzyczne (warsztatowe),
- umiejętności metodyczne,
- umiejętności wykorzystania funkcji muzyki (kształcącej, poznawczej, uspołeczniającej, terapeutycznej) w kształceniu i wychowaniu,

---

[16] M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

[17] M. Grusiewicz, *Uwagi nauczycieli muzyki szkół podstawowych w dotychczasowej pracy*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole" Warszawa 1998, nr 3, s. 105.

[18] W.A. Sacher, *Rola telewizji w kształtowaniu kompetencji muzycznych nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 1999, s. 211.

[19] Tamże.

- umiejętności kształtowania swoich cech osobowościowych i charakterologicznych w kierunku korzystnego dla uczniów sposobu komunikacji z dominantą empatii.

Jak podkreśla A. Grajpel „[...] muzyka jest dziedziną wymagającą wieloletnich, wcześnie rozpoczętych ćwiczeń i specjalistycznych zdolności”[20]. Toteż tylko odpowiednie przygotowanie muzyczne i pedagogiczne nauczycieli umożliwi im właściwe realizowanie lekcji z dziećmi. Nauczyciel świadomy potrzeb i oczekiwań dzieci i młodzieży powinien poznać ich zainteresowania, aby je pogłębiać i wszechstronnie rozwijać.

Pozyskiwanie dobrych nauczycieli przedmiotu „sztuka” jest dość problematyczne, ponieważ osoby o specjalistycznych, wysokich predyspozycjach i zdolnościach nie zawsze chcą pracować w szkole, wykonując zawód nauczyciela. Według R. Gozdeckiej[21] nauczyciel sztuki „[...] oprócz umiejętności warsztatowych (gra na instrumencie) musi malować wieloma technikami, znać historię sztuki, estetykę, oczekuje się od niego umiejętności pedagogicznych, wiedzy psychologicznej, odpowiedzialności, opanowania, dobrego samopoczucia, wnikliwości psychologicznej, towarzyskości, refleksyjności, dojrzałości emocjonalnej i logicznego myślenia”.

11. METODY STOSOWANE W CELU ROZPOZNAWANIA UCZNIÓW ZDOLNYCH

1. Nominacja przyznana przez nauczycieli. Pomocne są tutaj kwestionariusze zawierające listy cech stwierdzonych u dzieci zdolnych. Do najbardziej znanych należy kwestionariusz autorstwa S.R. Laycocka. Najważniejsze cechy dziecka wybitnie zdolnego, wymieniane w kwestionariuszach wypełnianych przez nauczycieli, są następujące: sprawności językowe na wysokim poziomie; wyjątkowa umiejętność wnioskowania; bogata wyobraźnia; znakomita pamięć; zainteresowanie prowadzeniem obserwacji; niezwykła zdolność koncentracji uwagi; stawianie wielu oryginalnych pytań; wysuwanie niezwykłych i oryginalnych sugestii; umiejętności dostrzegania oryginalnych rozwiązań problemów; szeroki zakres zainteresowań czytelniczych; brak wytrwałości w wykonywaniu zadań rutynowych.
2. Wyniki sprawdzianów wiadomości. Należy jednak bardzo ostrożnie podchodzić do tego kryterium oceny zdolności. Istotne bowiem jest, w jaki sposób uczeń jest kształcony, a także jakie jest przeznaczenie i zawartość owych sprawdzianów.
3. Iloraz inteligencji. Wysoki iloraz inteligencji jest najczęściej stosowanym sposobem identyfikowania dzieci zdolnych. W porównaniu ze szkolnymi testami wiadomości, wynik uzyskany w badaniu testem

[20] A. Grajpel, *W sprawie muzyki w nauczaniu początkowym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” Warszawa 1999, nr 3, s. 123.
[21] R. Gozdecka, *Kształcenie nauczycieli muzyki*, [w:] *Bliżej muzyki – bliżej człowieka*, red. A. Białkowska, B. Smoleńska-Brzozowska, UMCS, Lublin 2002, s. 173.

inteligencji jest mniej zależny od wpływów środowiska. W testach inteligencji dzieci osiągające 110 pkt. i wyżej (przy normie 100 pkt.) należą do grupy dzieci zdolnych. Powyżej 130 pkt. osiągają dzieci o potencjalnych najwyższych możliwościach w dziedzinie myślenia abstrakcyjnego – dzieci wybitnie zdolne.

4. K o n k u r s y . Bardzo przydatne w identyfikowaniu dzieci zdolnych są wyniki w konkursach, lecz obowiązkowo należy uwzględnić: poziom konkursu, kwalifikacje członków jury, przygotowanie innych uczestników, warunki wstępne przystąpienia do konkursu, a także zasady oceny przyjęte przez organizatorów.
5. N o m i n a c j a p r z y z n a n a p r z e z e k s p e r t a . Ekspert powinien świetnie znać daną dziedzinę, a jednocześnie musi potrafić oceniać zdolności. Wiele szkół muzycznych w Polsce prowadzi tzw. „drzwi otwarte", czyli bezpłatne konsultacje dla dzieci i ich rodziców. Nauczyciele muzycy mogą sprawdzić na prośbę rodziców zdolności muzyczne ich dzieci.
6. N o m i n a c j a p r z y z n a n a p r z e z r o d z i c ó w . Paradoksalnie – rodzicom najłatwiej i zarazem najtrudniej zidentyfikować dziecko zdolne. Znają oni swoje dzieci najlepiej, ale ich osąd często jest wypaczony więzami emocjonalnymi. Dość powszechne jest zawyżanie przez rodziców osiągnięć dziecka. Pomocne narzędzia tej metody to: ankieta dla rodziców D. Lewisa oraz kwestionariusz do wykrywania wybitnych uzdolnień u dziecka D. Weeksa.
7. N o m i n a c j a p r z y z n a n a p r z e z g r u p ę r ó w i e ś n i c z ą . Wiele badań socjometrycznych dowodzi, iż grupa rówieśników jest w stanie trafnie ocenić, czy któreś z dzieci ma wyjątkowe zdolności w danej dziedzinie.

12. MOŻLIWOŚCI PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ Z UCZNIEM ZDOLNYM

Edukacja ucznia zdolnego w szkole przebiega w różnych sytuacjach i formach dydaktyczno-wychowawczych. Mogą to być m.in.:

- różnego rodzaju konkursy,
- prezentowanie prac twórczych uczniów (wystawy, gazetki szkolne, kroniki, albumy),
- spotkania z ludźmi sukcesu (udział wybitnych rodziców i innych osób w godzinach wychowawczych, zwiedzanie ich miejsc pracy),
- wycieczki inspirujące do pracy twórczej (np. wycieczki do muzeów, galerii, na wystawy),
- praca w kołach zainteresowań i kołach przedmiotowych,

- wspomaganie nauczycieli na lekcji przez asystentów, mistrzów wiedzy, laureatów (prowadzenie lekcji i organizowanie konkursów, prowadzenie gazetek, prace w komisjach konkursowych, organizowanie pomocy koleżeńskiej dla uczniów słabszych),
- prowadzenie nauczania w oparciu o programy autorskie,
- typowanie do Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci,
- kontakty ze szkołami wyższego etapu nauczania,
- kursy wiedzy i umiejętności (działające poza szkołą),
- udział uczniów w pracach ośrodków kulturowych.

Ponadto w wielu szkołach są prowadzone warsztaty twórcze, psychologiczne, kursy doskonalenia pamięci.

Grono pedagogiczne musi być przygotowane do rozpoznawania, pobudzania, rozwijania i wykorzystywania zdolności uczniów. W tym zakresie istotne są:

- odpowiedni dobór treści nauczania i sposobów realizacji problemów,
- właściwy dobór nauczycieli,
- współpraca ze środowiskiem rodzinnym uczniów.

PODSUMOWANIE

Mając powyższe na uwadze, w naszej pracy nauczycielskiej nad rozwijaniem uzdolnień muzycznych dzieci, powinniśmy się zawsze kierować – dobrze pojętym – interesem naszych podopiecznych. Edukacja muzyczna powinna więc stanowić część działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej (rodziców i) nauczycieli. Mądrze współpracując, powinniśmy tworzyć odpowiednie warunki do rozwoju muzykalności dzieci. Muzyka i muzykowanie powinny być czasem zabawy, wyzwalającym emocje, fantazję i wyobraźnię; pozwalającym na spontaniczność i żywiołowość reakcji, mobilizującym aktywność twórczą, istniejącą w każdym dziecku.

LITERATURA:

[1] Borner S., *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach*, [w:] *Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5–13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*, red. W. Sacher, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłowice 2004.

[2] Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa 1979.

[3] Borzym I., *Propozycja zasadniczych kierunków działalności dot. dzieci i młodzieży uzdolnionej*, [w:] *Formy i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i w szkole*, red. W. Panek, Białystok 1986.

[4] Dobrołowicz W., Psychodydaktyka kreatywności, WSPS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1995.

[5] Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przekł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1999.

[6] Gordon E., *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, tłum. E. Kuchtowa, A. Zielińska, WZK, Kraków 1997.

[7] Gozdecka R., *Kształcenie nauczycieli muzyki*, [w:] *Bliżej muzyki – bliżej człowieka*, red. A. Białkowska, B. Smoleńska- Zielińska, UMCS, Lublin 2002.

[8] Grajpel A., *W sprawie muzyki w nauczaniu początkowym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole" 1999, nr 3.

[9] Grusiewicz M., *Uwagi nauczycieli muzyki szkół podstawowych w dotychczasowej pracy*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole" 1998, nr 3.

[10] Jakubiak-Zapalska E., *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, PTDE, Kielce 2009.

[11] Panek W., *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*, [w:] *Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów i absolwentów*, red. Z. Tomaszewska-Kempka, WN PWN, Warszawa 1992.

[12] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, MEN, Warszawa 1999.

[13] Pietrasiński Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.

[14] Pietrasiński Z., *Zdolności*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.

[15] Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1979.

[16] Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści i kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

[17] Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.

[18] Renzulli J.S., *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*, Phi Delta Kappan, 1978, nr 3.

[19] Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, WN PWN, Warszawa 1992.

[20] Sacher W., *Problemy wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna. Rzeczywistość i perspektywy*, red. J. Kida, WSP, Rzeszów 1996.

[21] Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997.

[22] Sacher W., *Rola telewizji w kształtowaniu kompetencji muzycznych nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Pedagogiczno-Artystyczny, Kalisz 1999.

[23] Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.

[24] Szewczuk W., *Zdolności – uzdolnienia*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.

[25] Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1982.

[26] Tiepłow B., *Psychologia zdolności muzycznych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.

[27] Tyszkowa M., *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

[28] Wasyluk-Kuś H., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych. Przyczyny niechęci do nauki i niepowodzenia w nauce*, PZWS, Warszawa 1971.

[29] Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1979.

STRESZCZENIE

Praca nauczyciela z uczniem uzdolnionym muzycznie

Uczeń zdolny to wyzwanie, któremu nie każdy pedagog potrafi stawić czoło. Zdolne dzieci zadają tysiące pytań, mają bogatą wyobraźnię, chętnie i szybko się uczą. Są ciekawe ludzi i świata. Potrafią długo skupić uwagę na pasjonujących zajęciach. Mają szeroki wachlarz zainteresowań i zdolność krytycznego myślenia. Wśród nauczycieli panuje powszechne przekonanie, że uczeń zdolny to uczeń kłopotliwy, szczególnie uczeń uzdolniony muzycznie, artystycznie. Zdolne dziecko oczekuje od nauczyciela partnerskich relacji, życzliwości, a przede wszystkim wsparcia. Wybitny socjolog, Jan Szczepański, w jednym ze swoich artykułów stwierdził, że „opieka nad uczniami zdolnymi jest działaniem koniecznym dla przyszłego dobra narodu"[22].

[22] Cyt. za: W. Panek, *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*, [w:] *Promocja młodzieży uzdolnionej – uczniów i studentów*, red. Z. Tomaszewska-Kempka, WN PWN, Warszawa 1992.

SUMMARY

Teacher's work with musically talented pupil

Talented pupil is a challenge, which not every educator is able to brave. Talented children ask thousands of questions, they have lively imagination, they also learn willingly and quickly. They are curious about people and world. They can concentrate on doing absorbing activities for a long time. They have a wide range of interests and ability of critical thinking. Among the teachers prevails general opinion, that talented pupil is a troublesome pupil, especially who has gift for music or art. An apt child expects from the teacher partner relationships, friendliness and above all support. Distinguished Polish sociologist, Jan Szczepański, in the one of his articles declared, that "the care for talented pupils is a necessary condition for the future general good of the nation[23]".

[23] Cyt. za: W. Panek, *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela*..., dz. cyt., – [tłum. moje – E.J.-Z.].

Barbara Dawiec
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci a rozpoczęcie nauki w szkole

Prawidłowe funkcjonowanie każdego dziecka, jego ogólny i wszechstronny rozwój psychoruchowy, jest uzależnione od prawidłowego rozwoju i integracji systemów zmysłowych... .

B. Odowska-Szlachcic[1]

Wszystkie informacje przekazywane ze świata zewnętrznego i naszego ciała docierają do nas za pomocą zmysłów, a proces integracji sensorycznej zapewnia ich prawidłowe współdziałanie, dzięki czemu wykonywanie codziennych czynności nie sprawia nam problemów i nawet nie zastanawiamy się nad nimi. Zmysł dotyku (receptory w skórze reagują na dotyk, temperaturę, nacisk czy ból), wzroku, słuchu, smaku i powonienia odbierają bodźce z otoczenia, a zmysł równowagi – przedsionkowy (receptory znajdujące się w uchu wewnętrznym w błędniku odbierają siłę grawitacji i ruch) i propriocepcji (receptory w mięśniach i ścięgnach informują o położeniu ciała w przestrzeni i wykonywanym ruchu) z głębi naszego ciała. Zmysły te kształtują się na bardzo wczesnym etapie rozwoju życia, jeszcze w łonie matki. Procesy integracji sensorycznej dokonują się w rdzeniu kręgowym, w pniu mózgu, móżdżku i wreszcie w półkulach mózgowych. Wyższe procesy umysłowe zależą od odpowiedniej organizacji wrażeń w pniu mózgu, gdzie właśnie swój początek mają procesy integracyjne. Z kolei po przejściu pnia mózgu następuje bardziej szczegółowe opracowanie wrażeń sensorycznych w korze mózgowej.

Ludzie są tak stworzeni, że nie wszystko w nich jest idealne. Każdy człowiek ma jakieś drobne deficyty, z których niekiedy nie zdaje sobie

[1] B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, z. 2, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010, s. 11.

sprawy, a które mogą w mniejszym lub większym stopniu utrudniać jemu życie. Wczesne wykrycie owych drobnych dysfunkcji i praca nad ich niwelacją jest zatem bardzo ważna.

Dr A. Jean Ayres w swoich pracach podkreśla, że niemowlęta widzą, słyszą i czują bodźce dochodzące z ich ciała i docierające ze świata zewnętrznego, ale nie mają możliwości różnicowania tych dźwięków, oceny odległości czy koordynacji ruchów[2]. W związku z tym zaburzenia przetwarzania sensorycznego mogłyby być zdiagnozowane już w wieku niemowlęcym, ale ponieważ większość pediatrów ma niewielką wiedzę w tym zakresie, często stawiają błędne diagnozy lub mówią zwyczajnie – „dziecko wyrośnie z tego". Najczęściej badanie dziecka w ośrodku zdrowia polega na sprawdzeniu kilku odruchów i na tym się kończy opieka lekarza. Coraz więcej jest terapeutów (jednak wciąż zbyt mało) z zakresu integracji sensorycznej, ale nie każde przedszkole posiada specjalistę, a lekarzom, pedagogom i rodzicom również brak szerszej wiedzy na ten temat. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego wykryte u trzy- czy czterolatka, a także wczesna i indywidualna terapia mogą zapobiec wystąpieniu trudności w relacjach społecznych, i nauce szkolnej w późniejszym okresie.

Przedmiotem mojego artykułu są zaburzenia przetwarzania sensorycznego (fenomen odkryty w ostatnim ćwierćwieczu poprzedniego stulecia) i ich wpływ zarówno na trudności, jak i ogóle efekty nauczania dziecka w szkole.

Jeżeli lekarz lub psycholog z poradni psychologiczno-pedagogicznej trafnie postawi diagnozę i zaleci właściwą terapię w zakresie dysfunkcji integracji sensorycznej, to rodzi się inny poważny problem, gdyż w Polsce nie ma wystarczającej liczby terapeutów SI (Sensory Integration – integracja sensoryczna). Mało jest też specjalistycznych ośrodków do prowadzenia terapii, co wiąże się z długim oczekiwaniem na podjęcie terapii. Dodatkowym problemem jest późna diagnoza stwierdzonych zaburzeń u dziecka (zazwyczaj około siódmego roku życia). Tak długi okres oczekiwania na diagnozę czy terapię jest czasem straconym dla dobra dziecka. Na szczęście są placówki, które stawiają na rozwój i przede wszystkim pomoc dzieciom. Chciałabym w tym momencie wspomnieć działalność Integracyjnego Przedszkola Samorządowego nr 17 im. Jana Brzechwy z Oddziałami Specjalnymi w Wałbrzychu. Byłam tam na otwarciu sali do terapii sensorycznej, uczestniczyłam również w ćwiczeniach dzieci na tej sali. Pomieszczenie do terapii wygląda jak plac zabaw w żywych kolorach, co zachęca dzieci do zabawy. Wyposażone jest w liczne podwieszane i ruchome elementy, m.in.: platformy do huśtania o różnych kształtach, koła do wskakiwania, liny, deski na kółkach i wiele, wiele innych. Celowo użyłam słowa z a b a w a , bo dzieci czują się podczas ćwiczeń bardzo dobrze, a ich aktywność nie kojarzy się z terapią. Dzieci bawią się, a przy okazji są stymulowane, pobudzane i usprawniane. Terapia jest prowadzona przez wykwalifikowanego terapeutę SI Panią Agnieszkę Kochańską. Ćwiczenia są zorganizowane, w taki sposób, aby dziecko było motywowane do ich podjęcia, co oczywiście pozytywnie rzutuje na przyszłość. Przedszkole otrzymało pomoc finansową na terapeu-

[2] F. Maas Violet, *Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

tyczną działalność od Fundacji ROSA, dzięki czemu mogło pozwolić sobie na taki wspaniały „plac zabaw".

Istotną kwestią w udzielaniu pomocy dzieciom z SPD jest fakt, że usprawnić dziecko może także i sam rodzic. Jest wiele ćwiczeń i stymulujących masaży, które można wykonać z dzieckiem w domu. Ćwiczenia te nie wymagają kosztownego sprzętu, można bowiem ćwiczyć praktycznie „ze wszystkim". Będąc na warsztatach prowadzonych przez Panią Carol Stock Kranowitz, miałam okazję zobaczyć, że nawet dętka od roweru, papierowe talerzyki czy ściana mogą być doskonałym narzędziem terapeutycznym. Bardzo dobrze sprawdzają się lekcje pływania, nauka jazdy na rowerze dwukołowym, na hulajnodze czy rolkach. Również czynności manualne, a szczególnie lepienie, są doskonałą formą terapii i wspomagania dzieci. Mamy mnóstwo materiałów do lepienia w ogólnodostępnych sklepach czy marketach. Dzieci mogą lepić z plasteliny, modeliny, piankowych kuleczek czy mas, które potrafią wykonać rodzice (papierowej, solnej czy zwykłego ciasta na pierogi). Doskonale sprawdzają się również w zakresie usprawniania dziecięcych rączek i nóżek specjalne farby przeznaczone do malowania dłońmi i stopami. W domowym zaciszu przydadzą się także liny, sznurki czy piłki różnej wielkości, gładkie i z wypustkami. Przeciąganie liny, bądź podciąganie się na niej czy toczenie piłek to dla dziecka świetna zabawa, a równocześnie wspaniała i wartościowa forma terapii. Można też wykorzystać wyścigi w czworakowaniu lub pełzaniu, co bardzo pozytywnie wpłynie nie tylko na koordynację i świadomość własnego ciała, ale także pozwoli usprawnić poszczególne jego części. Jo Moore (specjalistka neuroanatomii) stwierdziła, że zanim dzieci zaczną naukę pisania, powinny pochodzić na rękach (tak zwane taczki) – poprawi to ich propriocepcję, zmysł dotyku, wzmocni mięśnie[3]. Takie zabawy z rodzicami w domu sprawią dzieciom wiele radości i przyniosą szereg korzyści.

Skutkiem SPD (zaburzenia przetwarzania sensorycznego) są trudności w życiu społecznym, zarówno w domu, jak i w przedszkolu czy szkole, a także w przysłowiowej piaskownicy. Dysfunkcje w zakresie działania i współdziałania zmysłów objawiają się nie tylko w wykonywaniu precyzyjnych czynności, ale również w uczeniu się, czytaniu, pisaniu czy aktywności ruchowej. Trudności, jakie powodują poszczególne deficyty, rzutują na zachowanie dzieci, które bywają wycofane i nieśmiałe lub nadruchliwe i krnąbrne. Dziecko, które odbiera i przetwarza bodźce w nieprawidłowy sposób, może zachowywać się bardzo dziwacznie, co bywa negatywnie odbierane przez otoczenie.

Start w szkole jest dla dzieci bardzo trudnym okresem. Jest to dla dziecka nowe wyzwanie i ogromna zmiana w jego życiu. Dziecko przyzwyczajone do zabawy, środowiska rodzinnego i przedszkolnego jest zmuszone do całkowitej zmiany swojego otoczenia. Pojawiają się nowi rówieśnicy i nauczyciele, nowa placówka, a także inne, jakże odmienne pomieszczenie do nauki – klasa szkolna. Dla dziecka, nawet przejście przez ogromny korytarz, w którym spotyka większych od siebie kolegów jest trudne. Wejście do

[3] A. Jegier, *Mały uczeń w szkole*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010, s. 150.

klasy szkolnej, gdzie nie ma już zabawek, a wszędzie są ławki i ogromna tablica, gdzie przebywają również nieznane osoby jest bardzo dużym stresem. A myśl o tym czy pozyska nowych przyjaciół, czy zostanie prze nich zaakceptowane jest dla dziecka przerażająca. Dodatkowym problemem zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela są wciąż przepełnione klasy szkolne. Czy można bowiem mówić o indywidualizacji nauczania, kiedy klasa liczy ponad trzydzieści osób? Nauczyciel, nawet jeśli chciałby z którymś uczniem pracować indywidualnie, w tak licznej grupie dzieci nie jest w stanie podołać temu zadaniu. Dziecko natomiast niejednokrotnie zostaje samo ze swoimi problemami. Dziecko zamknięte w sobie jest po prostu grzeczne, więc nie potrzebuje dodatkowej uwagi, a klasowy „łobuziak" jest zwyczajnie nieprzystosowany. Co czuje natomiast dziecko, które ma dodatkowe trudności w sali lekcyjnej, wynikające nie ze stresu związanego z nowym miejscem, ale z deficytami w rozwoju? Co czuje, jeśli jest bardzo inteligentne, ale wszystko wokół je rozprasza, jeżeli ma duże trudności w zrozumieniu komunikatów i jest zdezorganizowane? Deficyty w integracji zmysłów często dotyczą dzieci z trudnościami w nauce. Niejednokrotnie trudności te są błędnie diagnozowane jako dysleksja rozwojowa. Dysfunkcje te najczęściej obejmują następujące zakresy:

- napięcie mięśniowe,
- reakcje posturalne,
- planowanie ruchu,
- zachowanie,
- emocje,
- funkcje poznawcze.

Dysfunkcje wzrokowo-ruchowe dotyczą przede wszystkim trudności w śledzeniu poruszających się przedmiotów, liter w czytanym wyrazie, gubieniu ich z pola widzenia. Zamiast wyizolowanych ruchów gałek ocznych obserwujemy towarzyszące temu ruchy głowy. Dziecko często nie nadąża za obserwowanym obiektem, wyrazem. Ma problem z przekroczeniem środkowej linii ciała. Niesie to ze sobą ogromne konsekwencje, bowiem owe zaburzenia powodują trudności w czytaniu. Dziecko nie jest w stanie nadążyć za tekstem, zamienia głoski podobne i źle odczytuje słowa. Pojawiają się również trudności w pisaniu: dziecko myli litery podobne (b – d) czy opozycyjne (k – g), a także w rysowaniu. Do tego dochodzi słaba koncentracja uwagi i często zaburzenia mowy. Dziecko z zaburzeniem posturalnym może być spięte i mieć słabe napięcie mięśniowe, co powoduje problemy z pisaniem: dziecko szybko się męczy, gdyż zbyt słabo, bądź zbyt mocno trzyma narzędzie piśmiennicze. Dodatkowo mimo dołożenia wszelkich starań ze strony dziecka litery nie zawsze wyglądają tak, jak powinny wyglądać i dziecko woli unikać ich pisania. Problemy rodzą się również z różnicowaniem stron i obustronnej koordynacji ruchowej: pojawia się niezborność ruchowa. U dzieci może pojawić się również dyspraksja a więc problemy z celowością i planowaniem różnych czynności. Zatem dziecko z dyspraksją może mieć

trudności w zakresie planowania motorycznego, a także problemy w zakresie motoryki dużej i małej. Dzieci z tego typu zaburzeniem mają bardzo duże trudności z nauczeniem się nowych czynności. Uczniowie obawiają się porażki, dlatego boją się wszystkiego, co nowe, wolą wykonywać czynności im znane. Ćwiczenia fizyczne czy jakiekolwiek inne czynności wymagające dobrej koordynacji ruchowej i planowania są zmorą dla tych dzieci. Często tym trudnościom towarzyszy nadpobudliwość psychoruchowa, która również błędnie może być zdiagnozowana jako ADHD. Dziecko takie jest określane przez pedagogów jako nieprzystosowane społecznie, sprawiające trudności. Dziecko z SPD może mieć problem z ciągle zmieniającą się sytuacją szkolną, zbyt dużo bodźców sensorycznych (tj.: światła, dźwięków i mnóstwo ludzi) może powodować dodatkowe problemy dla dziecka. Z kolei siedzenie w ławce, kiedy dziecko jest nadruchliwe i potrzebuje więcej przerw na zorganizowanie własnego ciała jest dla dziecka traumą. Jak zatem czuje się uczeń z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego? Dziecko zapewne czuje się inne, gorsze. Rodzą się poważne zaburzenia emocjonalne. Dziecko albo wycofuje się, albo bywa agresywne. Nie potrafi się odnaleźć w sytuacji szkolnej, niejednokrotnie jest szykanowane przez rówieśników. Czasami te subtelne dysfunkcje, które można byłoby zniwelować, powodują znacznie większe problemy, wynikające ze złej diagnozy, dlatego tak ważne jest, aby terapię SI podjąć jak najszybciej po jej zdiagnozowaniu. Należy pamiętać, że największy rozwój mózgowia obejmuje okres wczesnodziecięcy (do około 7 roku życia). Oczywiście, mózg rozwija się cały czas, ale właśnie w tym okresie dochodzi do największej liczby połączeń nerwowych (rozwoju neuronów i połączeń neuronalnych). Ważne jest zatem, aby środowisko było bogate w bodźce, a dziecko odpowiednio stymulowane. Rodzice często popełniają szereg błędów, wyręczając dziecko np. w samoobsłudze. Nie pozwalają dziecku się ubrać czy zawiązać sznurówek, często także duże dzieci są karmione przez rodziców. Trudno zatem oczekiwać od dzieci, że opanują zdolności w tym zakresie i że rozwój integracji układów zmysłów będzie przebiegał prawidłowo. Jeżeli dziecko na poszczególnych etapach rozwoju nie opanuje pewnych umiejętności, to należy się liczyć z tym, że rozwój kolejnych umiejętności może być nieprawidłowy i w związku z tym mogą pojawić się pewne deficyty w umiejętnościach bądź zachowaniu dziecka. A właśnie zwykłe codzienne czynności są najprostszą formą terapii. „Nasza wspaniała ludzka wspólnota dotyka i jest dotykana, porusza i jest poruszana”[4].

Współczesny świat „zarzuca” nas milionem kanałów w telewizji czy ogromem możliwości w internetowym świecie. Rodzice od najmłodszych lat pozwalają dzieciom przesiadywać wiele godzin przed ekranem komputera czy telewizora, niejednokrotnie nie sprawdzając oglądach przez dzieci kanałów czy stron internetowych. „Żaden największy i najlepszej jakości telewizor lub komputer nie dostarczą dziecku doznań dotykowych (i wielu innych – zapachu, smaku, oceny odległości, odbioru głębi) i nie przyczynią się do właściwego poznawania świata oraz tworzenia jego rzeczywistego obrazu.

[4] Cyt. za: S.I. Greenspan, *Nie – zgrane dziecko: zrozumieć zaburzenia przetwarzania sensomotoryczne*, doktor medycyny [materiały ze szkolenia: prowadząca Carol Stock Kranowitz].

Mogą je tylko uzupełnić”[5]. Największą rolę w zauważaniu deficytów u dzieci mają rodzice, ponieważ obserwują dziecko w różnych sytuacjach życiowych. Bardzo ważne jest, żeby różne dysfunkcje rozpoznać jak najwcześniej i jak najszybciej podjąć terapię, żeby start dziecka w i tak trudną dla niego sytuację szkolną, nie był dla kilkulatka prawdziwym horrorem. Żeby nie pojawiały się błędy w diagnozie stanu zdrowia dziecka i nie było błędnego leczenia, trzeba zwrócić uwagę społeczeństwa także na zaburzenia przetwarzania sensorycznego. Uważam, że należałoby zorganizować szkolenia dla wszystkich pedagogów przedszkolnych i wczesnoszkolnych, aby mogli się zapoznać z problemem SPD. Niestety mam również świadomość, że wciąż brakuje środków na oświatę i edukację, a szkolenia SPD są bardzo kosztowne. Szukając oszczędności, zamyka się kolejne placówki oświatowe, a co za tym idzie, mamy przepełnione klasy i niewielkie szanse, że dotrzemy do każdego ucznia. Jednak problem istnieje i trzeba coś zrobić w tym kierunku, nie można zostawić dzieci same sobie, gdyż ich deficyty nie znikną, ale będą się pogłębiać.

LITERATURA:

[1] Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczna na co dzień*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.

[2] Godwin Emmons P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zaburzenia rozwojowo-sensoryczne oraz edukacyjne występujące w ramach autyzmu, ADHD, trudności szkolnych oraz zaburzeń dwubiegunowych*, Wyd. K.E.LIBER, Warszawa 2007.

[3] Greenspan I., *Nie – zgrane dziecko: zrozumieć zaburzenia przetwarzania sensomotoryczne, doktor medycyny* [materiały ze szkolenia: prowadząca Carol Stock Kranowitz].

[4] Jegier A., *Mały uczeń w szkole,* Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010.

[5] Kranowitz C.S., *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2011.

[6] Maas Violet F., *Integracja sensoryczna a nauronautyka – od narodzin do starości*, Wydawca Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007.

[7] Maas Violet F., *Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

[8] Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010.

[5] M. Borkowska, K. Wagh, *Integracja sensoryczna na co dzień*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2010, s. 32.

[9] Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej*, z. 1, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010.

[10] Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej*, z. 2, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2010.

STRESZCZENIE

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci a rozpoczęcie nauki w szkole

Start w szkole dla wielu dzieci jest bardzo trudny. Niektóre z nich mają zaburzenia przetwarzania sensorycznego (Sensory Processing Disorder). Wielu lekarzy i nauczycieli nie ma wystarczającej wiedzy na temat SPD, dlatego stawiają błędne diagnozy, a problem się nasila. Możemy pomóc dzieciom, ćwicząc w domu i z pomocą specjalistycznej terapii. Możemy dać dzieciom z SPD lepszą przyszłość i łatwiejszy start w szkole.

SUMMARY

Sensory Processing Disorder and start in school

Start in a school is very difficult for many children. Some of them have Sensory Processing Disorder. Many doctors and teachers don't know enough about SPD, so they give this children wrong diagnosis and the problem increases. We'll can help this children, exercising at home and with specialistic assistance of therapy. We also ought to give all children with SPD "better future" and simplest start in school – life.

Kazimierz Bobowski
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Uwagi dotyczące tradycji kształcenia nauczycieli w Polsce

Do sformułowania kilku uwag na powyższy temat skłoniły mnie bardzo schematyczne i daleko nieprecyzyjne, jeśli chodzi o stan faktyczny, oceny poziomu edukacji nauczycieli i szkolnictwa w okresie średniowiecza przez wielkiego pedagoga Wincentego Okonia, wyrażone w końcowym okresie PRL w oficjalnym raporcie, który miał stanowić podstawę reform oświatowych. Zgodnie z retoryką PRL-owską autor bez jednego zdania uzasadnienia ocenił wprost, iż cały system oświatowy, a zatem także w sferze edukacji kadr nauczycielskich w okresie średniowiecza był zacofany i dopiero po tej epoce zacofania „przyszły dobre lata Renesansu”[1]. Wykreślenie czterech wieków wielu chlubnych tradycji i wysokiego poziomu merytorycznego co najmniej części kadry nauczającej już w XII-wiecznych szkołach parafialnych, przyklasztornych, katedralnych, miejskich jest niedopuszczalne, bowiem jest to zabieg niezgodny ze źródłami historycznymi. Przykładowo, pragnę podkreślić udokumentowany źródłowo wysoki poziom nauczania w średniowiecznych szkołach przy instytucjach kościelnych we Wrocławiu, o czym świadczy fakt, że ich absolwenci byli często wymieniani w matrykułach znanych uniwersytetów europejskich, m.in. w Pradze, Bolonii, Padwie czy w Wiedniu. Scholastyk kolegiaty kościoła św. Krzyża we Wrocławiu, zwierzchnik i kierownik szkoły kolegiackiej magister Jakub Goswini był absolwentem wydziału prawa uniwersytetu w Bolonii[2].

Nie sposób nie dostrzegać ponadprzeciętnych indywidualności wśród rektorów i nauczycieli niższego stopnia miejskich szkół Wrocławia, Śląska czy innych dzielnic Polski, znanych niejednokrotnie w całej Europie. Wskażę tylko na Mikołaja Tronicza, rektora szkoły miejskiej przy kościele św. Marii Magdaleny, absolwenta Wszechnicy Lipskiej, w latach 1449–1450

[1] W. Okoń, Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy, Kraków 1988, s. 7 i n.

[2] *Regesten zur schlesischen Geschichte*, t. 1, wyd. C. Grünhagen, Breslau 1884, nr 2138. Ów scholastyk kierował szkołą przy kolegiacie kościoła św. Krzyża w latach dziewięćdziesiątych XIII w.

rektora tej uczelni[3]. Funkcję rektora tej szkoły w latach 1486–1490 pełnił znany w całej Europie wielki humanista Grzegorz Langsfeld (*Agricola*), absolwent uniwersytetu w Erfurcie[4].

Rektorzy, a niejednokrotnie także pedagodzy niższego rzędu, określani tytułami magistrów, bakalarzy, preceptorów, auditorów, pracujący w szkołach miejskich oraz przy instytucjach kościelnych, poza działalnością pedagogiczną, funkcjonowali również w ówczesnym świecie naukowym, co dziś jest niewyobrażalną rzadkością[5].

Większość badaczy słusznie zauważa, że dla poziomu kształcenia nauczycieli, a tym samym uczniów, przełomowym okresem były lata Renesansu, niesłusznie jednak nie doceniając licznych pozytywnych aspektów tradycji w tym zakresie w epoce średniowiecza. Należy podkreślić, że wiele nowych nurtów pedagogiki, wskazujących na potrzebę innowacji metod nauczania i wiązania programów nauczania z potrzebami życia codziennego rodziło się już w praktyce kształcenia kadry nauczającej w średniowiecznych szkołach miejskich[6]. Mimo dostrzegania przez wielu badaczy znaczącego, wieloaspektowo rozumianego postępu w edukacji nauczycieli w dobie wczesnonowożytnej, rozwiązania „rewolucyjne" na ogół przyjmuje się dopiero od okresu Oświecenia, co zniekształca obraz rzeczywistych tradycji edukacyjnych nauczycieli na ziemiach polskich.

W nowożytnym tego słowa rozumieniu pojęcie zawodu nauczyciela i stanu nauczycielskiego normowało się rzeczywiście dopiero w przepisach i aktach prawnych Komisji Edukacji Narodowej[7], ale przecież w tym kierunku formułował program reformy szkolnictwa A. Frycz Modrzewski w *De republika emendandi* (1551 r. wydania). Wysoka pozycja szkół doby Renesansu i wzrost rangi zawodu nauczyciela były zasługą nauczających, którzy obok oryginalnych rozwiązań organizacyjno-metodycznych byli także autentycznymi uczonymi. W nowej epoce charakteryzującej się dużym rozwojem wiedzy, przed kadrą nauczającą i ówczesną szkołą, postawione zostały nowe wyzwania, wychowania młodzieży na obywateli o szerokich horyzontach umysłowych, rozbudzonym intelekcie i dobrze przygotowanych do konkretnego zawodu oraz życia społecznego. Szkołami, które miały sprostać tym zadaniom były gimnazja humanistyczne. Było to zjawisko charakterystyczne dla całej ówczesnej Europy.

Wysiłkiem wielkich pedagogów okresu Odrodzenia przeprowadzono poważne reformy w sferze edukacji nauczycieli, uwzględniającej potrzebę wyjścia poza wąski scholastyczny model i stosowane metody nauczania. Wyraźny kierunek zmian w duchu humanizmu wyrażał się w rozszerzaniu programów nauczania, uwzględniających, obok gramatyki łacińskiej, retoryki i logiki, także filozofię, nauki przyrodnicze i w ogóle wiedzę przydatną

---

[3] Archiwum Archidiecezjalne we Wrocławiu, Acta Capituli, III b 1, 18.Mai 1504, k. 443.
[4] Tamże.
[5] Patrz: K. Bobowski, *Die Geschichte des Schuwesens vom Elementaren und Höheren Grad in Breslau bis 1914*, Abriss, Wrocław 1992, s. 19.
[6] Patrz: K. Bobowski, *Wrocławskie szkoły elementarne i średnie od średniowiecza do końca XVIII wieku*, [w:] *Wrocławskie szkoły. Historia i architektura*, red. M. Zwierz, Wrocław 2004, s. 27.
[7] E. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, s. 82.

w życiu codziennym. Obok wiedzy teoretycznej nauczyciel doby Odrodzenia był animatorem życia społeczno-kulturalnego żaków. Przykładem nauczyciela przygotowanego również do takiej roli był Wawrzyniec Korwin (ok. 1470–1527), niewątpliwie wielki pedagog, humanista reformator, rektor wrocławskiej szkoły miejskiej przy parafii św. Elżbiety we Wrocławiu w latach 1497–1506[8]. W dziejach szkolnictwa wrocławskiego był pionierem szkolnych przedstawień teatralnych, otwartych również dla mieszkańców miasta. Przedstawienia uczniowskie stały się w kolejnych dziesięcioleciach stałym elementem rzeczywistości żakowskiej w szkołach wrocławskich profesji katolickiej i ewangelickiej. Są one liczone w tradycji szkolnej jako jedne z pierwszych w skali europejskiej.

Reformy oświeceniowe, historia Komisji Edukacji Narodowej, stopniowy rozwój ustawodawstwa oświatowego, powstawanie pierwszych na ziemiach polskich seminariów nauczycielskich, walka o polską szkołę z zaborcami, przejęcie w okresie międzywojennym przez państwo opieki nad stanem nauczycielskim, ukształtowanie się pełnego systemu edukacji nauczycielskiej w tym okresie, stanowią chlubną kartę bogatych tradycji edukacyjnych nauczycieli szkół różnych poziomów, od elementarnych po wyższe uczelnie. Każda zatem kolejna epoka i związane z nią prądy ideowo-kulturowe generowała nowe, rozwojowe elementy w zakresie edukacji nauczycieli, które składają się na dzisiejszy model kształcenia kadr pedagogicznych. Należy tylko ubolewać, że nie wszystkie elementy tradycji kształcenia nauczycieli w minionych epokach mieszczą się w współczesnym modelu edukacji nauczycielskiej. Obecnie już w scholastycznym procesie kształcenia w dobie średniowiecza wiązanie aktywności pedagogicznej z pracą naukowo-badawczą jest już dziś czymś bardzo wyjątkowym, a zasadne jest stwierdzenie, że najlepszy jest tylko taki przekaz wiedzy uczniom, który nie jest efektem konsumpcji przez nauczającego ustaleń i przemyśleń określonego badacza, lecz czerpanie informacji do przekazu uczniom z oryginalnych, własnych analiz naukowych.

Analiza źródeł historycznych przeczy powszechnym poglądom o totalnym zacofaniu scholastycznego procesu kształcenia kadr nauczycielskich w okresie średniowiecza. Wielu spośród nich, łącząc aktywność pedagogiczną z pracą badawczą kreowało szkołę intelektu, a nie, jak się powszechnie sądzi, szkołę pamięci.

[8] K. Bobowski, *Wawrzyniec Korwin (ok. 1470–1527). Wielki nauczyciel i reformator*, [w:] *Servus Sanctae Hedvigis Fidelis*. Księga dedykowana księdzu Antoniemu Kiełbasie SDS, red. ks. J. Swastek, ks. M. Preli SDS, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 115–119.

LITERATURA:

[1] Archiwum Archidiecezjalne we Wrocławiu, Acta Capituli, III b 1, 18.Mai 1504, k. 443.

[2] Bobowski K., *Die Geschichte des Schuwesens vom Elementaren und Höheren Grad in Breslau bis 1914*, Abriss, Wrocław 1992.

[3] Bobowski K., *Wawrzyniec Korwin* (*ok. 1470–1527*). *Wielki nauczyciel i reformator*, [w:] *Servus Sanctae Hedvigis Fidelis. Księga dedykowana księdzu Antoniemu Kiełbasie SDS*, red. ks. J. Swastek, ks. M. Preli SDS, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011.

[4] Bobowski K., *Wrocławskie szkoły elementarne i średnie od średniowiecza do końca XVIII wieku*, [w:] *Wrocławskie szkoły. Historia i architektura*, red. M. Zwierz, Wrocław 2004.

[5] Mizerek E., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999.

[6] Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy*, Kraków 1988.

[7] *Regesten zur schlesischen Geschichte*, t. 1, wyd. C. Grünhagen, Breslau 1884, nr 2138.

STRESZCZENIE

Uwagi dotyczące tradycji kształcenia nauczycieli w Polsce

Analiza źródeł historycznych przeczy powszechnym poglądom o totalnym zacofaniu scholastycznego procesu kształcenia kadr nauczycielskich w okresie średniowiecza. Wielu spośród nich, łącząc aktywność pedagogiczną z pracą badawczą kreowało szkołę intelektu, a nie, jak się powszechnie sądzi, szkołę pamięci.

SUMMARY

Some remarks on teacher education in Poland

Analysis of historical sources contradicts a popular opinion about the Total backwardness of the scholastic process of education of teachers in the Middle Ages. Many of the teachers, by combining educational activities with research work, were creating a school of intellect and not a school of memory, as it is widely thought.

Artur Belowski
Szkoła Podstawowa Nr 29
w Radomiu

Edukacja patriotyczna w polskiej szkole po 1989 r. w świetle postaw i opinii nauczycieli

Kształtowanie postaw patriotycznych jest niezwykle ważne w aspekcie identyfikacji narodowej i kulturowej. Daje ono przygotowanie do życia w społeczeństwie oraz wzmacnia więź z krajem ojczystym. W jego wyniku młode pokolenie jest przygotowywane do pełnienia ważnych ról prospołecznych. Jest to wartość uniwersalna, którą powinno się budować małymi krokami przez świadomie prowadzoną działalność dydaktyczno-wychowawczą. Każdy nauczyciel zatem powinien przekazywać treści patriotyczne bez względu na swoje wyznanie czy przekonania polityczne. Nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za kształtowanie postaw patriotycznych powinni systematycznie pogłębiać wiedzę, zaznajamiać się ze współczesnymi osiągnięciami naukowymi, teoriami potrzeb, wartości i osobowości.

W ostatnim czasie problem edukacji w duchu patriotyzmu staje się niezwykle aktualny w związku z gwałtownymi procesami politycznymi i kulturowymi, jakie mają miejsce w Europie i w świecie. Przemiany te, określane skrótowo jako europeizacja i globalizacja, powodują, że temat wychowania patriotycznego staje się bardzo ważny, a jednocześnie wymaga on aktualizujących badań i refleksji pedagogicznych.

Perspektywa czasowa moich badań dotyczy ostatnich dwudziestu lat. Jako cezurę przyjmuję rok 1989, który w konsekwencji ważnych przeobrażeń w naszym kraju zmienił poglądy i postawy polskiego społeczeństwa, jak również rozpoczął przemiany oblicza polskiej szkoły. Rok 1989 to przede wszystkim okrągły stół, legalizacja Solidarności, początek pontyfikatu papieża Jana Pawła II. Wydarzenia te skutkowały zmianą systemu społeczno-politycznego. W tym czasie, odcinając się od wychowania w duchu socjalizmu, zaczęto głośno mówić o potrzebie kształcenia patriotycznego dzieci i młodzieży. Po przemianach 1989 r. nastąpiło zatem prawdziwe zainteresowanie treściami patriotycznymi w polskiej szkole. Wprowadzono w podstawie programowej elementy związane z wychowaniem patriotycznym,

a w szczególności więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej, szacunek dla własnego kraju, praca dla kraju, celebrowanie oraz uczestnictwo w świętach narodowych. Stwierdzano, iż każdy młody człowiek, uważający się za Europejczyka powinien być ukształtowany politycznie, ekonomicznie i społecznie. A przede wszystkim mieć poczucie tożsamości narodowej.

Wychowanie patriotyczne wiąże się więc z identyfikacją narodową i państwową. Tymczasem wielu teoretyków twierdzi, iż mamy do czynienia z kryzysem klasycznego państwa narodowego[1]. Globalizacja, która przejawia się w sferze ekonomiczno-gospodarczej, kulturalnej i edukacyjnej niesie niebezpieczeństwo zaniku państw, kosmopolityczną postawę życia, brak wszelkich barier, utożsamianie się z wieloma, nie z jednym państwem. Arjun Appadurai twierdzi, iż zasadniczą rolę w wyłanianiu się postnarodowej rzeczywistości świata odgrywają media elektroniczne i przekaz masowy.

Zygmunt Bauman z kolei wskazuje na fakt, iż kryzys państwa narodowego leży w zanegowaniu tradycyjnych czynników określających suwerenność militarną, gospodarczą i kulturalną[2]. Według Baumana kultura traci atrakcyjność wobec kultury masowej, sterowanej tymi samymi zasadami jak każdy korporacyjny wytwór.

Jednakże wobec sytuacji uniformizacji kulturowej oraz zacierania się granic narodowych pojawia się swoista reakcja obronna: poszukiwanie tożsamości, która wyraża się między innymi wzmacnianiem tożsamości lokalnych (idea małych ojczyzn) oraz dowartościowywaniem tradycji. Jak pisze Manuel Castells „[...] globalizacja, w swych różnych wymiarach, podkopuje autonomię i władzę podejmowania decyzji narodowego państwa”[3].

Jakkolwiek zasygnalizowane wyżej zmiany nie wszędzie zachodzą w taki sam sposób i w tym samym czasie, to jednak procesy te stawiają nas w zupełnie nowej i nierozpoznanej jeszcze sytuacji, w której musi się pojawić pytanie, na ile państwo narodowe pozostaje wciąż kluczowym elementem w strukturze globalnej różnorodności.

Można też za Zygmuntem Baumanem powtórzyć, że kryzysowi państwa narodowego nie towarzyszy jednak kryzys idei państwa narodowego. Jak wiadomo bywa ona, wraz z patriotyzmem, narzędziem w rękach polityków. Jednocześnie – z drugiej strony – zauważa się, że patriotyzm trafia do sfery negocjowanej przez obywateli, przechodzi zatem ze sfery państwa narodowego do sfery państwa obywatelskiego.

Samo pojęcie patriotyzmu zmienia więc dziś nieco swoje znaczenie. Zazwyczaj patriotyzm kojarzy się z pełnym patosu pojęciem miłości ojczystej. Zgodnie z romantycznym etosem traktowany jest jako chęć złożenia ofiary czy też oddania życia własnego za ojczyznę. Dzisiaj jednak patriotyzm to przede wszystkim dbałość o język ojczysty, to znajomość własnej historii, tradycji i kultury, to stawianie dobra kraju ponad interes osobisty. Patriotyzm wiąże się także z poszanowaniem innych narodów i ich kultur. W tym

[1] A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005, s. 37.
[2] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2004, s. 354.
[3] M. Castells, *Siła tożsamości*, Warszawa 2009, s. 295.

nowym kontekście zadaniem patriotycznym będzie też rozwój osobisty, nabywanie kompetencji zawodowych i cywilizacyjnych.

Patriotyzm wyraża się w przywiązaniu do tradycji rodzinnej, do obyczajów, kultury narodowej i wspominaniu z szacunkiem ludzi, którzy ją tworzyli. Wychowanie patriotyczne powinno być powiązane ściśle z innymi dziedzinami wychowania pod względem treści, zadań. Już najmłodsze dzieci trzeba uczyć przywiązania do ojczyzny, do swojego miasta, kształtować uczucia, które przeobrażą się w przyszłości w prawdziwy patriotyzm. Jak to robić, zależy od nauczyciela, od jego pomysłowości, zaangażowania.

Według Jana Pawła II „[...] patriotyzm oznacza umiłowanie tego, co ojczyste; umiłowanie historii, tradycji, języka czy samego krajobrazu ojczystego. Jest to miłość, która obejmuje swym zasięgiem również dzieła rodaków i owocem ich geniuszu. Próba dla tego umiłowania staje się każde zagrożenie tego dobra, jakim jest ojczyzna [...] Ojczyzna jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli i jako taka jest też wielkim obowiązkiem”[4].

K. Ziołowicz wyróżnia cztery rodzaje patriotyzmu:

- patriotyzm narodowy – poczucie silnej więzi z narodem,
- patriotyzm państwowy – więź z państwem, w którego obrębie leży mała ojczyzna,
- patriotyzm cywilizacyjny – poczucie więzi człowieka z całą cywilizacją pochodzenia i rozwoju,
- patriotyzm duchowo-religijny – głęboka więź z religią, kościołem pochodzenia, jego obrządkiem, obyczajami[5].

Tadeusz Wójcik mówi, że „[...] patriotyzm jest uniwersalną wartością, której nie da się zdefiniować równaniem matematycznym, czy wzorem chemicznym, których można się nauczyć – trzeba tę wartość w sobie budować i przez nią budować szacunek dla innych narodów, ich ojczyzn, kultury”[6].

Wychowanie patriotyczne zależy od wielu czynników, a to z kolei ma przynieść efekty wychowawcze. Trzeba założyć sobie cele, treści i metody wychowawczego oddziaływania i prawidłowości procesu wychowania, a także od aktywności samej młodzieży[7].

Bardzo ważne jest kształtowanie pozytywnych motywacji przez nauczycieli wychowawców. Treści wychowania patriotycznego mogą być prze ucznia przyswajane przez wewnętrzną aprobatę źródła, które jest im przekazywane. Uczniowie powinni poszukiwać istoty i zjawisk w połączeniu z samodzielnością myślenia. Patriotyzm jest to zbiorowa odpowiedzialność za losy narodu i państwa[8].

---

[4] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 71–72.
[5] K. Ziołowicz, *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej*, Kielce 2007, s. 42–43.
[6] T. Wójcik, *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca” 2003, nr 4, s. 17.
[7] F. Iniewski, *Ogólne prawidłowości wychowania patriotycznego uczniów w szkole*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 18.
[8] Tamże, s. 30–31.

Jak zgodnie twierdzą wszyscy autorzy zajmujący się omawianą problematyką istota wychowania patriotycznego polega na tworzeniu pożądanych sytuacji edukacyjnych. Chodzi tu więc o odpowiednio dobrane treści oraz ich realizację we właściwie zaprogramowanym i zrealizowanym procesie dydaktycznym i wychowawczym w czasie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Proces ten winien być sprzęgnięty z aktywnością i samodzielnością wychowanków w zdobywaniu wiedzy i społecznych doświadczeń.

Najważniejsze zadania w zakresie wychowania patriotycznego zawiera podstawa programowa określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.)

W I etapie kształcenia (w klasach I–III szkoły podstawowej) celem jest kształtowanie u uczniów poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju. Najważniejszym w tym zakresie zadaniem szkoły jest uświadomienie uczniom, że wspólnoty takie jak: rodzina, środowisko lokalne i ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka i że każdy ma wobec tych wspólnot obowiązki.

Począwszy od II etapu edukacyjnego (klasy IV–VI szkoły podstawowej) wprowadza się wychowanie patriotyczne i obywatelskie, realizowane jako jeden z modułów ścieżki edukacyjnej „wychowanie do życia w rodzinie w społeczeństwie".

Głównymi celami tego modułu są:

- kształtowanie więzi z krajem ojczystym i świadomości obywatelskiej,
- rozwijanie poszanowania postaw prospołecznych i dobra wspólnego,
- kształtowanie szacunku dla własnego państwa.

Do realizacji tych celów określono szkołom następujące zadania:

- tworzenie sytuacji wyzwalających emocjonalny związek z krajem ojczystym (spotkania, uroczystości szkolne, wycieczki),
- zapoznanie uczniów z symbolami, ważnymi dla kraju rocznicami, zasadami i instytucjami, które posiadają istotne znaczenie dla funkcjonowania państwa polskiego,
- przygotowanie uczniów do świadomego, aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Treści nauczania obejmują:

- godło i hymn państwowy,
- pieśni patriotyczne, utwory literackie (obrazy, filmy) o tematyce historyczno-patriotycznej,
- lokalne miejsca pamięci narodowej,
- sylwetki wielkich Polaków (artystów, uczonych, polityków, żołnierzy),

- jednostka i grupa; życie w grupie (więzi, wartości, role, podejmowanie decyzji, konflikty, negocjacje),
- szkolny samorząd uczniowski,
- samorząd terytorialny,
- jednostka, społeczeństwo, naród, państwo,
- prawa i obowiązki obywatelskie,
- wartości i normy życia społecznego; kategoria dobra wspólnego; patriotyzm, kultura społeczna i polityczna.

W 2007 r. MEN nałożyło na szkoły realizację m.in. priorytetów w nadzorze pedagogicznym. Jeden z nich to wzmocnienie działalności wychowawczej szkoły ze szczególnym uwzględnieniem wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Po przekształceniu priorytetu w standard edukacyjny, który wykazuje poziom wiedzy, umiejętności, pożądane zachowanie.

Przykład standardów wobec ucznia:

- Zna swoją małą ojczyznę.
- Zna historię regionu, tradycje, obyczaje.
- Podziwia ludzi zasłużonych dla swej miejscowości i regionu.
- Jest dumny, że jest Polakiem, ma wiedzę, co Polska wnosi do Europy.
- Wykazuje szacunek dla symboli narodowych i regionalnych (hymn, ceremoniał szkoły i inne).
- Promuje swą małą ojczyznę i wielką ojczyznę.
- Przestrzega zasad demokracji (praworządność uczniowska).
- Jest obywatelem szkolnej społeczności, współdziała na rzecz ochrony środowiska.

Uczeń może rozwijać umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych poprzez:

- Pisanie sprawozdania z wycieczek.
- Opisuje otaczającą przyrodę, dzieła sztuki, zabytki.
- Opracowuje foldery regionalne.
- Deklamuje teksty literackie, potrafi opowiedzieć o pięknie przyrody.

Nauczyciel polonista z innymi nauczycielami opracowują swój tok działania z uczniami. Muszą być efekty tychże działań: gazetka szkolna, wyniki konkursów, olimpiad, ekspozycja prac uczniowskich[9].

[9] S. Wlazło, *Jak uwzględnić priorytet MEN dotyczący wychowania patriotycznego i obywatelskiego w pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły" 2006, nr 11, s. 29–32.

Wychowawcy mogą zaplanować działania w programie wychowawczym szkoły, akcentując aspekty wychowania patriotycznego np.:

- Jest obywatelem lokalnej społeczności i współdziała na jej rzecz.
- Wychowankowie zaznajamiają się z funkcjonowaniem władz lokalnych, uczestniczą w różnych działaniach, które są pożyteczne dla środowiska.
- Chcą być wolontariuszami.
- Spotykają się z ciekawymi ludźmi, włączają się do działań różnych organizacji.
- W gminie powinni dostrzec aktualne problemy środowiska, dyskutować o nich i wskazywać rozwiązania.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że młodzież w większości poważnie traktuje edukację patriotyczno-obronną. Szkoła jest głównym źródłem i zajmuje najwyższą pozycję w kształtowaniu postaw patriotyczno-obronnych.

Z badań wynika również, że wychowawcy powinni dołożyć wszelkich starań, aby młodzi ludzie czerpali wzorce osobowe z postaci historycznych i właśnie z wychowawców[10].

Hanna Świda-Ziemba w wyniku badań przeprowadzonych w 1999 r. uzyskała wyniki, z których wynika, że młodzież szkół ponadpodstawowych ceni przede wszystkim stabilizację finansową, dobrą pracę i szczęście rodzinne. Patriotyzm uplasował się na ostatnim miejscu. Badania te potwierdzają efekty innych badań socjologicznych prowadzonych w latach 1980–1999.

Jednak badania Krystyny Ostrowskiej z roku 2001 nie potwierdzają tego pesymistycznego obrazu. Badaniami objęto uczniów szkół warszawskich i podwarszawskich, w sumie 168 osób. Na podstawie pilotażu przygotowano skalę do określenia nasilenia postawy patriotycznej oraz listę 32 przymiotników, charakteryzujących patriotyzm. Uzyskane wyniki pozwoliły podzielić badane osoby na trzy grupy: z wysokim poziomem patriotycznym, przeciętnym i niskim. Stwierdzono, że młodzież z dużych miast ma pełniejsze rozumienie patriotyzmu niż zamieszkała w małych i średnich miastach oraz wsiach. Wyniki sugerują, że szkoła i środowisko lokalne mają wpływ na kształtowanie patriotyzmu[11].

Warto przytoczyć badania, które przeprowadziła Wanda Dróżka od listopada 1989 r. do końca lutego 1990 r. Badaniem objęto 400 nauczycieli z różnych typów szkół w woj. Kieleckim i sąsiednich. Wśród wartości ogólnospołecznych, ogół nauczycieli wybierał patriotyzm, wydajność pracy, wysoki poziom moralny obywateli, „mądre rządy", wysoki poziom kultury umysłowej, dobra materialne. Za patriotyzmem w następnej kolejności były inne czynniki, do których zaliczamy: wiara, zdrowie, religia, tolerancja, po-

[10] S. Hładka, *Jaką świadomość patriotyczno-obronną reprezentuje nasza młodzież*, „Edukacja dla bezpieczeństwa" 2006, nr 4, s. 7–17.

[11] A. Kozłowska (red.), *Patriotyzm Polski. Jaki jest? Jaki winien być?* Światowy Związek Żołnierzy AK, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2001.

kój, demokracja, ekologia. Za największe znaczenie, jeśli chodzi o patriotyzm było 274 nauczycieli, co daje 75,3% badanych. W systemie wartości dominuje: wydajna praca, wysoki poziom moralny, wysoka kultura umysłowa, „mądre rządy". Pokolenie nauczycieli od 29 do 44 lat, niżej ceni patriotyzm, natomiast przeważa: wydajna praca, wysoki poziom umysłowy i moralny[12].

W ustawie o systemie oświaty jest zapis, że kształcenie i wychowanie powinno rozwijać miłość do ojczyzny.

To nauczyciele przede wszystkim powinni dawać świadectwo przynależności do kraju, Ojczyzny. Przeprowadzone były badania stanu świadomości patriotyczno-obronnej młodzieży. W badaniach brała udział młodzież w wieku 17–18 lat. Badanie zostało przeprowadzone w II klasach liceum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Opolu. Badanie przeprowadzono w lutym 2006 r. W skład badanych weszło 156 uczniów: 99 uczniów i 57 chłopców. Pytanie brzmiało: skąd pan(i) czerpie informacje o patriotyzmie i problemach obronności kraju?

- 84,3% dziewcząt odpowiedziało, że ze szkoły i 81% chłopców,
- drugim źródłem informacji była telewizja – 78,1% dziewcząt i 64% chłopców,
- prasa – 57,8% dziewcząt i 65,8 chłopców,
- dom – 46% dziewcząt i 40,5% chłopców – wychowawcza rola rodziców jest niewystarczająca,
- wycieczki – 28,1% dziewcząt i 29,7% chłopców – niewielki wpływ na kształtowanie postaw patriotyczno-obronnych,
- rówieśnicy 18,7% dziewcząt i 10,8% chłopców,
- kombatanci – 10,9% dziewcząt i 8% chłopców – wyraźne pominięcie tego środowiska w procesie wychowania młodzieży.

Czy zakres oddziaływania szkoły na młodzież dotyczący wychowania patriotyczno-obronnego z miast i wsi jest wystarczający? 58,4% – tak i 18,8% – nie w miastach i 47,2% – tak i 29% – nie na wsi; czy uczestniczy pan(i) w obchodach świąt narodowych? – 33,7% – tak i 66,3% – nie w miastach, 17,8% – tak i 81,8% – nie na wsiach; poważanie świąt narodowych – 64,3% – tak, 38,6% – na wsiach zwraca uwagę na święto 11 listopada, na święto 3 Maja. Młodzież nie zna daty 15 sierpnia. Jest to święto Wojska Polskiego; elementy patriotyzmu – co to znaczy być patriotą – 73,2% – stosunek do godła i barw narodowych w środowisku miejskim i 65,4% w środowisku wiejskim na 70,5% ankietowanych; czy widzi pan(i) potrzebę kształtowania u młodzieży wartości patriotyczno-obronnych? – 77,2% w grupie miejskiej i 70% w grupie wiejskiej młodzieży skoncentrowało się

[12] W. Dróżka, *Nauczyciel autobiografia pokolenia*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002, s. 171–185.

na potrzebie edukacji patriotycznej i obronnej młodego pokolenia, przeciwnicy tej edukacji w grupie miejskiej 7,9%, a w grupie wiejskiej 20%[13].

Zagadnieniami niezwykle istotnymi dla rodziny, dla wychowania młodych ludzi zajmowała się ONZ. Odpowiednie zapisy pojawiły się w Deklaracji Praw Człowieka NZ i Konwencji o prawach Dziecka.

Art. 29 Konwencji o prawach Dziecka Narodów Zjednoczonych z 20.11.1989 r., punkt c) rozwijanie szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur.

Punkt d) przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia[14].

Są to niezwykle ważne zagadnienia, które powinny być wdrażane przez rodziców, szkołę, środowisko, aby dziecko nabrało wzorów zachowań pomocnych w kształtowaniu postaw patriotycznych.

Kraszewski pisał, że wychowanie jest najważniejsze. „Dom nasz świątynią, przybytkiem, szkołą[…]". Obok rodziny podmiotem wychowania patriotycznego jest szkoła. Ważnym elementem wychowania patriotycznego jest wychowanie do dobra wspólnego. To dziecko poznaje określone reguły postępowania, uczy się obowiązku, poczucia odpowiedzialności. To szkoła kontynuuje wychowanie uspołecznienia dziecka. Jan Paweł II mówił w homilii, że „[...] z tego trudnego doświadczenia, które nosi nazwę Polska, można wydobyć lepszą przyszłość, pod warunkiem uczciwości, wiary, wolności, ducha, siły i przyjaźni" (homilia na Skałce 8.06.1979 r.). Następnym ważnym elementem w kształtowaniu postaw patriotycznych jest umiłowanie ziemi ojczystej[15].

Prof. UW dr hab. Krystyna Ostrowska formułuje, że przede wszystkim wychowawca ukierunkowuje uwagę, spostrzeganie, pamięć, myślenie i działanie wychowanka na te obszary otaczającej rzeczywistości i na właściwości psychiczne, społeczne, duchowe i fizyczne wychowanka. One są niezwykle ważne do stawania się człowiekiem. Każdy, kto urodził się i żyje na terenie państwa polskiego, powinien odpowiedzieć na pytanie o zakorzenienie w przestrzeni, tradycji, kulturze, religii. Miłość ojczyzny wyraża się w trosce o piękno języka polskiego, o przyrodę, o symbole państwa polskiego, troska o nowe pokolenia Polaków, o zdrowie, troska o dzieła sztuki, kultury, nauki. Trzeba obalać stereotypy, takie jak: piekło Polskie, Polacy to brudasy, złodzieje itp., odpowiedzialność za ojczyznę ponosi każdy. Miłość to także szacunek do symboli narodowych, godła, flagi, hymnu, instytucji państwowych, szacunek do bohaterów i zwykłych ludzi. Stowarzyszenie Parafiada z nauczycielami, wychowawcami, duszpasterzami realizowały projekt pt. „Patriotyzm z Pokolenia na Pokolenie". Efektem tego projektu były autorskie

[13] S. Hładka, *Jaką świadomość patriotyczno-obronną...*, dz. cyt., s. 7–17.

[14] M. Ziemska (red.), *Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2000, s. 68.

[15] J. Wilk, *Rola rodziny i szkoły w kształtowaniu postaw patriotycznych*, cz. 2, „Przegląd Oświatowy" 1997, nr 1, s. 88–89.

projekty działań wychowawczych i edukacyjnych na rzecz rozwoju i stymulowanie postawy patriotycznej. Opracowane projekty miały na celu pomóc nauczycielom i uczniom zrozumieć, zaakceptować postawę własną wobec miłości Ojczyzny[16].

W wychowaniu patriotycznym dzieci i młodzieży, duże znaczenie mają symbole narodowe: godło, barwy i hymn naszego państwa. Godło państwa, orzeł biały powinien być widoczny na budynkach użyteczności publicznej, na gmachach państwowych, na pieniądzach, pieczęciach i na granicy państwa polskiego[17].

Pozytywne wdrażanie do kultywowania postawy patriotycznej można kontynuować w szkole podstawowej na etapie edukacji zintegrowanej. Dzieci mogą rozwijać różne zdolności i zainteresowania. Można zorganizować konkurs znajomości polskich baśni i legend, konkurs plastyczny na ilustracje do legend. Warto pomyśleć o projektach. Można wykorzystać zbiory muzealne. Warto odwiedzić teatr, operę. Bardzo ważna jest współpraca nauczycieli różnych specjalności, aby wdrażać wieloaspektowo edukację patriotyczną[18].

Patriotyzm powinien być kształtowany na etapie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. Patriotyzm można kształtować w młodych ludziach poprzez budzenie do miłości małych ojczyzn. Treści powinny być przekazywane w rodzinie, szkole, środowisku. Przekazuje się treści z zakresu historii, j. polskiego, plastyki, muzyki. Powinny być kształtowane postawy tolerancyjne, otwarte[19].

Ważnym zagadnieniem jest pojęcie „Małych Ojczyzn", do którego zaliczymy rodzinę, szkołę, miasto, w którym żyjemy na co dzień, to najbliższy krajobraz, wszystko, co nas otacza, to zachowane tradycje i obrzędy. Wprowadzane są także w szkołach projekty działań patriotycznych. Dzieci na różnych przedmiotach przedstawiają myśli i aforyzmy o ojczyźnie na temat „Jestem Polakiem", „Polacy światu", „Strój ludowy swojego regionu".

W latach 90. była transformacja ustrojowa. Transformacja ta miała istotny wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia Polaków. Nastąpiła komercjalizacja życia społecznego doprowadziła do kryzysu postaw obywatelskich. Nastąpiła dewaluacja pojęcia patriotyzmu, honoru, poświęcenia. Patriotyzm zaczęto postrzegać jako przeżytek. Zaniedbania w sferze wychowania młodzieży stały się przyczyną niskiego poziomu przyswojenia wartości patriotycznych młodego pokolenia Polaków.

Młodzież nie widzi związku w zdobywaniu wiedzy i przestrzeganiu dyscypliny z patriotyzmem szkolnym i patriotyczną postawą wobec społeczeństwa. Reasumując, młodzieży należy dostarczyć wzorców osobowych. Trzeba dołożyć starań, aby młodzi ludzie czerpali wzorce z postaci historycznych, wychowawców.

---

[16] M. Karda, R. Wardecka, *Od małej ojczyzny do wielkiej historii*, oprac. K Ostrowska, Wyd. Stowarzyszenie Parafiada im. św. Józefa Kalasancjusza, Warszawa 2009, s. 6–7.

[17] L. Malinowski, *Patriotyczne wychowanie młodzieży*, Warszawa 1988, s. 86.

[18] A. Stodolna-Rybczyńska, *Patriotyczne aspekty edukacji humanistycznej nie tylko dla uzdolnionych*, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Wrocław 2008, s. 6.

[19] R. Zamojska-Reszke, *„Czy patriotyzmu można nauczyć"*, „Życie Szkoły" 2007, nr 5, s. 44–45.

LITERATURA:

Książki:

[1] Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005.

[2] Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2004.

[3] Castells M., *Siła tożsamości*, Warszawa 2009.

[4] Dróżka W., *Nauczyciel autobiografia pokolenia*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2002.

[5] Iniewski F., *Ogólne prawidłowości wychowania patriotycznego uczniów w szkole*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

[6] *Jan Paweł II*, Pamięć i tożsamość, Kraków 2005.

[7] Kozłowska A, *Patriotyzm Polski. Jaki jest? Jaki winien być? Światowy Związek Żołnierzy AK*, red. A. Kozłowska, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2001.

[8] Malinowski L., *Patriotyczne wychowanie młodzieży*, Warszawa 1988.

[9] Stodolna-Rybczyńska A., *Patriotyczne aspekty edukacji humanistycznej nie tylko dla uzdolnionych*, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Wrocław 2008.

[10] Ziołowicz K., *Edukacja regionalna jako element edukacji patriotycznej*, Kielce 2007.

Opracowania zbiorowe:

[11] Karda M., Wardecka R., *Od małej ojczyzny do wielkiej historii*, oprac. K Ostrowska, Wyd. Stowarzyszenie Parafiada im. św. Józefa Kalasancjusza, Warszawa 2009.

[12] Ziemska M., red.*, Europejskie perspektywy pluralizmu w oświacie*, Uniwersytet Warszawski Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2000, s. 68.

Artykuły w czasopismach:

[13] Hładka S., *Jaką świadomość patriotyczno-obronną reprezentuje nasza młodzież*, „Edukacja dla bezpieczeństwa" 2006, nr 4.

[14] Zamojska-Reszke R., *Czy patriotyzmu można nauczyć*, „Życie Szkoły" 2007, nr 5.

[15] Wilk J., *Rola rodziny i szkoły w kształtowaniu postaw patriotycznych*, cz. 2, „Przegląd Oświatowy" 1997, nr 1.

[16] Wlazło S., *Jak uwzględnić priorytet MEN dotyczący wychowania patriotycznego i obywatelskiego w pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły" 2006, nr 11.

[17] Wójcik T., *Aktywny patriotyzm*, „Wychowawca" 2003, nr 4.

STRESZCZENIE

Edukacja patriotyczna w polskiej szkole po 1989 r. w świetle postaw i opinii nauczycieli

Bardzo ważne w wychowaniu młodego człowieka jest przekazywanie treści patriotycznych oraz kształtowanie właściwych postaw. Powinni to robić rodzice, nauczyciele, środowisko młodego człowieka. Przemiany polityczne, które pojawiły się po roku 1989 spowodowały zmianę myślenia na temat patriotyzmu. Zaczęto coraz częściej mówić o kształceniu patriotycznym dzieci i młodzieży.

Zagrożenie dla patriotyzmu stanowi w teraźniejszym świecie globalizacja dlatego też pojęcie patriotyzmu ma dzisiaj inny wymiar. Dzisiaj patriotyzm przejawia się w dbałości o język ojczysty, znajomości historii, tradycji, kultury. Nauczyciele winni uczyć dzieci pewnych elementów, na które, pod względem treści, w głównej mierze składa się patriotyzm.

Uczniowie pod kierunkiem wychowawców powinni tworzyć pożądane sytuacje edukacyjne w doborze odpowiednich treści i ich realizacji w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Ważny jest I i II etap kształcenia dzieci. Uczniowie uświadamiają sobie, czym jest rodzina, środowisko lokalne i Ojczyzna. Z badań przeprowadzonych w szkołach wynika, że patriotyzm jest na ostatnim miejscu po stabilizacji finansowej, pracy, rodzinie. Młodzież ze szkół miejskich ma większą świadomość historyczną niż młodzież ze środowisk wiejskich.

To wychowawca w szkole powinien ukierunkować uwagę, spostrzeganie, pamięć, myślenie i działanie. W dobrym czasie młodzież zaczęła mówić, że patriotyzm to przeżytek. Dlatego właśnie nauczyciele – wychowawcy powinni wskazywać na wzorce osobowe, wzorce historyczne, od których każdy ma prawo się uczyć.

SUMMARY

Patriotic education in Polish school after 1989 reflected in teachers' attitudes and opinions

The following article focuses on the importance of patriotic education introduced in schools from the earliest age, the issue of high urgency in the times of great social changes like europeization and globalization which put national identities in jeopardy. The study dates back to 1989, when the fall of socialism brought about the overall transformation in the image of Polish school placing the development of ties with motherland and teaching respect for it in one of the initial positions on the curriculum.

However, over 20 years the attitude toward patriotic education has considerably modified. Some researchers even claim that currently we are experiencing a refraction of patriotic values and a crisis of classical national state due to a widespread globalization entailing cosmopolitism in the attempt of making the world a global village. On the other hand, a patriotic self- defense is occurring in form of seeking national identity by young citizens and fostering the idea of little motherlands.

Consequently, a notion of patriotism is no longer homogenous or does it mean the same as it used to in the times before the fall of socialism. From being understood as pathetic love and ultimate sacrifice for homeland, the notion has made a transition into a number of different understandings, e.g. caring for mother tongue, the knowledge of history and culture but also respect for other cultures. Moreover, a few kinds of patriotism are currently named by theoreticians e.g. local patriotism, religious patriotism etc.

What seems essential at this point is a proper selection of teaching materials and the impact of educators on learners. Both are equally crucial in the overall process of developing patriotic attitudes in students.

In case of teaching materials, particular issues and activities should be distributed at subsequent stages of education, starting from the simplest truths like the sense of belonging to family, school community and local environment at Stage I (primary school children aged 6-9), through shaping ties with a native land and civic awareness, developing respect for the common good and proper social attitudes at Stage II (primary school children aged 10- 13) to more complex issues later on.

Different research shows that students at later stages of education (teenagers from junior and high schools aged 14-19) are more concerned about financial stability and successful family than actually about the idea of patriotism. This materialistic approach may result from the transformation of political system in the 90`s which caused commercialization automatically making patriotism a thing of the past. Additionally, teenagers from big cities are more patriotically aware than students from small towns or villages. This split is also visible in the teachers` attitudes towards patriotism according to their age. The generation of teachers aged 29- 44 appreciates patriotism less than, for example, efficient work and high intellectual and moral level.

Summarizing, both children and adolescents should be presented with model patriotic behavior. The role of teachers is to care for young people to model their behavior on national heroes and their own educators.

Mateusz Muchacki
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości
Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Znaczenie wiedzy dla egzystencji człowieka w epoce cywilizacji informatycznej

Swoje rozważania rozpocznę od przypomnienia fragmentu tekstu S. Juszczyka na temat pewnego ważnego wydarzenia naukowego S. Juszczyk pisze: „Na sesji podsumowującej obrady Światowego Forum Nauki w Budapeszcie, odbywającej się w dniach 8–10 listopada 2003 roku, można by znaleźć definicję nowego typu społeczeństwa, [to jest: społeczeństwa opartego na wiedzy – M.M.], posiadającego charakterystyczne cechy: Społeczeństwo oparte na wiedzy jest społeczeństwem innowacyjnym, realizującym zasadę kształcenia całożyciowego, które składa się ze społeczności uczących się, badaczy, inżynierów, techników, badaczy sieci komputerowych oraz firm realizujących [...] wytwarzanie produktów wysokiej technologii i zapewniających ich serwisowanie. [...] Głównymi narzędziami tego społeczeństwa są technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), pozwalające jednostkom na łatwy dostęp do wiedzy, która wzmacnia i wzbogaca ludzi kulturowo i materialnie oraz sprzyja nieustannemu rozwojowi społeczeństwa”[1]. Kategoria s p o ł e c z e ń s t w a o p a r t e g o n a w i e d z y wymaga postawienia minimum dwóch istotnych pytań: *czym jest wiedza*? oraz: *jaką ma wiedza wartość*? Jeżeli przyjmiemy, że wiedza jest *ogółem wiadomości w jakiejś dziedzinie/z jakiejś dziedziny*, ale oczywiście – w danym okresie dziejów świata, zaś *wiedza globalna* jest *ogółem wiadomości ze wszystkich dziedzin* także oczywiście – w danym okresie dziejów świata, to zarazem musimy uznać, że *wiedza* istnieje od zawsze. Jak widać, można bowiem interpretować wiedzę jako coś, co dotyczy każdego człowieka i co – w swojej istocie – powinno być i „łatwe”, i zrozumiałe dla każdego człowieka,

[1] S. Juszczyk, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie* [Education, knowledge, and abilities of an individual in the changing society], „Chowanna”, r. L (LXIII): 2007, nr 2 (29), s. 18.

ale można także interpretować ten fenomen jako coś, co jest samo w sobie „trudne" i przeznaczone dla ekspertów, dla intelektualistów.

Musimy być świadomi, że wiedza w rzeczywistości jako abstrakt nie istnieje. Konkretnie można mówić tylko o *wiedzy danej osoby*, gdyż wiedza jest w rzeczywistości istotnym wyróżnikiem osobowości danej osoby. Wiedza każdego człowieka jest wprawdzie związana z nauką, gdyż nauka stanowi zawsze fundament jego wiedzy, ale źródłem wiedzy człowieka – i dawniej, i dzisiaj – nie musi być instytucja edukacyjna (przedszkole, szkoła, uniwersytet). Co więcej, częstokroć ten lub ów nieprofesjonalny miłośnik jakiejś dziedziny nauki jako „amator" ma większy zakres profesjonalnej *wiedzy w tej dziedzinie/z tej dziedziny* niż niejeden profesjonalny akademik jako „zawodowiec". Wiedzę – jak zauważa S. Juszczyk[2] – można podzielić na wiedzę profesjonalną lub inaczej naukową oraz wiedzę ogólną, będącą przeciwieństwem wiedzy naukowej. Rodzi się jednak pytanie: czy można rzeczywiście nazwać wiedzę profesjonalną (wiedzę zawodową) na przykład – szewca wiedzą naukową? Stąd myślę, że analizując kategorię wiedzy należałoby wyróżnić: teoretyczną wiedzę naukową, wiedzę profesjonalną lub inaczej: wiedzę zawodową oraz wiedzę ogólną. Kategoria wiedzy, być może, wymagałaby i innej klasyfikacji, ale nie to jest przedmiotem rozważań w niniejszym tekście.

Ponieważ człowiek jako *homo sophos* nie potrafi egzystować bez wiedzy, stąd wiedza jest zawsze obecna w jego życiu. Także i doświadczenie, rozumiane jako ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć i ogół umiejętności praktycznych jest w sposób *naturalny* obecne w życiu człowieka, będąc częstokroć inspiracją dla poszukiwania wiedzy teoretycznej. Doświadczenie człowieka ma niekiedy istotny wpływ na *transfiguracje* jego wiedzy, która w rzeczywistości – podlega ciągłej i stałej zmianie. Wiedza profesjonalna – na co zwrócił uwagę S. Juszczyk – „zmienia się zgodnie z obserwowanymi trendami rozwoju w każdej dziedzinie i dyscyplinie naukowej"[3]. Ale i teoretyczna wiedza naukowa, i wiedza ogólna także są podległe ciągłej zmianie.

W dzisiejszym społeczeństwie *epoki cywilizacji informatycznej* społeczna egzystencja każdego człowieka zależy od jego *wiedzy informatycznej*. Z kolei zaś ten rodzaj wiedzy, a także ciągłe i dynamiczne zmiany cywilizacyjne, z którymi współczesny świat podejmuje zmagania, wymagają *reedukacji ludzi*, co z pewnością nie jest zadaniem łatwym do realizacji. Dzisiaj, w społeczeństwie epoki cywilizacji informatycznej, gdy ludzie potrzebują opanować rozmaite umiejętności informatyczne, w celu dostosowania siebie do Czasoprzestrzeni, w której egzystują, aby byli w pełni zdolni uczestniczyć w życiu społecznym ich lokalnej społeczności, funkcja edukacji – w ogóle, zaś edukacji informatycznej – w szczególności staje się istotnym elementem… w procesie „tworzenia" człowieka wykształconego i kompetentnego. S. Juszczyk stwierdza: „Społeczeństwo oparte na wiedzy nie może funkcjonować bez bardzo dobrze wykształconych obywateli i dobrze przygo-

[2] S. Juszczyk, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki…*, dz. cyt., s. 20.
[3] Tamże, s. 20.

towanych pod względem zawodowym pracowników”[4]. Nadto zaś pisze: „We współczesnym społeczeństwie [opartym na wiedzy – M.M.] ludzie powinni mieć następujące zdolności: zdolność do rozumienia wielonarodowych kultur, zdolności psychospołeczne, zdolność do posługiwania się językami obcymi, zdolność opanowania skutecznych metod uczenia się, zdolność do wykorzystania mediów w edukacji i pracy zawodowej. Edukacja odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu wymienionych zdolności”[5]. I dodaje: „Oprócz przedstawionych zdolności możemy wyróżnić cztery podstawowe umiejętności, [które także ludzie powinni posiadać – M.M.]: alfabetyzację cyfrową, alfabetyzację medialną, umiejętność permanentnego samokształcenia/samodoskonalenia oraz umiejętność prowadzenia badań naukowych na użytek prawidłowości wykonywania swej przyszłej pracy zawodowej”[6]. Wydaje się, że *komputer* jest dzisiaj najważniejszym z narzędzi TI. Jest on n a r z ę d z i e m p o z n a w a n i a r z e c z y w i s t o ś c i r e a l n e j w rzeczywistości wirtualnej. Wielofunkcyjność komputera to z pewnością istotna cecha tego narzędzia TI. M. Tanaś próbuje uzasadnić stosowanie komputera w edukacji i wylicza między innymi takie właściwości tego narzędzia, jak: multimedialność, polisensoryczność, symulacyjność, wirtualizacja[7]. Z kolei zaś A. Szewczyk, profesor Uniwersytetu Szczecińskiego, tworzy wizję owego s p o ł e c z e ń s t w a o p a r t e g o n a w i e d z y, zwanego s p o ł e c z e ń s t w e m i n f o r m a c y j n y m, z bardzo dobrze wykształconymi obywatelami, pisząc, że to społeczeństwo rozwinie „przemysł informacyjny, który obejmie swoim zakresem wszystkie aspekty życia – ułatwiając [życie ludzi – M.M.] w znaczący sposób; [...] człowiek będzie żył w harmonii z techniką i przyrodą, będzie miał bardzo dużo czasu na odpoczynek, rozwijanie swoich pasji i zainteresowań”[8].

Jednak należy zwrócić uwagę na to, że w 2000 roku – analfabetyzm wynosił przykładowo: w Republice Nigru – 77,6% ogółu dorosłej ludności oraz odpowiednio: w Somalii – 75,0%, w Burkina Faso – 67,2%, w Gambii – 63,3%, w Sierra Leone – 63,0%, w Gwinei Bissau – 62,8%, w Senegalu – 62,5%, w Republice Beninu – 62, 1%, w Etiopii – 61,5%, w Królestwie Kambodży – 61,5% oraz w Afganistanie – 61,0%[9]. Państw, w których odsetek analfabetów wynosił minimum 50,0% ogółu dorosłej ludności danego kraju, było w tym czasie – około trzydzieści (a może nawet i – o kilka więcej)[10]. Około **99,0%** ogółu wszystkich dorosłych mieszkańców kilkunastu krajów Afryki i Azji nie miało do końca 2009 r. żadnych doświadczeń zwią-

[4] Tamże, s. 23.
[5] Tamże, s. 25.
[6] Tamże, s. 25.
[7] M. Tanaś, *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. nauk. B. Siemieniecki, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 164, 165.
[8] A. Szewczyk, *Wprowadzenie*, [do:] *Dylematy cywilizacji informatycznej*, red. A. Szewczyk, Warszawa 2004, s. 8.
[9] [*ONZ*] *Statistic Division* [*2000*], New York 2001.
[10] Nadto przykładowo: analfabetyzm w 2000 r. wynosił m.in. w Egipcie, w Republice Indii oraz w Iraku – ponad 33,0% ogółu dorosłej ludności kraju, w Iranie – 23,0%, w Chińskiej Republice Ludowej – 17,0%, w Albanii – 16,5%, w Brazylii – 14,8%, w Meksyku – 14,0% – Zob.: [*ONZ*] *Statistic Division* [*2000*], dz. cyt.

zanych z Internetem. Stąd trudno jest uwierzyć w to, że w XXI wieku na kontynentach afrykańskim i azjatyckim będzie istnieć „*społeczeństwo oparte na wiedzy… z dobrze wykształconymi obywatelami.*

Wydaje się, że można mówić i pisać o: amerykańskim społeczeństwie opartym na wiedzy, europejskim społeczeństwie opartym na wiedzy, japońskim społeczeństwie opartym na wiedzy, czy nawet i polskim społeczeństwie opartym na wiedzy, ale kategoria: społeczeństwo oparte na wiedzy bez konkretnego przymiotnika – sugerując (za)istnienie takiego społeczeństwa w aspekcie globalnym – wydaje się dzisiaj kategorią pozbawioną naukowej wartości. W książce Competence At Work: Models for Superior Performance, której autorami są amerykańscy uczeni – L.M. Jr Spencer i S.M. Spencer[11], można odnaleźć pięć klas elementów kompetencji, którymi są: „[1.] motives (motywy/bodźce (do) działania), [2.] traits (predyspozycje), a także i [3.] self-concept (auto-wizja swojej [własnej] osoby), [4.] knowledge (wiedza) oraz [5.] skills ([praktyczne] umiejętności)”[12]. Wiedza rozumiana jako: „informacje, które dana osoba posiada w szczególnej dziedzinie / w szczególnym przedmiocie” okazuje się niekiedy warunkiem koniecznym w nabywaniu kompetencji, a niekiedy jest jednym z istotnych składowych elementów kompetencji danej osoby. W rzeczywistości zaś wiedza jest szczególnego rodzaju właściwością osoby, odzwierciedlającą całokształt jej informacji (wiadomości), które dana osoba może [za]stosować zarówno do zaspokojenia indywidualnych potrzeb, jak i – w rozmaitych sytuacjach egzystencjalnych lub zawodowych (profesjonalnych). Przy okazji, należy wspomnieć, że wiedza danej osoby nie jest tożsama z jej wykształceniem, które może jedynie stanowić jeden ze wskaźników do przybliżonej oceny jakości owej wiedzy.

J. Morbitzer trafnie wyjaśnia, że: „wiedza stanowi system złożony z wiadomości”[13] i dodaje: „z ogólnej teorii systemów wiadomo, że system jest zawsze czymś więcej niż prostą sumą swoich elementów”[14]. Otóż stosowanie rozmaitych mediów, a zwłaszcza komputera i wykorzystywanie bogactwa zasobów sieci internetowej wymaga od każdej osoby wiedzy informatycznej (a ponadto – i pewnego doświadczenia informatycznego). Osobie z wiedzą informatyczną, obejmującą: [a] biegłość w zastosowaniu instrumentarium informatycznego (narzędzi informatycznych), [b] umiejętność stosowania technologii informacyjnej w wielu rozmaitych dziedzinach życia i w pracy zawodowej, a przede wszystkim zaś [c] umiejętność wyszukiwania rozmaitych informacji (treści) oraz wybierania właściwych dróg nawigacji – w sieci internetowej, z pewnością będzie „łatwiej” egzystować we współczesnym świecie niżeli osobie bez tejże wiedzy. Wydaje się, że i [a] biegłość w stosowaniu instrumentarium informatycznego (narzędzi informatycznych), a zwłaszcza przede wszystkim [b] umiejętność wyszukiwania rozmaitych

[11] L.M. Jr Spencer, S.M. Spencer, *Competence at Work*: *Models for Superior Performance*, New York 1993.
[12] Tamże, s. 9. [Podkreśl. moje – M.M.].
[13] J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiczne*, Seria: „Prace Monograficzne [A P w Krakowie]”, Kraków 2007, nr 474, s. 275.
[14] Tamże.

informacji (treści) w Internecie są nabywane nie tylko oraz nie tyle dzięki wiedzy (na przykład na temat znajomości działania narzędzi informatycznych) danej osoby, ile dzięki praktycznemu doświadczeniu tej osoby, czyli na przykład wielokrotnemu powtarzaniu czynności, które mają istotny wpływ na nabycie kompetencji informatycznych. Przy okazji, warto wspomnieć i o tym, iż J. Morbitzer twierdzi, „że *pełne i dobre wykorzystywanie bogatych i różnorodnych zasobów internetowych możliwe jest tylko wówczas, gdy użytkownik* [*Internetu*] *dysponuje mądrością*"[15], a ściślej: *mądrością informatyczną*. Kategorię mądrości informatycznej można by zdefiniować jako *zdolność* [*człowieka*] *w stosowaniu instrumentarium informatycznego* (*ogółu narzędzi informatycznych*) *w sposób maksymalnie efektywny i odpowiedni* (*właściwy*) *do potrzeb – tak w życiu codziennym, jak także w pracy zawodowej, dzięki wiedzy informatycznej, posiadanej przez daną osobę w takim zakresie, w jakim jest on konieczny* (*niezbędny*) *do wykazania tej zdolności, a także i dzięki posiadanemu doświadczeniu informatycznemu.*

Mądrość informatyczna to we współczesnej Czasoprzestrzeni z pewnością kategoria, która jest istotna w rozmaitych sferach egzystencji człowieka oraz w różnych kręgach jego aktywności profesjonalnej (zawodowej), i która równocześnie jest niezbędna dla harmonijnego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa.

Posiadanie wiedzy – zarówno *faktualnej*, jak i *proceduralnej* – przez człowieka jest z pewnością najistotniejszym warunkiem… jego mądrości. S. Juszczyk stwierdził, że „wiedza stała się podstawą funkcjonowania współczesnego społeczeństwa"[16]. Jednak J. Morbitzer trafnie zauważył, że: „większość problemów współczesnego świata nie wynika… z braku informacji [ani także z braku wiedzy – M. M.], lecz z braku mądrości"[17].

Nawiązując do myśli (cytowanego już powyżej) P.F. Druckera, amerykańskiego eksperta w dziedzinie teorii cywilizacji i teoretyka współczesnej ekonomii, że: „mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku"[18], chciałbym zauważyć, że współczesna edukacja a zwłaszcza współczesna edukacja informatyczna powinna być „wpisana" w krąg *humanistycznych wartości*, co pozwoli na wykształcenie człowieka dobrze przygotowanego do posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, a jednocześnie zachowującego własną tożsamość i szanującego świat tradycyjnych wartości[19].

Nie mniej istotne w nabywaniu kompetencji informatycznych jest doświadczenie, które ma wpływ na jakość i poziom umiejętności niezbędnych do posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi oraz do wykonywania rozmaitych zadań informatycznych – zarówno profesjonal-

---

[15] Tamże, s. 273.

[16] S. Juszczyk, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki…*, dz. cyt., s. 20.

[17] J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo…*, dz. cyt., s. 279.

[18] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, [Warszawa 1999], s. 171 – cytuję [za:] J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo…*, dz. cyt., s. 280.

[19] Janusz Morbitzer jest autorem cennego studium [*Internet a świat wartości* – Zob: J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo…*, dz. cyt., s. 260–291], w którym prezentuje ten właśnie problemat.

nych, jak i *na własny użytek*. Doświadczenie więc jest fundamentem czy też może istotnym elementem aspektu technicznego aktywności danej osoby. Nadto zaś częstokroć warunkuje wysoki poziom jakości realizowanych zadań oraz osiąganie dobrych efektów w pracy zawodowej.

Aczkolwiek *self-concept* jest na liście pięciu klas (pięciu kategorii) elementów/właściwości kompetencji (w książce *Competence At Work*: *Models for Superior Performance*) wymieniony przed *wiedzą* oraz *umiejętnościami*, wynikającymi z doświadczenia danej osoby, to jednak uwzględnienie tych właśnie dwóch kategorii świadczy o ich szczególnym znaczeniu w nabywaniu kompetencji, a więc także w nabywaniu kompetencji informatycznych. *Self-concept* jako pojęcie o psychologicznym aspekcie obejmuje takie składowe, jak między innymi: *światopogląd*, *hierarchia wartości*, *przekonania*, *zasady postępowania*, *postawa egzystencjalna*, a także *wiedza*, *umiejętności*, *doświadczenie* i inne, które sumarycznie „współtworzą" zintegrowaną osobowość człowieka, a z pewnością „współtworzą" istotną część *ja* danej osoby.

N a b y w a n i e k o m p e t e n c j i i n f o r m a t y c z n y c h jest procesem wieloletnim, a zarazem jest zadaniem trudnym do realizacji – ze względu na jego złożoność i dynamiczną zmienność we współczesnej Czasoprzestrzeni cywilizacyjnej. Kompetencje informatyczne, tak samo jak i: kompetencje ekonomiczne, kompetencje matematyczne, kompetencje pedagogiczne lub kompetencje polonistyczne – wymagają przede wszystkim znajomości specjalistycznego języka i norm językowych adekwatnych przede wszystkim dla tej dyscypliny naukowej, ale także i dla innych „nieinformatycznych" dziedzin nauki (wiedzy). Wydaje się faktem oczywistym, że na przykład – ekonomista zatrudniony w banku, pedagog pracujący na uniwersytecie, a także polonistka zatrudniona w redakcji dziennika lub w (jakimś) wydawnictwie powinni, a nawet muszą – znać dzisiaj takie terminy, jak np.: *i n t e r f a c e* „interfejs" lub *t o o l b a r* „tulbar", gdyż – bez znajomości owych terminów zapewne będą uznani za zbyt mało kompetentnych profesjonalistów w swoich zakładach pracy. Oczywiście zaś znajomość fachowej terminologii powinna zostać „uzupełniona" praktycznymi umiejętnościami – jak na przykład umiejętnością sprawnego zastosowania „tulbara" w rozmaitych sytuacjach zawodowych.

Dynamiczny rozwój technologii informacyjnych i Internetu spowodował dość znaczny przyrost specjalistycznego słownictwa, którego znajomość wydaje się dzisiaj warunkiem dla społecznej egzystencji człowieka w *nowym* społeczeństwie. Do owych *nowych* słów należą:

[a] nazwy osób, których zawód i/lub stanowisko są związane z pracą w świecie wirtualnym, na przykład: *admin* (czyli: informatyk zajmujący się zarządzaniem pewnego systemu informatycznego), *ladmin* (pejoratywne określenie *admina*, którego kompetencje informatyczne są oceniane negatywnie przez użytkowników sieci), *moderator*, *sysadmin*, *web architect*, *webdesigner*, *webdeveloper*, *webmaster*, a także żeńskie nazwy owych osób: *adminka*, *ladminka*, *moderatorka*, *webdesignerka* oraz *webmasterka*,

[b] nazwy osób, które są aktywne hobbystycznie w rzeczywistości wirtualnej, na przykład: *bloger*, *cheater*, *flamer* (czyli: osoba, która pisze obraź-

liwe dla innych wiadomości), *flooder* (osoba, która pisze i/lub wysyła wielokrotnie tę samą wiadomość albo wiele bezwartościowych wiadomości – bądź to do innej osoby, bądź do ogólnego (lokalnego) systemu komunikacji internetowej), *spamer* oraz *troll* (osoba, której zachowanie na czatach, forach dyskusyjnych etc. – jest dla innych osób/użytkowników sieci Internetu jednoznacznie aspołeczne lub społecznie niebezpieczne),

[c] nazwy osób, które działają niezgodnie z obowiązującą wykładnią prawną, na przykład: *cracker*, *hacker*, *sniffer*,

[d] inne nazwy osób, jak na przykład: *geek*, *interholik*, *luser*, *luserka* oraz *nerd* (czyli: osoba, która spędza czas w sieci tylko i wyłącznie w celach naukowych).

Znajomość wymienionych i nie wymienionych, a dotyczących na przykład budowy komputera – terminów fachowych jest dzisiaj z pewnością istotną kompetencją współczesnego mieszkańca Europy (Polski), która na pewno ułatwia egzystencję człowieka w *nowym* społeczeństwie. Stąd owa terminologia powinna „wejść" do nauki szkolnej.

Technologie informacyjne pełnią/spełniają dziś kluczową funkcję jako „katalizatory kreatywności i stymulatory innowacyjności we wszystkich obszarach… relacji społecznych"[20], a zatem – jak pisze K. Szczeszek – „współczesna edukacja winna przygotować człowieka do umiejętnego korzystania z nowoczesnych środków przekazywania informacji, a zaś z drugiej strony [winna] wykorzystać nowe technologie informacyjne w procesach dydaktycznych i wychowawczych"[21]. Wiedza z zakresu nabywania kompetencji informatycznych powinna obejmować między innymi takie problemy, jak na przykład: podstawy stosowania fachowej terminologii z zakresu technologii informacyjnej (TI), podstawowe informacje na temat funkcji TI w życiu człowieka i możliwości stosowania TI w życiu społecznym, w edukacji oraz w aktywności profesjonalnej, informacje na temat wartościowego stosowania TI w celu relaksu i rozrywki, etc. etc. Z kolei zaś – wynikające z doświadczenia – umiejętności z zakresu nabywania kompetencji informatycznych powinny obejmować między innymi takie czynności, jak na przykład: bezpieczne i sprawne stosowanie multimedialnego zestawu komputera i jego oprogramowania w praktyce, stosowanie Internetu wraz z rozmaitymi funkcjami, nadto sprawne stosowanie TI w zakresie komunikacji z innymi osobami.

Wymienione powyżej stosowanie oprogramowania multimedialnego zestawu komputerowego to przede wszystkim: [a] opanowanie istotnych funkcji podstawowych narzędzi komputerowych i [b] umiejętne, czyli bezpieczne i sprawne stosowanie rozmaitych programów narzędziowych komputera. Dlatego zmiany, które dokonują się we współczesnym świecie w zakresie techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnych mają bezpośredni

[20] Por. S. Juszczyk, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki…*, dz. cyt., s. 19.

[21] K. Szczeszek, *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] *Oblicza Internetu*, red. nauk. M. Sokołowski, Elbląg 2004, s. 204.

związek z edukacją i, jak zaznacza S.M. Kwiatkowski, stawiają przed nią nowe i trudne wyzwania[22].

LITERATURA:

[1] Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, [Warszawa 1999].

[2] Juszczyk S., *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie* [Education, knowledge, and abilities of an individual in the changing society], „Chowanna", r. L (LXIII): 2007, nr 2 (29).

[3] Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, wyd. 2, IBE, Warszawa 2008.

[4] Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiczne*, Seria: „Prace Monograficzne [A P w Krakowie]", Kraków 2007, nr 474.

[5] [*ONZ*] *Statistic Division* [*2000*], New York 2001.

[6] Spencer L.M. Jr, Spencer S.M., *Competence at Work*: *Models for Superior Performance*, New York 1993.

[7] Szczeszek K., *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] *Oblicza Internetu*, red. nauk. M. Sokołowski, Elbląg 2004.

[8] Szewczyk A., *Wprowadzenie*, [do:] *Dylematy cywilizacji informatycznej*, red. A. Szewczyk, Warszawa 2004.

[9] Tanaś M., *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. nauk. B. Siemieniecki, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007.

STRESZCZENIE

Znaczenie wiedzy dla egzystencji człowieka w epoce cywilizacji informatycznej

Zmiany mające miejsce we współczesnym świecie w zakresie techniki i technologii informacyjno-komunikacyjnych mają bezpośredni związek z edukacją i stawiają przed nią nowe wyzwania:

1) dostarczania wiedzy dotyczącej pojęć z zakresu technologii informacyjnej (TI), podstawowych informacji na temat funkcji TI w życiu człowieka i możliwości stosowania TI w życiu społecznym, w edukacji oraz w ak-

[22] S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, wyd. 2, IBE, Warszawa 2008, s. 8.

tywności profesjonalnej, informacji na temat wartościowego stosowania TI w celu relaksu i rozrywki itp.

2) rozwijania umiejętności i kompetencji informatycznych np.: bezpiecznego i sprawnego stosowania multimedialnego zestawu komputera i jego oprogramowania w praktyce, stosowania Internetu wraz z rozmaitymi funkcjami, sprawnego stosowania TI w zakresie komunikacji z innymi osobami.

SUMMARY

The importance of knowledge in the era of information and communication technologies

The changes that are taking place in the modern world of technology, information and communication technologies are directly related to education and pose new challenges in front of it:

1) to provide knowledge of the concepts of information technology (IT), basic information about the IT function in human life and the possibility of the use of IT in society, in education and in professional activity, information on the value of IT for relaxation and entertainment, etc. etc.

2) the development of skills and competences, eg: the safe and efficient use of multimedia computer system and software, in practice, the use of the Internet along with a variety of features, effective use of IT in communication with others.

Sylwia Domagalska
Wałbrzyska Wyższa Szkoła
Zarządzania i Przedsiębiorczości

Pedagogiczne kompetencje nauczyciela klas I–III oraz ich wpływ na wychowanie dzieci w klasie

Edukacja jest obszarem życia społecznego budzącym ciągle zainteresowanie, poddawanym ostrej krytyce, ale także wyzwalającym nadzieje i rozmaite oczekiwania. Współczesna cywilizacja przekształca się w znacznym stopniu dzięki edukacji, a jednocześnie wciąż stawia oświacie nowe zadania. Wszędzie poszukuje się sposobów ulepszania systemów edukacyjnych albo ich wybranych elementów.

W szkole współdziałają dwie grupy osób. Jedną tworzą nauczyciele, drugą uczniowie. Praca pedagogiczna nauczyciela jest oddziaływaniem na nieukształtowaną osobowość dziecka. Ważnym aspektem tej działalności jest człowieczeństwo samego nauczyciela. Aby skutecznie wspierać rozwój drugiego człowieka, trzeba mieć samemu coś do zaoferowania, trzeba być kompetentnym.

Badania nad rolą nauczyciela mają w polskiej pedagogice i psychologii długą tradycję. Od J.W. Dawida, piszącego o duszy nauczycielstwa, przez Grzegorzewską, szukającą idealnego modelu nauczyciela i funkcjonowania nauczyciela od strony typów osobowości Mysłakowskiego i Okonia, po problem kompetencji Oksińskiej, Sawińskiego i Hamerowej. Początkowo rola nauczyciela polegała głównie na tym, że przygotowywał on uczniów jako swych następców[1]. Jednak wraz z rozwojem życia społecznego i gospodarczego nabiera znaczenia wszechstronne przygotowanie dziecka do pełnienia różnorodnych ról społecznych.

W historii zawodu nauczycielskiego zawsze doceniano trzy podstawowe jego składniki: wiedzę przedmiotową, umiejętności pedagogiczne oraz osobowość[2].

Dzięki jakiej pedagogice ma się utrwalić na dobre sprawiedliwe społeczeństwo, w którym każdy młody człowiek otrzyma należne mu wykształce-

[1] J. Sawiński, *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła" 1998, nr 2.
[2] H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.

nie? Dla liberalnego pedagoga, jakim był John Dewey, rozwiązaniem była pedagogika reform. Główna idea reformatorskiego ruchu w pedagogice polegała nie tylko na likwidacji autorytetu, ale także na wzmocnieniu samodzielności i własnej odpowiedzialności dzieci przy odpowiedzialności pedagogicznej nauczycieli[3]. Pedagogika reform chciała zorganizować szkołę „od dziecka". Apelowała więc do dorosłych, aby ci nauczyli się lepiej rozumieć dziecko, by móc lepiej sprostać ich wymaganiom. Szkoła stworzona przez Johna Deweya funkcjonowała przez 8 lat do 1904 roku, była tak zorganizowana, że jej wychowankowie ściśle współegzystowali z naturą, gospodarką i gminą. Uczniowie mogli korzystać z biblioteki, zwiedzać stolarnie i warsztaty metalowe oraz włókiennicze.

Obecnie uwidacznia się wyraźna tendencja do oderwania się od treści i wąsko pojętych umiejętności dydaktycznych na rzecz kompetencji nauczycielskich[4]. Od wielu lat toczy się dyskusja na ten temat w związku z reformą oświaty w kraju i szerokim uczestnictwem nauczycieli w procesie tych zmian. W czasach współczesnych w wielu krajach rozwinęła się teoria tak zwanych kompetencji nauczycielskich.

Pojęcie kompetencji w ostatnich latach robi w pedagogice niebywałą karierę. Termin ten do Polski trafił z pedagogiki amerykańskiej, gdzie stanowi zasadniczy człon efektywności pracy nauczyciela. W literaturze spotykamy się z różnymi określeniami pojęcia „kompetencja". Oto przegląd stanowisk w tym zakresie w świetle literatury przedmiotu.

Słowo „kompetencja" (łac. *competentia* – 'odpowiedzialność', 'zgodność') oznacza zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonywania określonej czynności. Składnikami kompetencji są: umiejętności, niezbędna wiedza i cechy osobowości. Nabywanie kompetencji stanowi początkowy etap w edukacji wczesnoszkolnej[5].

Zdaniem W. Okonia kompetencja oznacza w pedagogice zdolność do osobistej samorealizacji, zdolność do określonych obszarów zadań[6].

W *Słowniku pedagogiki pracy* pojęcie to jest zdefiniowane jako zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności.

E. Goźlińska i F. Szlosek rozumieją ten termin jako przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań, jako potencjalną umiejętność, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania[7]. Kompetencje można także podzielić na te, które kształcą odpowiednie cechy i procesy psychologiczne młodzieży oraz na te, które pozwalają mu na sprawne wykonywanie codziennej pracy nauczycielskiej, ułatwiają realizację bieżących zadań i kontakt z młodzieżą. Te

---

[3] H. Retter, *John Dewey jako pedagog reform i wychowania do demokracji*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań – Kraków 2010, s. 98.

[4] I. Oksińska, *O kluczowych kompetencjach i umiejętnościach nauczyciela*, „Nauczanie Początkowe", Kielce 1997/1998, z. 5.

[5] J. Hanisz, *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku (klasy 1–3)*, Warszawa 1999.

[6] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

[7] E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.

pierwsze można nazwać kompetencjami formującymi, a drugie kompetencjami operacyjnymi.

Kompetencje formujące umożliwiają właściwe kształtowanie psychiki młodego człowieka i stymulację jego rozwoju. Są to zatem psychologiczne umiejętności nauczyciela odpowiadające za trwałe kształtowanie cennych kompetencji psychologicznych ucznia.

Odnoszą się do długofalowego działania wychowawczego i edukacyjnego, a wiec wspomagania rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz intelektualnego ucznia, kształtowania inteligencji i uzdolnień specjalnych. W przypadku kompetencji formujących punkt ciężkości leży w procesach psychologicznych ucznia, a zatem kompetencja nauczyciela polega na pozytywnym wpływaniu na te procesy.

W kształtowaniu umysłu młodego człowieka możemy mówić o formacji intelektualnej, formacji charakteru i formacji społeczno-moralnej. Do formacji intelektualnej należy kształtowanie różnego rodzaju inteligencji, zdolności specjalnych, postawy twórczej, krytycyzmu myślenia, umiejętności samodzielnego uczenia. Zdolność pozytywnego kształtowania tych cech można nazwać kompetencją formowania intelektu. Na taką zdolność wpływają wysoka inteligencja nauczyciela, jego postawa twórcza, specyficzne uzdolnienia specjalne i pedagogiczne. Ważną rolę odgrywa też wiedza psychologiczna oraz znajomość technik stymulacji intelektualnej.

Do formacji charakteru należy pozytywny wpływ na kształtowanie się osobowości oraz uczuciowości ucznia, wpływanie na rozwój samodyscypliny, otwartości, kultury, woli, świadomości celów, do których się dąży. Do formacji społeczno-moralnej należy kształtowanie świadomości tego, co złe i co dobre, świadomości prawnej, tożsamości kulturowej, patriotyzmu, kompetencji społecznych. Umiejętności kształtowania tych cech ucznia to najwyższe kompetencje wychowawcze, na które składają się zarówno wybitne zdolności pedagogiczne, własne cechy osobowościowe i społeczno-moralne, służące za przykład, jak i bardzo duża wiedza psychologiczna.

Kompetencje operacyjne to przygotowanie nauczyciela w zakresie psychologii umożliwiającej mu dobre wykonywanie codziennej pracy w szkole. Chodzi tutaj o umiejętność organizowania sobie pracy, zarządzanie czasem, umiejętności interpersonalne, współpracę z innymi nauczycielami i dyrekcją, umiejętność budowania autorytetu, wzbudzania zaufania. Bez opanowania tych kompetencji nauczyciel nie zdobędzie szacunku i autorytetu, nie wzbudzi zainteresowania przedmiotem, nie pokieruje właściwie lekcją.

W przypadku kompetencji operacyjnych punktem ciężkości są procesy psychologiczne nauczyciela. Decydujące tu będą kompetencje społeczne – empatia, zdolności przywódcze, asertywność oraz kompetencje ergonomiczne – umiejętne zarządzanie czasem, prowadzenie dokumentacji, solidność koncentracja. Jest rzeczą oczywistą, że kompetencje operacyjne są konieczne nie tylko w codziennej pracy szkolnej, ale także aby właściwie formować psychikę ucznia. Są jednak nauczyciele, którzy mają kompetencje operacyjne i świetnie prowadzą lekcje, nie wywierają jednak znaczniejszego wpływu na długoterminowy rozwój młodego człowieka. Są też tacy, którzy, choć wydają się roztargnieni, chaotyczni i nie najlepiej zorganizowani, wywierają bardzo silny wpływ na uczniów.

Kompetencje psychologiczne nauczyciela możemy także podzielić na zawodowe i osobiste. Zawodowe świadczą o tym, jakim jest nauczycielem, osobiste – jakim jest człowiekiem[8].

Pierwsze z nich oznaczają umiejętności kierowania lekcją i przekazywania wiedzy, drugie przede wszystkim odporność emocjonalną, odporność na stres, życzliwość do ludzi, postawę twórczą, odpowiednią osobowość.

Gdy nałożymy na siebie wymiar kompetencji formujących i operacyjnych oraz wymiar kompetencji zawodowych i osobistych, otrzymamy funkcjonalną typologię nauczycieli. Nazwa „funkcjonalna" wynika z tego, że każdemu typowi odpowiada jakaś dominująca funkcja w procesie nauczania.

osobiste PRZYJACIEL	społeczne LIDER
operacyjne PRAKTYK zawodowe	formacyjne MISTRZ

Źródło: B. Suchacka, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 70.

NAUCZYCIEL LIDER

Jest to naturalny przywódca i wzór osobowy młodzieży. Taki nauczyciel nawiązuje z nią bliskie, osobiste kontakty, aby wpłynąć pozytywnie na jej rozwój intelektualny, jak i społeczno-moralny. Jest niepodważalnym autorytetem i daje przykład własnym postępowaniem. Ten typ nauczyciela najtrudniej wykreować w dzisiejszym systemie oświaty, zwykle są to samorodne talenty o charyzmatycznej osobowości i wyraźnych cechach przywódczych. Nauczyciela lidera można ukształtować, ale tylko po wprowadzeniu systemu kształcenia, w którym kładzie się nacisk na rozwój osobowości, umiejętności przywódczych i kompetencji społecznych.

[8] B. Suchacka, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

NAUCZYCIEL MISTRZ

Ten typ nauczyciela formuje przede wszystkim intelekt ucznia, jego zdolności i umiejętności specjalne. To człowiek, dzięki któremu uczeń zaczyna patrzeć na świat inaczej, odkrywa w nim to, co do tej pory było ukryte, rozwija w sobie talenty, zdolności specjalne, potencjał twórczy, rozwija zainteresowania naukowe i artystyczne. Ten typ nauczyciela stymuluje przede wszystkim intelekt, zdolności, znacznie pogłębia wiedzę z przedmiotu, ale też pozytywnie oddziałuje wychowawczo, kształtuje postawę twórczą, systematyczność, staranność w wykonywaniu wytworu intelektualnego.

Taki nauczyciel rzadziej trafia do edukacji szkolnej, skłania się raczej ku szkolnictwu wyższemu, lepiej zaspokajającemu jego naukowe i pedagogiczne ambicje. Można uczyć przyszłego nauczyciela bycia prawdziwym mistrzem, ale w tym celu musi on zdobyć znacznie więcej wiedzy z nowoczesnej psychologii uczenia się oraz stymulacji inteligencji i zdolności specjalnej. Musi również zostać przebudowany sam system nauczania, aby było w nim więcej miejsca na indywidualną relację mistrz – uczeń.

NAUCZYCIEL PRAKTYK

To typ nauczyciela, który sprawnie przeprowadza lekcje, umiejętnie dozuje materiał, zadaje go do nauczenia oraz starannie i obiektywnie sprawdza jego opanowanie. Uczy dziecko przede wszystkim umiejętności wymaganych w programie szkolnym oraz dla bieżących możliwości rozwojowych. W dziedzinie wychowania uczy zachowań prospołecznych, odpowiedzialności i koleżeństwa, odraczania i kontroli impulsów, dyscypliny, systematyczności i staranności. Obecny system kształcenia przygotowuje przede wszystkim nauczycieli tego typu i dlatego jest ich najwięcej. Taki nauczyciel jest bardzo potrzebny – wykonuje znaczną część pracy edukacyjno-wychowawczej, która jest zadaniem szkoły. Nie jest to łatwa praca i wielką sztuką jest wykonywanie jej na wysokim poziomie. Problem polega raczej na tym, że inne, wymienione typy nauczyciela występują stosunkowo rzadko.

NAUCZYCIEL PRZYJACIEL

Jest to nauczyciel, który zawiera bliskie przyjaźnie ze swoimi uczniami, traktuje ich w sposób zaangażowany i osobisty. Relacja między nauczycielem a uczniem jest bliska i przyjacielska. W polskiej szkole, oskarżanej często o formalizm i emocjonalny chłód , przydałoby się więcej tego typu nauczycieli. Rola nauczyciela – przyjaciela jest jednak niełatwa i należy uważać, by nie wpaść w pułapkę. Zbyt koleżeńskie stosunki między nauczycielem a uczniem mogą nadszarpnąć autorytet pedagoga, osłabić dyscyplinę, grożą zbyt dużym subiektywizmem przy ocenie. Przyjaźń nauczyciela z uczniem musi mieć swoją specyfikę, podobną raczej do przyjaźni rodzica

z dzieckiem czy przełożonego z pracownikiem niż relacji kumplowskiej, która może zaszkodzić w zwykłej pracy w szkole. Skłonność do postawy nauczyciela przyjaciela ma wielu początkujących pedagogów, zanim nie zostaną do niej skutecznie zniechęceni, nie ulegną skostnieniu czy wypaleniu zawodowemu.

Reasumując można stwierdzić, że nauczyciel może posiadać kompetencje zarówno formujące, jak i operacyjne, zarówno osobiste, jak i zawodowe. Może się więc zdarzyć, że będzie jednocześnie liderem i mistrzem, praktykiem i przyjacielem. Byłoby sytuacją idealną, gdyby umiał połączyć te wszystkie funkcje. Są bowiem sytuacje, kiedy należy być liderem, mistrzem, praktykiem czy przyjacielem. I tak postawa lidera jest bardzo ważna na początku kontaktu z uczniem, pomaga zdobyć jego szacunek, pociągnąć go za sobą, pobudzić go do pracy. Następnie dobrze jest przyjąć postawę mistrza – zobaczyć, jakie są możliwości najszybszego i najskuteczniejszego rozwoju ucznia, jakie uzdolnienia najlepiej kształtować i rozwijać. Gdy ustali się ten kierunek, wzbudzi się zainteresowanie ucznia, pobudzi się go intelektualnie, dobrze jest przyjąć postawę nauczyciela praktyka, tzn. przekazywać najistotniejszą wiedzę, wywoływać potrzebę samokształcenia, nauczyć zdobywania i selekcji informacji, sprawdzić czy wiedza została utrwalona, oswoić z pracą w grupie. Gdy uczeń spełni oczekiwania, nauczyciel może się z nim zaprzyjaźnić, nie tracąc autorytetu i zmysłu obiektywnej oceny.

Jakie kompetencje psychologiczne są zatem najbardziej potrzebne nauczycielowi i jak można je kształcić? Wymierne efekty da przede wszystkim: zwiększenie liczby, prowadzonych w nowoczesny sposób, zajęć z psychologii, stałe poszerzanie wiedzy na temat stymulacji inteligencji i uzdolnień specjalnych, przekazywanie treści na temat nauczania ucznia zasad uczenia się oraz samodzielnego wyszukiwania i selekcji informacji oraz kształcenie postawy twórczej ucznia[9].

Należy uczyć psychologii także młodzież, aby wiedziała, jak się uczyć, jak dbać o własny rozwój, jak się odnaleźć wśród innych ludzi w coraz bardziej skomplikowanym świecie społecznym.

Powyższe refleksje skłaniają do tego, by wskazać, iż współczesny nauczyciel powinien posiadać kompetencje i umiejętności, takie jak[10]:

1. Pozytywne nastawienie do ludzi;
2. Autentyczność:

- przekonanie ucznia, że nauczyciel jest zainteresowany jego losem,
- przyznanie sobie prawa do popełniania błędów i niezadręczania się nimi. Błąd powinien być informacją, czego unikać na przyszłość, a nie tragedią, jest normalnym etapem na drodze do doskonałości,

[9] Tamże, s. 76.
[10] B. Suchacka, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

- zachowanie zdrowej proporcji między myśleniem o sobie w kategoriach negatywnych i pozytywnych. Zdrowa proporcja to 10% myślenia negatywnego i 90% pozytywnego. Myślenie pozytywne sprzyja dobremu samopoczuciu, sympatii do własnej osoby i sympatii do uczniów. Traktując innych w sposób przyjazny mamy większą szansę na to, że podobnie zostaniemy przez nich potraktowani, zgodnie z psychologiczną zasada wyrównywania postaw. A jeśli już zaczniemy cieszyć się sympatią otoczenia, znacznie łatwiej nam przyjdzie nie bać się pokazywania siebie takimi, jakimi naprawdę jesteśmy, bez zachowań fasadowych i fałszu, bez udawania i przywdziewania masek na różne okazje.

3. Ugruntowanie w sobie postawy szacunku dla innych:

- dobre wychowanie, kultura bycia i uprzejmość, niezależnie od wahań pogody, stanu zdrowia i samopoczucia,
- nie do pomyślenia jest sytuacja wyżywania się na bezbronnych i słabszych, nie wolno niszczyć ludzkiej godności, a sadyzm powinien spotykać się z potępieniem,
- brak spostrzegania zależności między własną aktywnością a jej spodziewanymi, pozytywnymi efektami, prowadzi do utraty wiary w sensowność działań obronnych, do bezradności, apatii, obojętności, czasem do depresji .Szacunek dla młodzieży to uczciwość i sprawiedliwość, dotrzymywanie zobowiązań, przyznawanie innym prawa do błędu, tolerancja, otwartość na odmienny niż własny punkt widzenia.

4. Optymizm i pogoda ducha:

- optymiści zarażają swoja postawą i przyciągają otoczenie tym, że żyje im się łatwiej i więcej im się udaje niż pesymistom,
- zasada „samospełniającej się przepowiedni" nie gwarantuje sukcesu, ale zwiększa jego prawdopodobieństwo i opieranie się na nich w trudnych chwilach, łatwiej jest wtedy dostrzegać mocne strony uczniów i mówić o nich.

5. Wiedza na temat własnych mocnych stron.
6. Chwalenie nawet najdrobniejszych osiągnięć uczniów:

- im częściej chwalimy, tym lepsze są efekty pracy nauczycieli.

7. Zmniejszenie dystansu między nauczycielem a uczniami
8. Umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się
9. Niepełna świadomość niektórych własnych motywów:

- znacznie łatwiej uprzytamniamy sobie, że chcemy działać dla dobra ucznia, trudniej jest uświadomić sobie własną chęć dominowania, wywyższania się, czy potrzebę wyładowania wzbierającej agresji.

10. Nieuwzględnienie możliwości uczniów:

- używanie niezrozumiałych słów czy wyrażeń, prowadzi do nieprzystosowania partii materiału i marnotrawi czas obu stron,

- brak poczucia humoru, nieumiejętność stworzenia swobodnej atmosfery,
- nudzenie się uczniów.

11. Sprzeczność języka ciała ze słowami:

- sprzeczność między tymi dwoma rodzajami przekazu wywołuje wątpliwości co do wiarygodności mówcy, bo inaczej podejrzewamy, że kłamie,
- nazywanie emocji, które budzą w nas silny niepokój sprawia, że napięcie znika,
- łatwiej zyskać sympatię i szacunek audytorium, wobec którego jesteśmy szczerzy, nie zgrywamy się, odkrywamy nasze własne Ja.

12. Przedwczesna interpretacja motywów:

- zgadywanie jest zabawą niebezpieczną, ponieważ punktem odniesienia staje się nasza własna postawa, a przecież ludzie są różni.

13. Filtr percepcyjny:

- widzimy głównie to, co chcemy zobaczyć, a słyszymy głównie to, co chcemy usłyszeć,
- niepełny odbiór informacji jest odbiorem zniekształconym,
- zmiana przekonań pod wpływem nowych, wiarygodnych argumentów jest niestety rzadkim zjawiskiem.

14. Komunikowanie się jest procesem dwustronnym:

- porozumiewanie się wymaga dialogu i upewniania się, czy jest się właściwie rozumianym.

UMIEJĘTNOŚĆ PRAWIDŁOWEGO KOMUNIKOWANIA SIĘ[11]:

1. Aktywne słuchanie, a w nim:

- koncentracja uwagi,
- kontakt wzrokowy,
- lekkie pochylenie ciała,
- używanie zachęcających zwrotów,
- otwartość na punkt widzenia ucznia,
- powściągliwość w wyrażaniu własnego zdania,
- empatia parafrazowanie,
- zadawania pytań.

[11] Tamże, s. 82.

Podczas słuchania należy zwrócić uwagę na okazywanie mówcy szacunku, akceptacji i ciepła. Nieudzielanie dobrych rad oraz powstrzymywanie się od moralizowania i osądzania.

2. Przemawianie:

- koncentrować się na zadaniu, jakie przed nauczycielem stoi,
- struktura wypowiedzi nauczyciela powinna być jasna,
- nauczyciel powinien używać w pełni zrozumiałego języka,
- stosować m.in. slajdy, folie inne pomoce,
- modelować głos,
- kontrolować jego siłę i tempo,
- kierować głos do najodleglejszego słuchacza na sali,
- starać się patrzeć na ludzi,
- wierzyć w siebie,
- pilnować czasu i nie przekraczać go,
- po udanym występie nagrodzić siebie w dowolny sposób.

3. Rozmawianie:

- uśmiechaj się zachęcająco,
- traktuj ucznia po partnersku,
- nie przyjmuj postawy lekceważącej, aroganckiej,
- wczuwaj się w ,,skórę ” ucznia,
- przemyśl własne sugestie,
- przygotuj się do rozmowy,
- skoncentruj się na najważniejszej sprawie,
- nie rozdrabniaj się, bo uczeń przestanie słuchać.

4. Asertywność:

- prawo do kulturalnego i sprawiedliwego traktowania,
- bronienia się przed manipulacją,
- branie odpowiedzialności za własne uczucia, myśli i czyny,
- zmiany przekonań i do ich niezmieniania,
- obrony własnego zdania,

- popełniania błędów,
- mówienia; nie wiem, nie rozumiem, to mnie nie dotyczy,
- podejmowania nieracjonalnych decyzji,
- proszenia o coś, prośba nie może być wymuszeniem,
- wyrażania opinii i uczuć,
- korzystania ze swoich praw.

5. Elastyczność w dostosowaniu własnego stylu społecznego do stylu społecznego ucznia:

- styl społeczny (ekspresyjny, przywódczy, analityczny i uprzejmy).

6. Rozwiązywanie konfliktów i negocjowanie:

- u osób, między którymi istnieje konflikt dochodzi do zniekształcenia obrazu własnej osoby i obrazu innych ludzi,
- będąc w konflikcie z kimś mamy skłonność do myślenia uproszczonego,
- konflikt sprzyja wytwarzaniu jednoznacznie negatywnego obrazu ,,wroga", co blokuje możliwość porozumiewania się,
- innym stylem rozwiązywania konfliktów jest podporządkowanie się, osoby te są często wykorzystywane, co powoduje u nich poczucie krzywdy,
- unikanie, pozwala w prawdzie uniknąć otwartej konfrontacji i uspokoić się, ale konflikt nadal istnieje, sprawa jest przesunięta w czasie,
- kompromis, musisz być przekonany, że dzięki jego zastosowaniu konflikt naprawdę przestał istnieć,
- współpraca, a w niej akceptacja siebie i innych ludzi, tolerancja, aktywne słuchanie, rozmawianie, asertywność, otwartość, twórcze myślenie,
- negocjacje oparte na współpracy.

7. Umiejętność motywowania uczniów:

- warto uświadomić sobie, co już wykorzystujesz w praktyce, a co można zastosować,
- sztuka motywowania,
- recepta dla nauczyciela na sukces ucznia,
- recepta dla nauczyciela na porażkę ucznia,

- dyskusja,
- motywująca i demotywująca funkcja ocen szkolnych,
- akceptowanie przez ucznia kryteriów ocen.

8. Budowanie zgranych zespołów:

- różnice między grupą a teamem,
- różnice w postępowaniu liderów grupy i teamu.

Dobrym nauczycielem nie staje się każdy, a mistrzostwo w pracy dydaktyczno-wychowawczej osiągają ludzie o określonych cechach osobowości. Problem ten dotyczy nie tylko zawodu nauczycielskiego. Nie każdy człowiek wykonujący jakikolwiek rodzaj pracy, wykonujący jakikolwiek zawód może być odpowiednio wykształcony i przygotowany do tej pracy. Nie zawsze jest dobrym fachowcem. Jak długo jednak szkoła była elitarna i kształceniem objęty był niewielki tylko procent społeczeństwa, dobór nauczycieli odbywał się na zasadzie selekcji naturalnej, a jedyną troską ówczesnych organizatorów i reformatorów oświaty było stworzenie bodźców, które motywowałyby najwybitniejsze umysły i talenty pedagogiczne do podjęcia pracy nauczycielskiej. W obecnym czasie niezwykle ważne wydaje się znalezienie idealnego modelu nauczyciela – nauczyciela nowej epoki, nauczyciela przyszłości, takiego, który powinien sprostać nowym edukacyjnym wyzwaniom. Jedynym racjonalnym efektem tych poszukiwań będzie przekonanie, że stworzenie uniwersalnego wzoru nauczyciela, a więc sporządzenie listy zawierającej te i tylko te cechy osobowości oraz wiadomości i umiejętności, których posiadanie jest konieczne i wystarczające dla osiągania dobrych wyników w zawodzie nauczycielskim – jest niemożliwe. Wynika to z wielu dość oczywistych przyczyn. Chociażby tylko uświadomienie sobie różnic w pojmowaniu roli i funkcji nauczyciela w różnych krajach, w różnych szkołach jednego kraju, lub różnic w wymaganiach nauczycieli na różnych szczeblach i poziomach nauczania, stawia pod znakiem zapytania sens poszukiwania uniwersalnego modelu idealnego nauczyciela. Tak więc prawdopodobnie to, co nazywamy „talentem" pedagogicznym, polegającym na intuicyjnym doborze właściwych w określonej sytuacji środków pedagogicznych decyduje w głównej mierze o mistrzostwie nauczyciela. W niniejszym opracowaniu podjęto jednak próbę wskazania na ważne cechy osobowościowe i psychologiczne pracy nauczyciela, które mają wpływ na efekty procesu kształcenia i wychowania[12].

Znaczący odsetek nauczycieli różnych specjalności należy uznać za nauczycieli o niezadowalającym poziomie wiedzy i umiejętności, nauczycieli o niskim poziomie kompetencji edukacyjnych. Tych nauczycieli można podzielić na dwie grupy: 1) Nauczycieli żywiących zgeneralizowaną niechęć wobec pedagogiki, pracujących głównie metodą „prób i błędów", zawierzonych własnemu doświadczeniu i rutynie; 2) Nauczycieli charakteryzujących

[12] J. Sawiński, *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła" 1998, nr 2.

się brakiem krytycznej refleksji nad własnym działaniem i jego szerokimi kontekstami[13].

LITERATURA:

[1] Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.

[2] Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.

[3] Hanisz J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku (klasy 1–3)*, Warszawa 1999.

[4] Oksińska I., *O kluczowych kompetencjach i umiejętnościach nauczyciela*, „Nauczanie Początkowe" Kielce 1997/1998, z. 5.

[5] Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

[6] Retter H., *John Dewey jako pedagog reform i wychowania do demokracji*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Poznań – Kraków 2010.

[7] Sawiński J., *Dlaczego kompetencje?*, „Nowa Szkoła" 1998, nr 2.

[8] *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław– Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.

[9] *Słownik ekonomiki i organizacji przedsiębiorstwa*, red. S. Biczyński, B. Miedziński, Warszawa 1991.

[10] Suchacka B., *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

STRESZCZENIE

Pedagogiczne kompetencje nauczyciela klas I–III oraz ich wpływ na wychowanie dzieci w klasie

W dzisiejszej rzeczywistości dynamicznych przemian we wszystkich dziedzinach życia szkoła nie może pozostać niezmienna. Wiedza stanowi podstawę ekonomiczną, społeczną i kulturową rozwoju jednostki i całego społeczeństwa, w związku z tym powinna zajmować priorytetowe miejsce we wszystkich propozycjach przebudowy i rozwoju edukacji. Dzięki szkole zachowana zostaje ciągłość kulturowa pozwalająca na uniknięcie chaosu w świecie zanikających autorytetów. Podstawowym czynnikiem warunkują-

[13] Tamże, s. 23.

cym powodzenie nauki dziecka w szkole jest osoba nauczyciela mającego intuicję, doświadczenie, wykazującego chęć działania i pomocy drugiemu człowiekowi. Obecnie nauczyciel pełni funkcję pośrednika pomiędzy szkołą a środowiskiem społecznym.

SUMMARY

Pedagogical competences of infant school teachers and their influence on pupil behavior

Invariable can not remain in today's reality of dynamic conversion in all life school. Knowledge presents economic base, social and cultural development of unit and whole societies, thus, should occupy preemptive place in all pro position rebuilding and development of education. Cultural continuity has been maintained success of science of child escape due to school on in the light of in school chaos allowing dying out factor stipulating be person teacher having intuition. The most important experience, it urge operations exerting and equipment second person. Teacher fulfills function of intermediary among school presently but social environment.