

Potrzeby edukacyjne ucznia w pedagogicznej perspektywie

pod redakcją

Barbary Dudel

Małgorzaty Głoskowskiej-Sołdatow

Anny Kienig



UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Recenzent:
dr hab. Anna Karpińska, prof. UwB

Copyright:
Uniwersytet w Białymstoku
Libra s.c. Wydawnictwo i Drukarnia PPHU
Białystok 2012

ISBN:
978-83-88463-90-7

Wydawca:



libra

Libra s.c. Wydawnictwo i Drukarnia PPHU
15-232 Białystok, ul. Mickiewicza 82/1
tel. 85 732 22 71, tel./fax 85 732 73 20
e-mail: biuro@libradruk.pl, www.libradruk.pl

Publikację opracowano w ramach Projektu „Nauczyciel XXI” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Priorytet III „Wysoka jakość systemu oświaty”, Działanie 3.3 „Poprawa jakości kształcenia”, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe”

Lider projektu:
Uniwersytet w Białymstoku

Partnerzy projektu:
Uniwersytet Szczeciński, COMBIDATA Poland Sp. z o.o.

Publikacja jest współfinansowana
przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PUBLIKACJA JEST DYSTRYBUOWANA BEZPŁATNIE

Druk i oprawa:
Wydawca

Spis treści

WSTĘP *Elwira Jolanta Kryńska* 5

WPROWADZENIE *Barbara Dudel, Małgorzata Głowska-Sołdatow, Anna Kienig* 9

Rozdział I. **Uczeń a zróżnicowane potrzeby edukacyjne**

Anna Kienig: *O potrzebie indywidualizacji pracy z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji* 14

Monika Zińczuk: *Diagnoza pedagogiczna w pracy z dzieckiem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych* 29

Beata Birnbach, Ewa Mrówka: *Praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych* 41

Joanna Dąbrowska: *Uczeń dyslektyczny w społeczeństwie informacyjnym* 54

Barbara Dudel: *Dyskalkulia uczniów klas młodszych - od diagnozowania do skutecznej pomocy* 65

Agnieszka Sakowicz-Boboryko: *Uczniowie z wadą słuchu w środowisku wiejskim - „niewidzialni” obywatele* 82

Dorota Otapowicz: *Nasilenie zaburzeń mowy u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym a wyniki badań okolicy porodowych* 91

Rozdział II. **W odpowiedzi na współczesne potrzeby edukacyjne uczniów**

Joanna Bobryk, Małgorzata Głowska-Sołdatow: *Sposoby rozwijania wyobraźni dzieci w młodszym wieku szkolnym w toku zajęć plastyczno-muzycznych* 102

Barbara Dudel, Olga Stojanowska: *Jak wzbogacić kształcenie geometryczne uczniów klas I-III? O możliwościach wykorzystania otaczającego świata* 119

Małgorzata Głowska-Sołdatow, Magdalena Leszczyńska: *O nauczaniu języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej* 138

Anita Karyń: <i>Film animowany w edukacji i terapii dziecka</i>	155
Karol Kowalczuk: <i>Gry komputerowe w indywidualizacji nauczania</i>	176
Walentyna Wróblewska: <i>W kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie kształcenia</i>	186

Rozdział III. **indywidualne spojrzenie na dziecko**

Anna Czyńska: <i>Dziecko - piętno roli</i>	196
Edyta Siwińska: <i>Dziecko w obliczu śmierci</i>	203
Małgorzata Kunicka: <i>Nauczyciel - uczeń - rodzice w aspekcie dystansu władzy</i>	214

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Urszula Wróblewska: <i>Umiejętności zdobywane na studiach, jako cenne narzędzia w przyszłej pracy pedagogicznej</i>	226
Noty o autorach	243

Wstęp

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku spowodowało konieczność uwzględnienia standardów edukacyjnych obowiązujących w krajach gospodarczo wyżej rozwiniętych. W dniu 27 lipca 2005 roku uchwalona została ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym¹, wprowadzająca m.in. tzw. system boloński, przyjęty przez Unię Europejską, dzielący studia wyższe na trzy etapy: licencjacki, magisterski i doktorski. Ustawa określiła też wymagania w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Zgodnie z art. 8, p. 5 Prawa o szkolnictwie wyższym, studenci studiów pierwszego stopnia w specjalności nauczycielskiej uzyskują przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), z których jeden stanowi przedmiot główny, a drugi dodatkowy².

Wprowadzone zmiany w sposobie kształcenia nauczycieli studiów I stopnia, tj. przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów, spowodowało, że część uczelni rezygnowała z kształcenia nauczycieli, ze względu na trudności w realizacji narzuconych standardów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło działania umożliwiające zdobycie kwalifikacji do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć).

1. Decyzja o realizacji projektu *Nauczyciel XXI w.*

Kształcenie nauczycieli, instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kadr administracyjnych instytucji systemu oświaty zgodnie z wprowadzonymi zmianami stało się możliwe, m.in. dzięki współfinansowaniu tych kwalifikacji ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2009 r. Uznano, iż podwyższanie kwalifikacji nauczycieli będzie odbywać się zgodnie z wymaganiami określonymi przez - Priorytet: 3 projektu, Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie: 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałania:

¹ Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005, Nr 164, poz. 1365.

² Ibidem.

nie: 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Było to Poddziałanie o charakterze konkursowym, w związku z tym o dofinansowanie mogły się ubiegać wszystkie podmioty, które przystąpiły do konkursu i sprostały stawianym wymaganiom.

Uniwersytet w Białymstoku rekomendował projekt: Nauczyciel XXI wieku, który zyskał akceptację Komisji Oceny Projektów i został skierowany do realizacji.

Zgodnie z umową podpisaną z Ministerstwem Edukacji Narodowej liderem projektu był Uniwersytet w Białymstoku, zaś partnerami Uniwersytet Szczeciński i COMBIDATA POLAND sp. z.o.o. w Sopocie. Czas trwania projektu to trzy lata akademickie, w czasie których Beneficjenci mogli uzyskać w ramach nowoczesnych studiów pedagogicznych kwalifikacje zawodowe I stopnia w podwójnej specjalności edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym. Rekrutacja na studia rozpoczęła się 1 września 2009 roku, zaś zakończenie projektu jest zgodne z terminem zakończenia roku akademickiego uwzględniającego sesję poprawkową – 30 września 2012 roku.

2. Uzasadnienie realizacji projektu

Uniwersytet w Białymstoku wystąpił z inicjatywą zorganizowania innowacyjnych studiów zawodowych dla nauczycieli wczesnej edukacji ze względu na aktualnie wdrażaną reformę oświaty i Nową Podstawę Programową, a także z powodu wzrostu na rynku pracy zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Warto nadmienić, iż zwiększony popyt na rynku pracy nauczycieli wymienionej grupy wiekowej dzieci jest też spowodowany przedstawioną przez GUS Prognozą demograficzną dla Polski na lata 2003–2020. Przyjmuje się w odniesieniu do populacji dzieci w wieku przedszkolnym wzrost liczby dzieci pomiędzy 3 – 6 rokiem życia o 100 tysięcy w latach 2005–2010 oraz o kolejne 200 tysięcy do 2015 roku. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej traktuje się jako jeden z głównych priorytetów systemu oświaty. Efektem prognozowanego dużego wzrostu liczby dzieci będzie zwiększenie liczby przedszkoli oraz wzrost zapotrzebowania na nauczycieli³. Z tego powodu głównym celem realizowanego projektu była poprawa jakości kształcenia przyszłych nauczycieli klas I-III i przedszkoli poprzez uruchomienie nowoczesnych studiów w oparciu o program odpowiadający nowej Podstawie Programowej.

³ Raport o sytuacji edukacji elementarnej, Fundacja Rozwoju Dzieci, 2007.

Natomiast cele szczegółowe to:

- po pierwsze – nabycie kwalifikacji przez 360 osób (w tym 7 mężczyzn, taki dobór grupy docelowej miał choć w niewielki sposób zwiększyć udział mężczyzn w studiowaniu kierunku pedagogicznego) do wykonywania zawodu nauczyciela klas wczesnoszkolnych i przedszkoli oraz kompetencji z zakresu wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych, ICT i języka obcego poprzez ukończenie dziennych studiów zawodowych;
- nabycie przez 360 osób kompetencji z zakresu samokształcenia poprzez e-learning, nauczyciele bowiem ze względu na zmieniające się uwarunkowania dotyczące potrzeb edukacji muszą być w stanie samodzielnie podnosić, aktualizować swoje kwalifikacje;
- nabycie przez 360 osób kompetencji z zakresu posługiwania się językiem obcym w stopniu zaawansowanym;

Ważnym celem projektu było też upowszechnienie zracjonalizowanych rozwiązań organizacyjnych i programowych wśród uczelni wyższych kształcących nauczycieli.

Należy podkreślić, iż powyższe cele są zgodne z celami Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki z działaniem dotyczącym uruchamiania studiów z nowoczesnym programem dydaktycznym uwzględniającym innowacyjne nauczanie.

Projekt był realizowany w grupie 360 absolwentów szkół ponadgimnazjalnych całej Polski, którzy zdali maturę. Rekrutacja kandydatów była prowadzona przez Uniwersytet w Białymstoku i Uniwersytet Szczeciński. Uniwersytet w Białymstoku przyjął 150 studentów, zaś Uniwersytet Szczeciński 210.

3. Realizacja projektu i jego zadania

Działania partnerów związane z organizacją i przeprowadzeniem zajęć dydaktycznych podzielono zgodnie z przeprowadzoną rekrutacją: za edukację 150 studentów odpowiadał Uniwersytet w Białymstoku, zaś Uniwersytet Szczeciński za 210 studentów. Natomiast za kompetencje informatyczne i doskonalenie języka obcego nauczyciela odpowiadała COMBIDATA POLAND sp. z o.o. w Sopocie.

Ramowy program zajęć obejmował 1945 godzin, w tym:

- 180 godzin ICT (ICT 60 godzin, multimedia w edukacji małego dziecka 120)
- 180 godzin języka obcego
- 330 godzin blok przedmiotów podstawowych

- 210 godzin przedmioty kierunkowe
- 740 godzin przedmioty specjalistyczne
- 105 godzin przedmioty rozszerzające wiedzę ogólną
- 200 godzin przedmioty uzupełniające.

Na jednego studenta przypadało 1945 godzin, w tym:

- 610 godzin wykładów
- 915 godzin ćwiczeń
- 420 godzin e-learningu.

Ponadto każdy student był zobligowany zdać 24 egzaminy oraz egzamin dyplomowy i odbyć 120 godzin praktyk w szkole i 75 godzin w przedszkolu.

4. Rezultaty projektu

Dzięki projektowi została wykształcona kadra nauczycielska na poziomie licencjackich studiów zawodowych I stopnia w zakresie podwójnej specjalności edukacja wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym – posiadająca kompetencje dostosowane do potrzeb rynku pracy województw podlaskiego i zachodniopomorskiego. Dodatkowo Beneficjenci zdobyli kompetencje z zakresu technologii ICT w aspekcie wykorzystania ich w dydaktyce, jak również w procesie samokształcenia. Oprócz tego zapewniono studentom naukę języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Należy uznać, iż zrealizowana oferta kształcenia i rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli umożliwiła zdobycie wiedzy, postaw i umiejętności pedagogicznych, które są niezbędne do wydajnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Udało się też poprzez profesjonalizację nauczania i promowanie badań w zakresie pedagogiki rozwinąć pasję badawczą Beneficjentów i zainspirować do własnych poszukiwań naukowych i pedagogicznych.

Dzięki zaangażowaniu wysokowykwalifikowanej kadry naukowo-dydaktycznej, szkoleniowej i administracji, a także sumienności i rzetelności studentów oraz wsparciu białostockiego i zachodniopomorskiego środowiska akademickiego udało się w całości zrealizować zamierzenia projektu, za co wszystkim dziękujemy, w ten sposób bowiem przyczyniliśmy się też do wzmocnienia statusu i zawodu nauczyciela.

Elwira J. Kryńska

Wprowadzenie

Uczniowie różnią się od siebie pod różnymi względami: intelektem, zdolnościami, charakterem, osobowością, temperamentem, umiejętnościami, wiedzą osobistą, doświadczeniami, sposobem radzenia sobie z problemami, sprawnością fizyczną, talentami artystycznym, upodobaniami oraz różnego typu trudnościami w uczeniu się. Dlatego każdy z nich powinien być traktowany w szczególny, indywidualny sposób, uwzględniający zasoby i potrzeby każdego ucznia. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bez wsparcia nauczycieli i specjalistów z nim współpracujących, nie poradzi sobie z odkrywaniem wiedzy, nabywaniem umiejętności, rozwijaniem własnych talentów czy kreatywnego myślenia. Dlatego też podczas pracy z takim uczniem jego cechy powinny determinować myślenie nauczyciela o organizacji i przebiegu spotkania edukacyjnego oraz możliwych płaszczyznach współpracy. Dostrzeganie potrzeb dziecka i właściwe, edukacyjne ich zaspokajanie jest niczym innym jak realizowaniem idei indywidualizacji. Celem jej jest uwzględnienie indywidualnych cech ucznia do podnoszenia efektów jego pracy i maksymalne wykorzystanie jego możliwości do optymalizacji procesu uczenia się.

Stosownie do charakteru specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, należy udzielać mu wsparcia przygotowując specjalną ofertę edukacyjną. Aby propozycja skierowana do ucznia była dobrze dobrana należy rozpocząć od profesjonalnie przeprowadzonej diagnozy, opracowania indywidualnych programów wspierania rozwoju, następnie zaprojektować działania edukacyjne i przystąpić do ich realizacji. Tym wymienionym aspektem działań nauczycielskich poświęcona jest niniejsza monografia.

Celem jej jest przedstawienie problematyki dotyczącej indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Książka adresowana jest do nauczycieli praktyków, studentów i środowisk związanych z edukacją dziecka.

Książka składa się z trzech rozdziałów, w których znajdują się teksty tematycznie podporządkowane idei zawartej w tytule. W części dotyczącej zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych Anna Kenig wskazuje na konieczność indywidualizacji pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Przedstawia argumenty uzasadniające potrzebę indywidualizacji oraz prezentuje przykłady dobrych praktyk pedagogicznych stosowane w różnych krajach. Monika Zińczuk wyjaśnia znaczenie oraz sedno diagnozy jako działania oraz jako procesu.

Dokonuje przeglądu rodzajów diagnozy w kontekście wymagań związanych z koniecznością organizowania pomocy pedagogiczno-psychologicznej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tekst Beaty Birnbach i Ewy Mrówki, w którym odwołując się do formalno-prawnych podstaw organizacji zindywidualizowanej pracy z dziećmi, prezentuje wachlarz możliwości indywidualizowania pracy uczniów klas I-III. Joanna Dąbrowska przedstawiła w swoim artykule problemy, jakie napotyka dziecko dyslektyczne w społeczeństwie informacyjnym. Kolejny tekst dotyczy również dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Barbara Dudel i Małgorzata Głowska-Sołdatow zajęły się trudnościami w uczeniu się matematyki, omówiły rodzaje dyskalkulii oraz scharakteryzowały problemy dziecka z dyskalkulią i możliwości udzielenia mu pomocy. Agnieszka Sakowicz-Boboryko po krótkim zasygnalizowaniu problemu marginalizacji społecznej osób niepełnosprawnych przechodzi do prezentacji badań, w których przyjęto założenie, iż czynnikiem, który w istotnym stopniu decyduje o funkcjonowaniu społecznym dzieci niepełnosprawnych, przebiegu ich edukacji szkolnej a w efekcie o przyszłej biografii jest ich aktualna sytuacja rehabilitacyjna. Autorka dokonała diagnozy sytuacji rehabilitacyjnej dzieci z wadą słuchu w trzech ściśle zintegrowanych ze sobą ekosystemach – poradni specjalistycznej, domu, szkole – tworzących podstawowe środowisko rewalidacyjne osób niepełnosprawnych w wieku szkolnym. Z badań wynika jak bardzo rzeczywistość badanych dzieci z wadą słuchu odbiega od postulowanych założeń integracyjnych. Ocena występowania czynników ryzyka okołoporodowego, w tym analiza wyników badań okołoporodowych, jest stałym elementem charakterystyki indywidualnego przebiegu rozwoju dziecka, podstawą prognozowania, wyjaśniania oraz organizacji wspomagania i planowania kompleksowych oddziaływań terapeutycznych – to myśl przewodnia tekstu Doroty Ota-powicz. Tymczasem zaprezentowane w tekście wyniki badań wskazują na brak związku w badanej grupie między wynikami badań okołoporodowych dzieci z mpdz a nasileniem zaburzeń mowy w późniejszych latach rozwoju. Tym samym, jak stwierdza autorka, nie mogą one stanowić podstawy prognozowania czy wyjaśniania różnicowań w rozwoju mowy dzieci z mpdz.

Druga część monografii jest zestawem artykułów, w których proponowane są rozwiązania wychodzące naprzeciw współczesnym potrzebom edukacyjnym uczniów. Joanna Bobryk i Małgorzata Głowska-Sołdatow w oparciu o literaturę dokonują charakterystyki dziecka obdarzonego wyobraźnią ukazując go w różnych perspektywach. Pokazują możliwości rozwijania wyobraźni uczniów podczas zajęć zintegrowanych. Jako ilustrację możliwości urzeczywistnienia omówionych propozycji autorki prezentują trzy scenariusze zajęć, których celem głównym jest rozwijanie wyobraźni uczniów w toku zajęć plastyczno-muzycznych. O możliwościach wykorzystania otaczającego świata do

wzbogacania kształcenia geometrycznego uczniów klas I-III piszą Barbara Dudel i Olga Stojanowska. Proponują włączenie wybranych zagadnień geometrii sferycznej do interpretacji sytuacji geometrycznych. Autorki kolejnego tekstu - Małgorzata Głowska-Sołdatow i Magdalena Leszczyńska - na tle charakterystyki możliwości poznawczych uczniów klas I-III prezentują metodyczne rozwiązania dotyczące nauczania języka angielskiego w ścisłej korelacji z różnymi rodzajami edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tekst autorstwa Karola Kowalczuka dotyczy możliwości wykorzystania gier komputerowych w edukacji. Autor dokonuje prezentacji ogólnych założeń wykorzystywania technologii cyfrowej w pracy nauczyciela, omawia rolę i cechy gier komputerowych. Dokonuje analizy ich wykorzystania, również w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych. Walentyna Wróblewska podjęła temat aktywności i samodzielności uczniów w procesie uczenia się. Poszukuje teoretycznego kontekstu dla kierunku zmian w procesie kształcenia oraz omawia niektóre determinanty aktywności i samodzielności uczniów.

W rozdziale trzecim znalazły się teksty, które ukazują dziecko i dzieciństwo z różnych perspektyw. Anna Czyńska w rozdziale pt. *Dziecko - piętno roli* wyjaśnia genezę i istotę terminu dziecko i dzieciństwo przyjmując różne ujęcia, m.in. historyczne, antropologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, psychologiczne. Odwołując się do literatury przedmiotu omawia współczesne rozumienie dziecka i dzieciństwa (podmiotowe i przedmiotowe). W kontekście rozwojowych uwarunkowań rozumienia zjawiska śmierci i procesu umierania przez dzieci Edyta Siwińska omawia sposoby reagowania na emocje dziecka i towarzyszenia mu w przeżywaniu żałoby. Małgorzata Kunicka w kontekście rozważań o godności, władzy i autorytecie przedstawia aksjologiczną płaszczyznę edukacji stanowiącą podstawę budowania relacji między podmiotami edukacyjnymi.

Artykuł Urszuli Wróblewskiej pełni rolę podsumowania, ponieważ do omawianych problemów podchodzi z zupełnie innej perspektywy. Autorka bowiem wskazuje umiejętności, w które wyposażani są studenci, beneficjenci projektu Nauczyciel XXI. Mieli okazję je nabyć w ramach udziału w działalności koła naukowego i realizacji różnych przedsięwzięć edukacyjnych. Stanowią one zacznik do konstruowania profesjonalnej sylwetki nauczyciela kształcenia zintegrowanego.

Barbara Dudel
Małgorzata Głowska-Sołdatow
Anna Kienig

Rozdział I.

**Uczeń
a zindywidualizowane
potrzeby edukacyjne**

Anna Kienig

O potrzebie indywidualizacji pracy z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji

Indywidualizacja w pracy z dzieckiem w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stała się w ostatnim okresie niezwykle istotnym zadaniem nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i podstawa programowa kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji wskazują na konieczność uwzględniania w podejmowanych działaniach edukacyjnych indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych każdego dziecka.

Psychologowie i pedagodzy od dawna podkreślali konieczność indywidualizowania pracy edukacyjnej z dziećmi szczególnie w okresie wczesnej edukacji. Małgorzata Karwowska-Struczyk (2012) zwraca uwagę, że zasada indywidualizacji mimo, iż funkcjonuje od dawna w świadomości nauczycieli i rodziców jako norma, która powinna regulować relacje nauczyciel-dziecko, rzadko jest stosowana w praktyce.

Współczesna edukacja często odwołuje się do kulturowo-społecznej koncepcji rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Wskazywał on (1971, s. 540), iż „...nauczanie należy jakoś uzgadniać z rozwojem dziecka”. Anna Brzezińska (2000) nawiązując do tej koncepcji i wprowadzonych przez Wygotskiego pojęć: poziomu aktualnego i najbliższego rozwoju oraz strefy najbliższego rozwoju podkreśla, że należy powiązać działania stymulujące rozwój dziecka z określeniem jego stref i poziomów rozwoju.

Koncepcja Lwa S. Wygotskiego

Lew S. Wygotski (za: A. Brzezińska, 2000) analizując rozwój dziecka wskazał na konieczność ustalenia w nim co najmniej dwóch poziomów: poziomu aktualnego rozwoju funkcji psychicznych (tego, co ukształtowało się w efekcie

już zakończonych cyklów rozwoju) i poziomu najbliższego rozwoju (tego, co się dopiero kształtuje, jest w początkowych stadiach rozwoju). Poziom aktualnego rozwoju (PAR) wiąże się z poziomem umiejętności dziecka samodzielnie wykorzystywanych do rozwiązywania zadań. Wyróżnia się tu poziom kompetencji (wiedza i umiejętności dziecka wykorzystywane do rozwiązywania zadań) i poziom poczucia kompetencji (umiejętności uświadamiane sobie przez dziecko).

Strefa aktualnego rozwoju (SAR) obejmuje te umiejętności, z których dziecko samodzielnie korzysta. Jak wskazuje Brzezińska (2000) dzieci różnią się liczbą obszarów kompetencji oraz liczbą kompetencji w poszczególnych obszarach.

Poziom najbliższego rozwoju (PNR) określa profil rozwojowy dziecka a jednocześnie obszary kompetencji, które wymagają wsparcia zewnętrznego, ze strony np. rodziców czy też nauczycieli.

Oprócz pojęcia poziomu aktualnego i najbliższego rozwoju Wygotski wprowadził pojęcie strefy najbliższego rozwoju. Strefa najbliższego rozwoju opisywana jest jako zakres i liczba obszarów, w których zachodzą przemiany rozwojowe, mieści się potencjał rozwojowy dziecka jak i obszary, które wymagają stymulacji (Brzezińska, 2000). Zdaniem Wygotskiego (1971) działania edukacyjne i stymulujące, wspomagające rozwój mają sens tylko wtedy, kiedy są skierowane na strefę najbliższego rozwoju.

Strefa najbliższego rozwoju pomaga określić „jutro” rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrzewa (Wygotski, 1971, s. 542). Brown i Ferrara (1994) definiują strefę najbliższego rozwoju jako mapę obszaru gotowości dziecka – zakres między aktualnym poziomem umiejętności a poziomem umiejętności, który może być osiągnięty w najbardziej sprzyjających rozwojowo warunkach.

Przyjęcie perspektywy Wygotskiego w edukacji dziecka oznacza konieczność podejmowania przez nauczycieli działań edukacyjnych skierowanych na poznawanie indywidualnych możliwości rozwojowych każdego dziecka i stwarzanie optymalnych warunków do dalszego jego rozwoju. Według D. Kolbuszewskiej (2005) efektem zastosowania koncepcji strefy najbliższego rozwoju (SNR) w edukacji jest podwójne nastawienie na osobę uczącą się: zwracanie uwagi na to, co potrafi ona wykonać samodzielnie, ale także w czym trzeba jej pomagać. Autorka ta zwraca uwagę, iż w SNR podejmuje się najczęściej zadania o charakterze otwartym, dywergencyjnym (umożliwiające wiele rozwiązań danego problemu), które pozwalają na określanie i przekraczanie granic możliwości ucznia. Stosowanie w nauczaniu koncepcji strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego stawia przed nauczycielem nowe wymagania – konieczna jest

szczególne wrażliwość w postrzeganiu uczniów jako niepowtarzalnych jednostek, realizujących i aktualizujących swój potencjał rozwojowy.

Do koncepcji L.S. Wygotskiego nawiązuje H. Krauze-Sikorska (2008) wskazując, że indywidualizacja leżąca u podstaw idei kształcenia otwartego wymaga od nauczycieli uwzględniania nie tylko aktualnych kompetencji i możliwości dziecka, ale również jego potencjału rozwojowego. Autorka postuluje tworzenie strategii edukacyjnej, która pozwoliłaby na indywidualizację działań w procesie nauczania - uczenia się - wychowania. Zdaniem E. Filipiak (2003) zgodnie z SNR, nauczyciel jest mediatorem między tym, co uczeń wie, a czego jeszcze nie wie. Jego rola zatem polegać powinna na dostosowywaniu poziomu wsparcia i wyzwań stawianych uczniowi do jego możliwości rozwojowych. Praca z dzieckiem w okresie wczesnej edukacji powinna opierać się na tworzeniu sprzyjających warunków do ujawnienia się potencjału rozwojowego dziecka w różnych obszarach aktywności oraz respektowaniu prawa dziecka do indywidualnego tempa i rytmu rozwoju.

Tempo i rytm rozwoju

Od wczesnego dzieciństwa wyraźne są różnice tempa i rytmu rozwoju między ludźmi. Dzieci różnią się między sobą nie tylko ogólnym tempem rozwoju, ale i rytmem rozwoju. Gdy tempo rozwoju w poszczególnych dziedzinach rozwoju jest niejednakowe, powoduje to także różnice w rytmie rozwojowym. U niektórych dzieci rozwój jest szybki i równomierny we wszystkich sferach, u innych obserwuje się różnice w tempie opanowania różnych sprawności (Przetacznik-Gierowska, 1996). Dzieci różnią się tempem ogólnego rozwoju oraz tempem rozwoju w każdej dziedzinie. Indywidualne cechy tempa i rytmu rozwoju decydują zarówno o ogólnym przebiegu rozwoju psychoruchowego, jak i o rozwoju poszczególnych sfer czy też różnorodnych dziedzin działalności. Od tempa i rytmu rozwoju zależy np. długość trwania poszczególnych stadiów rozwojowych u dziecka.

Pojęcia tempa i rytmu rozwoju wprowadzone zostały do polskiej literatury psychologicznej przez H. Sponek (1963).

Tempo rozwoju to szybkość, z jaką w miarę upływu czasu dokonują się w organizmie i psychice człowieka różnorodne zmiany (Sponek, 1969; Przetacznik-Gierowska, 1996; Bakiera i Stelter, 2011). Tempo rozwoju definiowane jest także jako „indywidualny wzorzec przyspieszeń i zahamowań w rozwoju fizycznym i umysłowym” (Vasta, 1995, s. 126).

Przez **rytm rozwoju** rozumie się stopień regularności zachodzenia zmian rozwojowych w określonych odstępach czasu, względną równomierność

lub nierównomierność przekształceń i przeobrażeń psychofizycznych (Spionek, 1969; Przetacznik-Gierowska, 1996; Bakiera i Stelter, 2011), bądź stopień harmonii zmian progresywnych dokonujących się w poszczególnych sferach rozwoju (Bogdanowicz, 1991).

Zarówno tempo jak i rytm rozwoju wpływają na przebieg rozwoju psychoruchowego.

Tempo i rytm rozwoju. Przegląd badań

Analizując indywidualne cechy tempa i rytmu rozwoju widoczne szczególnie w pierwszych latach życia dziecka, M. Przetacznikowa (1978) wyróżniła zakłócenia występujące w postaci zarówno ogólnych opóźnień rozwojowych, jak i ogólnego przyspieszenia rozwoju, a także w postaci częściowego opóźnienia lub przyspieszenia rozwoju w zakresie określonych sfer, dziedzin czy też funkcji. Zakłócenia tempa i rytmu rozwoju mogą być zjawiskiem przejściowym bądź trwałym. W tym drugim przypadku, gdy dotyczą one opóźnienia rozwoju, autorka ta określiła je jako zjawisko patologiczne i wiązała ich występowanie z oligofrenią.

Tempem i rytmem rozwoju psychoruchowego małego dziecka zajmowała się także H. Spionek (1969). W przypadku, gdy w chwili badania wiek rozwoju psychoruchowego dziecka (określany poprzez metody psychologiczne) odpowiadał wiekowi życia, autorka ta zaproponowała formułę $WR=W\dot{Z}$. Jednak nie zawsze rozwój przebiega zgodnie z powyższą formułą, tempo rozwoju może być szybsze lub wolniejsze. H. Spionek wyodrębniła 3 różne formy tempa rozwoju psychoruchowego: przeciętne, zwolnione i przyspieszone.

- W przypadku, gdy wiek rozwoju odpowiada wiekowi życia, mówimy o przeciętnym tempie rozwoju, bądź o rozwoju prawidłowym.
- W przypadku, gdy wiek rozwoju jest niższy niż wiek życia ($WR < W\dot{Z}$), mówimy o zwolnionym tempie rozwoju, o rozwoju przebiegającym z opóźnieniem, lub też o globalnym opóźnieniu tempa rozwoju.
- W przypadku, gdy wiek rozwoju jest wyższy niż wiek życia ($WR > W\dot{Z}$), mówimy o przyspieszonym tempie rozwoju, o rozwoju przebiegającym z przyspieszeniem, bądź o globalnym przyspieszeniu tempa rozwoju psychoruchowego.

We wszystkich analizowanych powyżej modelach zakłada się, że rozwój poszczególnych czynności psychomotorycznych odbywał się z taką samą szybkością, w takim samym stopniu, czyli w stałym tempie.

Stanisława Lis (1992) prowadząc longitudinalne badania tempa rozwoju psychoruchowego niemowląt stwierdziła, iż w rozwoju psychoruchowym badanych występowały dwa typy zmian - regularne (w określonym rytmie) i niere-

gularne. W przypadku zmian regularnych tempo ich było różne. Autorka ta wyróżniła trzy rodzaje tempa: stabilne (zbliżone do przeciętnego), przyspieszone (zmiany zachodziły szybciej niż przeciętnie) oraz zwolnione (zmiany wolniejsze niż przeciętnie). Przy zmianach nieregularnych, w różnych okresach rozwoju dziecka jego tempo rozwoju ujawniało się jako stabilne (przyspieszone lub zwolnione). Taki rodzaj tempa został przez nią nazwany zmiennym.

Z badań S. Lis (1992) wynikało, iż u ocenianych przez nią dzieci dominowało zmienne tempo rozwoju. Rzadziej obserwowano stabilne i przyspieszone tempo rozwoju, natomiast najmniej było przypadków tempa zwolnionego. Uznała zatem, iż w przypadku niemowląt dominuje zmienne tempo rozwoju, można więc określić je jako charakterystyczne dla małych dzieci.

Halina Spionek (1969) zaproponowała następujące modele rytmu rozwoju psychomotorycznego:

1. równomierny rytm rozwoju różnych funkcji,
2. nierównomierny rytm rozwoju różnych funkcji.

Równomierny rytm rozwoju jest charakterystyczny dla rozwoju harmonijnego. W takim wypadku wszystkie funkcje mają podobny rytm zmian, a poszczególne sfery rozwijają się w takim samym tempie. Autorka ta przedstawiła trzy rodzaje modeli rozwoju harmonijnego:

1. rozwój harmonijny o przeciętnym tempie,
2. rozwój harmonijny globalnie opóźniony,
3. rozwój harmonijny globalnie przyspieszony.

Nierównomierny rytm rozwoju może być przyczyną nieharmonijnego przebiegu rozwoju. Halina Spionek sugerowała, iż rozwój nieharmonijny może być spowodowany następującymi czynnikami:

- parcjalnym opóźnieniem rozwoju,
- parcjalnym przyspieszeniem rozwoju,
- parcjalnym opóźnieniem i przyspieszeniem rozwoju w zakresie różnych funkcji.

Zakłócenia rytmu rozwoju mogą zatem powodować u dziecka nierównomierność rozwoju, np. rozbieżności między rozwojem fizycznym i psychicznym, mogą też dotyczyć poszczególnych sfer rozwoju psychoruchowego (Spionek, 1972). Nierównomierność w rozwoju mogą wystąpić u dziecka tylko w niektórych okresach życia, mogą jednak utrzymać się przez dłuższy czas i spowodować trwałe zmiany w psychice.

Z występowaniem nierównomierności w rozwoju związane jest pojęcie dysharmonii rozwojowych.

Dysharmonie rozwojowe

W literaturze psychologicznej brak jest jednolitej definicji zjawiska dysharmonii. W „Słowniku psychologii” Larousse’a dysharmonia określana jest jako „nierównomierny rozwój pewnych funkcji, nie odbywający się w sposób oczekiwany, zsynchronizowany i harmonijny” (Sillamy, 1994, s. 57). Lucyna Bakiera i Żaneta Stelter (2011, s. 49) definiują pojęcie dysharmonia (asynchronia) rozwoju jako „nierównomierność zmian rozwojowych zachodzących w poszczególnych obszarach funkcjonowania człowieka, biorąc pod uwagę takie wymiary, jak *soma* (wymiar biologiczny), *psyche* (wymiar psychiczny), *polis* (wymiar społeczny) oraz procesy psychiczne (poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, ewaluatywne)”.

Można wyodrębnić dwa rodzaje ujęć, w różny sposób traktujących dysharmonie:

1. jako przejaw patologii rozwojowej,
2. jako przejaw różnic indywidualnych.

Dysharmonie rozwojowe jako patologia rozwojowa

Nurt ten oparty jest na przekonaniu, iż dysharmonie są związane z zaburzeniami rozwoju. W tym ujęciu każde pojawienie się dysharmonii w rozwoju dziecka świadczy o patologii.

Halina Spionek (1969, 1972) analizując dysharmonie rozwojowe, podkreślała związek zakłóceń tempa rozwoju z zakłóceniami rytmu rozwojowego. Zmiany tempa i rytmu rozwoju uważała za wykraczające poza granice różnic indywidualnych i określała jako przejaw patologii rozwojowej. Zgodnie z takim założeniem oceniała dzieci o rozwoju nieharmonijnym lub nierównomiernym jako osoby, u których tempo rozwoju w różnych zakresach jest w poważnym stopniu niejednakowe. Rozwój nieharmonijny przeciwstawiała rozwojowi harmonijnemu lub równomiernemu, charakteryzującemu się typowym układem właściwości w zakresie rozwoju fizycznego, ruchowego oraz wszystkich sfer psychiki, a więc jako najczęściej statystycznie powtarzającym się umiejętnościom i sprawnościom u dzieci w danym wieku.

Nierównomierności w rozwoju H. Spionek (1972) określała mianem rozbieżności. Wyodrębniła ona rozbieżności między rozwojem fizycznym a psychicznym oraz rozbieżności w poszczególnych sferach rozwoju psychoruchowego np. w rozwoju motorycznym i słowno-pojęciowym. Halina Spionek (1969) wskazała jednocześnie, iż relacje między rozwojem ruchowym a rozwojem

słowno-pojęciowym mają wpływ zarówno na specyfikę rozwoju myślenia dziecka, jak i na jego zachowania społeczne. Zwracała ona uwagę, że „wybujalności rozwojowe przy wyraźnych zaburzeniach innych sfer” mogą stać się przyczyną zniekształcenia aktywności małego dziecka, a nawet mogą doprowadzić do poważnego zakłócenia w rozwoju.

Autorka ta wyodrębniła 3 typy sylwetek rozwojowych badanych dzieci:

1. dzieci, u których tempo rozwoju ruchowego jest szybsze niż rozwoju słowno-pojęciowego,
2. dzieci z zachowaną równowagą w zakresie tempa rozwoju w obu sferach,
3. dzieci, u których rozwój słowno-pojęciowy jest przyspieszony przy zwolnionym tempie rozwoju ruchowego.

Podobnie traktowała dysharmonie rozwojowe H. Nartowska mówiąc o rozwoju prawidłowym, harmonijnym wtedy, gdy zachowane zostały tempo i rytm rozwoju właściwe dla danego wieku. Jej zdaniem „...zdrowe, harmonijnie rozwijające się dzieci, wychowywane w podobnych warunkach społeczno-kulturowych, charakteryzują się osiągnięciami rozwojowymi typowymi dla danego poziomu wieku” (Nartowska, 1980, s. 9). Za dysharmonie rozwojowe uznała ona sytuację, gdy opóźnienia niektórych sfer rozwoju psychoruchowego występują na tle prawidłowego, a nawet przyspieszonego rozwoju w innych zakresach (np. dysharmonia pomiędzy rozwojem fizycznym a umysłowym może być spowodowana opóźnieniem rozwoju ruchowego przy odpowiednim do wieku poziomie rozwoju umysłowego). Autorka ta opisała też inny rodzaj dysharmonii spowodowanej opóźnieniami lub zakłóceniami w wąskim zakresie, przy prawidłowym rozwoju ogólnym (np. zakłócenia w procesie spostrzegania wzrokowego, w procesie analizy i syntezy bodźców słuchowych). Zgodnie z koncepcją H. Spionek (1969), Nartowska utożsamiała ten rodzaj dysharmonii z fragmentarycznymi deficytami rozwoju.

Hanna Nartowska opisała dysharmonie jako zaburzenia rozwoju, opierając się na klasyfikacji zaburzeń H. Spionek (1972). Autorka ta przyznała jednak, iż dysharmonie w rozwoju mogą występować także jako wybitnie przyspieszony rozwój w niektórych zakresach, przy poziomie pozostałych sfer odpowiednim do wieku. Dzieci o takim typie dysharmonii osiągają wysokie wyniki w badaniach testowych, co sugeruje globalne przyspieszenie rozwoju.

Problematyką dysharmonii zajmowała się także M. Przetacznikowa (1978), mówiąc o nierównomierności zmian rozwojowych różnych procesów psychicznych i motorycznych jako o dysharmoniach rozwoju. W takiej sytuacji rozwój psychomotoryczny nie jest opóźniony lub przyspieszony globalnie, zakłócenia dotyczą jedynie pewnych sfer, dziedzin lub funkcji. Dysharmonie w rozwoju M. Przetacznikowa wiązała z zaburzeniami rytmu rozwoju. Przeciwi-

stawiała rozwój dysharmonijny rozwojowi harmonijnemu, w toku którego wszystkie sfery życia psychicznego rozwijają się mniej więcej rytmicznie i jednolicie.

Dysharmonie opisywane były też jako pewne nierównomierności w rytmie lub opóźnienia w tempie rozwoju psychomotorycznego. Zmiany w przebiegu rozwoju psychoruchowego polegają albo na przyspieszeniu (lub opóźnieniu) tempa rozwoju, albo na przyspieszeniu (lub opóźnieniu) rytmu jednej ze sfer. Rozwój harmonijny to rozwój „zgodny we wszystkich dziedzinach z wymaganiami dla danego wieku życia dziecka” (Chrzanowska, 1974, s. 8).

Zupełnie inne ujęcie problemu dysharmonii przyjęła J. Włodek-Chronowska definiując dysharmonie w rozwoju jako „trwałe lub przejściowe zaburzenia rozwoju, odczuwane subiektywnie jako trudność w przystosowaniu się do wymagań otoczenia, często wyraźnie połączone z cierpieniem” (Włodek-Chronowska, 1994, s. 7). Autorka ta utożsamiając dysharmonie z patologią, zaliczyła do nich zarówno upośledzenie umysłowe, zaburzenia emocjonalne, zachowania agresywne, autyzm, jak i obniżoną zdolność koncentracji.

Dysharmonie rozwojowe jako przejaw różnic indywidualnych

Zgodnie z drugim nurtem rozważań nad nierównomiernościami w rozwoju uważa się, że są one naturalnym skutkiem intraindywidualnego zróżnicowania osiągnięć rozwojowych (Maczak, 1987, Brzeziński, Gaul, 1993). Podkreśla się, że różnice intraindywidualne są zjawiskiem powszechnym i normalnym, w związku z czym nie należy ich traktować jako patologii, a taki charakter według A. Maczak (1994) nadaje nierównomiernościom w rozwoju określanie ich terminem „dysharmonie”.

Brzeziński i Gaul (1993) zwrócili uwagę na rozpowszechniony błędny pogląd o konieczności równomiernego rozwoju poszczególnych funkcji i zdolności jako wskaźnika dobrze zintegrowanej osobowości (mit płaskiego profilu). Przytaczają stwierdzenie Kaufmana (1976, cyt. za Brzeziński, Gaul, 1993, s. 333): „istnieje powszechny stereotyp, że normalne dzieci mają ‘płaskie’ profile w testach uzdolnień, bez istotnych szczytów i dolin”. Z analiz psychometrycznych wynika natomiast, iż powszechne jest występowanie w rozwoju dużej zmienności nie tylko interindywidualnej, ale i intraindywidualnej.

Różnice osiągnięć rozwojowych w różnych sferach pojawiają się we wczesnym etapie rozwoju psychoruchowego w postaci np. przewagi osiągnięć w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej i lokomotoryki nad osiągnięciami

w sferze mowy i kontaktów społecznych i odwrotnie (Maczak, 1987). W pierwszych latach życia mogą być one przejawem jedynie przejściowych nierówności rytmu rozwojowego, bądź też początkiem wczesnego zróżnicowania typologicznego w dziedzinie funkcjonowania intelektualnego ujawniającego się w późniejszych okresach rozwojowych. Różnice te mają tendencję wzrostową, zwiększają się wraz z wiekiem, między innymi pod wpływem doświadczeń pochodzących z działania.

Anna Maczak (1987, 1994) zwróciła także uwagę na dynamikę zmian rozwojowych w zakresie różnic intraindywidualnych, podkreślając, iż proces zróżnicowania intraindywidualnego zmienia się pod względem intensywności w ciągu życia. Różnice te są szczególnie wyraźne w okresach intensywnych zmian rozwojowych, kiedy dokonują się zmiany o charakterze jakościowym, np. w okresie organizowania się operacji konkretnych (zróżnicowanie sprawności działań umysłowych w zależności od ich treści). Powodują wzrost nierównomierności rozwoju w różnych zakresach, ponieważ nowe osiągnięcia pojawiają się początkowo tylko w niektórych sferach, a następnie przenoszone są na inne sfery, następuje faza stabilizacji i zarazem zmniejszanie się nierównomierności – Piaget nazwał to zjawiskiem „poziomego przesunięcia” (cyt. za Maczak, 1987, s. 9).

W opinii także innych autorów dysharmonie mogą, lecz nie muszą, być związane z patologią, są natomiast przejawem różnic indywidualnych w rozwoju dziecka, a więc traktowane są jako zjawisko rozwojowe. Takie podejście, oparte na szczegółowych badaniach, zaprezentowała S. Lis (1987). Wskazując na specyfikę wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego jako okresu intensywnego rozwoju różnych sfer psychiki, autorka ta zauważyła, iż właśnie w tych okresach rozwojowych najczęściej stwierdza się występowanie dysharmonii rozwojowych. Dysharmonie mogą być rezultatem szybszego lub wolniejszego tempa rozwoju w jednej sferze w porównaniu z tempem rozwoju innych sfer. Badania nad dysharmoniami rozwojowymi pozwoliły sformułować hipotezę, iż dysharmonie rozwojowe mogą mieć dwojaki charakter: mogą występować jako rozbieżności w tempie rozwoju różnych funkcji lub też mogą zachodzić w obrębie jednej sfery, przejawiać się w dysproporcjach osiągnięć rozwojowych w zakresie pojedynczych funkcji. S. Lis (1987) i A. Kienig (1999) wyróżniły dysharmonie między sferami oraz dysharmonie wewnątrz sfer. W badaniach A. Kienig (1999) nad dysharmoniami rozwojowymi u dzieci 3-letnich rozpoczynających edukację przedszkolną powszechne okazało się występowanie dysharmonii między sferami. Dominującą przyczyną dysharmonii między sferami w było przyspieszenie rozwoju w jednej lub kilku sferach w porównaniu z pozostałymi lub obniżenie osiągnięć w rozwoju w jednej lub kilku sferach.

Z badań wynika więc, że dysharmonie są zjawiskiem powszechnym i z tego względu należy je traktować jako cechę indywidualną rozwoju.

Zasada indywidualizacji we wczesnej edukacji to nie tylko konieczność dostosowania działań edukacyjnych do specyficznego dla każdego dziecka indywidualnego tempa i rytmu rozwoju i dostrzeganie dysharmonii rozwojowych. Różnice indywidualne między dziećmi wynikają także z różnych poziomów i obszarów zdolności określanym mianem *inteligencji wielorakich*.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera

Howard Gardner (2002) w swojej teorii inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*) wskazuje na szeroki zakres indywidualnych zdolności człowieka. Inteligencje wielorakie ujmuje jako konstrukty biopsychiczne stanowiące zasoby poznawcze człowieka. Podstawowe założenia tej teorii wskazują, że u każdego człowieka występują wszystkie rodzaje inteligencji, chociaż każdy ma indywidualny układ intelektualny. Teoria ta ma również interesujące implikacje edukacyjne – inteligencje wielorakie można stymulować i rozwijać poprzez właściwie zaprojektowane działania edukacyjne.

Howard Gardner (za: M. Suświłło, 2004) zdefiniował następujące rodzaje inteligencji wielorakich (IW):

- inteligencja lingwistyczna (językowa) – zdolność mówienia i słuchania przejawiająca się w mowie i piśmie
- inteligencja logiczno-matematyczna – umiejętność rozwiązywania problemów, operowania długimi łańcuchami rozumowań
- inteligencja muzyczna – zdolność słuchowa (percepcja, komponowanie i wykonywanie muzyki)
- inteligencja wizualno-przestrzenna – wrażliwość wzrokowo-przestrzenna
- inteligencja cielesno-kinestetyczna – zdolność wykorzystywania własnego ciała do wyrażania emocji (taniec), udziału w grze (sport) lub wytwarzania nowego produktu (czynności manualne)
- inteligencja interpersonalna – zdolność przewodzenia, dostrzegania różnic między ludźmi, odczytywania intencji i pragnień innej osoby, rozumienie innych, współodczuwania
- inteligencja intrapersonalna – wysoki poziom samowiedzy i rozumienia samego siebie
- inteligencja przyrodnicza – umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata roślin, zwierząt i innych obiektów przyrodniczych
- inteligencja egzystencjalna – wrażliwość i zdolność do zgłębiania problemów ludzkiej egzystencji.

Oprócz zdefiniowania i scharakteryzowania inteligencji wielorakich Gardner wskazał także na konieczność stymulowania i wspierania rozwoju indywidualnych uzdolnień w procesie edukacji. Koncepcja edukacji opartej na IW realizowana jest w szkołach amerykańskich i kanadyjskich jako *szkoła skoncentrowana na jednostce*. Programy nauczania - uczenia się uwzględniają indywidualne style uczenia się uczniów i kryteria oceniania.

Programy edukacyjne o charakterze interdyscyplinarnym realizowane są na różnych etapach edukacji: Projekt Spectrum (dzieci w wieku przedszkolnym), Key School (szkoła podstawowa), Projekt PIWS (praktyczna inteligencja w szkole na poziomie gimnazjum), Arts Propel.

Projekt Spectrum to wieloletni projekt badawczy realizowany w ramach Harwardzkiego Projektu Zero, ukierunkowany na dzieci w wieku przedszkolnym. Projekt zakłada, że każde dziecko jest wyjątkowe i potencjalnie zdolne do rozwinięcia zdolności w co najmniej jednej dziedzinie. Jego celem jest wczesna diagnoza wskaźników inteligencji wielorakich oraz uwzględnianie indywidualnych różnic między dziećmi nie tylko w zakresie zdolności, ale i powiązanych z nimi stylów działania.

Key School to szkoła podstawowa z Indianapolis w USA pracująca w oparciu o zasadę, że należy codziennie stymulować wielorakie inteligencje każdego dziecka. W szkole obowiązują trzy ścieżki rozwoju: codzienne uczestniczenie w zajęciach praktycznych umożliwiających opanowanie wybranej dyscypliny, aktywności w otoczeniu pozaszkolnym oraz opracowywanie własnych projektów. Analiza wykonywania projektów pozwala na określenie między innymi profilu jednostki - mocnych i słabych stron ucznia, nastawienia do pracy (skłonność do podejmowania ryzyka, wytrwałość) czy też specyficzne cechy umysłowe (zdolności językowe, logiczne, orientację przestrzenną, inteligencję interpersonalną).

Potrzeba indywidualizacji w pracy z dzieckiem podkreślana jest od wielu lat w dokumentach regulujących wczesną edukację w wielu krajach. W 1987 roku amerykańskie stowarzyszenie NAEYC (*National Association for the Education of Young Children*) określiło w przewodniku dla placówek pracujących z małymi dziećmi zasady tzw. praktyki właściwej rozwojowo (DAP - *developmentally appropriate practice*) jako podstawy pracy z dziećmi od urodzenia do 8 roku życia, a w roku 1997 ukazała się poprawiona wersja przewodnika skierowana do przedszkoli (*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*). Określono w tych dokumentach zalecenia do pracy dla nauczycieli wczesnej edukacji w oparciu o następujące założenia (Karwowska-Struczyk, 2012):

- każde dziecko ma specyficzny profil rozwojowy w sferze intelektu, emocji, osobowości,

- uczenie się zależy od indywidualnych, niepowtarzalnych zdolności i organizowanych okazji do uczenia się,
- w okresach sensorywnych uczenia się przebiega szybciej i jest bardziej skuteczne.

Edukacja DAP odwołuje się do uniwersalnych, możliwych do przewidzenia zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju dziecka. Dzieci najlepiej uczą się przez zabawę, którą same zaczęły, same kierują i same wybrały. Nauczyciel powinien brać pod uwagę wiek dziecka i jego indywidualność, w sensie jego planu i linii rozwoju, osobowości, stylu uczenia się i uwarunkowań rodzinnych i kulturowych. Rola nauczyciela polega na dostarczaniu bogatego repertuaru aktywności i materiałów do wyboru, wpieraniu zabawy dzieci i rozmawianiu z dziećmi na temat zabawy.

M. Woodhead (1998) rozszerzył wątek DAP i wprowadził pojęcie *praktyka właściwa kontekstowo* wskazując na lokalne zróżnicowania w doświadczaniu rozwoju i zmiany przez dzieci. Nauczyciel/opiekun powinien brać pod uwagę wiek i osobowość dzieci, ale również ich kontekst społeczny, ich rolę i relacje w rodzinie i środowisku w sensie wzorców kulturowych, doświadczeń językowych stylów życia. Odpowiednia praktyka zależy nie tylko od wieku i etapu rozwoju dziecka, ale także od celów i środków będących do dyspozycji w środowisku wychowawczym dziecka. Programy wychowawczo-edukacyjne dla małych dzieci powinny być spójne z doświadczeniami dzieci w rodzinie i środowisku oraz je uzupełniać. Celem powinno być wzajemne zrozumienie, poparcie i współpraca. Rola nauczyciela/opiekuna dostosowana jest do środków, jakie ma do dyspozycji, jak również do jego wiedzy na temat doświadczeń dzieci w rodzinie i środowisku. Rola ta może obejmować: modelowanie, tworzenie środowiska uczenia się, wspieranie spontanicznej zabawy, uczenie odpowiednich kulturowo umiejętności, zachęcanie do internalizowania wartości i standardów zachowań społecznie oczekiwanych i interpretowania złożoności rzeczywistości społecznej.

W ostatnich latach także w polskiej wczesnej edukacji zaczyna się coraz częściej realizować zasadę indywidualizacji w praktyce. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010 nr 228 poz. 1487) podkreśla indywidualne podejście do dziecka potrzebującego wsparcia w rozwijaniu zdolności i zainteresowań oraz pokonywaniu trudności.

Określony został zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu polegający na rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych oraz rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, wynikających w szczególności ze:

- 1) szczególnych uzdolnień;
- 2) niepełnosprawności;
- 3) choroby przewlekłej;
- 4) niedostosowania społecznego;
- 5) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 6) specyficznych trudności w uczeniu się;
- 7) zaburzeń komunikacji językowej;
- 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 9) niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- 11) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą;
- 12) innych potrzeb dziecka.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu organizowana jest i udzielana w formie:

- dzieciom – zajęć rozwijających uzdolnienia dziecka, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, porad i konsultacji
- rodzicom dzieci i nauczycielom – porad i konsultacji, warsztatów i szkoleń.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami zmienia się także charakter procesu nauczania i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej. Realizowany w latach 2010-2013 Projekt POKL „Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I-III szkół podstawowych” przyczynia się do innego spojrzenia na edukację najmłodszych uczniów. Celem działań podejmowanych w ramach projektu jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, poprzez indywidualizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach I-III szkoły podstawowej. Cele te są zrealizowane poprzez zapewnienie każdemu dziecku oferty edukacyjno-wychowawczo-profilaktycznej zgodnej z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami, **zwiększenie zakresu wykorzystania w szkole aktywizujących metod nauczania** oraz podniesienie jakości wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Projekt zakłada:

- utworzenie w szkołach zespołów nauczycieli odpowiedzialnych za opracowanie, wdrożenie i realizację działań na rzecz indywidualizacji nauczania i wychowania uczniów klas I-III. Celem działań zespołu jest między innymi rozpoznanie potrzeb uczniów w zakresie indywidualizacji,

- **realizację przez nauczycieli** prowadzących obowiązkowe zajęcia edukacyjne opracowanych programów nauczania, które uwzględniają działania na rzecz indywidualizacji pracy z uczniem,
- **doskonalenie umiejętności zawodowych przez nauczycieli** zgodnie z wynikami wstępnego rozpoznania potrzeb i zaplanowanych do realizacji zajęć wspierających uczniów.

Indywidualizacja w pracy edukacyjnej z dziećmi jest często trudnym wyzwaniem dla wielu nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej. Umiejętność projektowania działań edukacyjnych uwzględniających potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka powinna znaleźć się w podstawowym kanonie przygotowania do zawodu nauczyciela.

Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ż. (2011) *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1991) *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- Brown A.L, Ferrara R.A. (1994) Poznawanie stref najbliższego rozwoju, [w:] A. Brzezińska i G. Lutomski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań.
- Brzezińska A. (2000) *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Brzeziński J. i Gaul M. (1993) Analiza profilu WAIS-R (porównania indywidualne). [w:] Brzeziński J. I Hornowska E. (red.) *Skala inteligencji Wechslera WAIS-R*. Warszawa.
- Filipiak E. (2003) O implikacjach edukacyjnych koncepcji L. S. Wygotskiego, *Edukacja*, nr 1.
- Chrzanowska D. (1974) *Wczesne dzieciństwo*. Warszawa.
- Gardner H. (2002) *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2000) *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (1994) Praktyka właściwa rozwojowo, *Wychowanie w Przedszkolu*
- Karwowska-Struczyk M. (2012) *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa.
- Kienig A. (1999) *Dysharmonie rozwojowe a adaptacja dzieci do przedszkola* (niepublikowana praca doktorska).
- Krauze-Sikorska H. (2008) *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław.
- Kolbuszewska D. (2005) Ukierunkowanie na strefę najbliższego rozwoju. *Edukacja i dialog* nr 6.
- Matczak A. (1987) Diagnoza możliwości intelektualnych dzieci w wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Matczak A. (1994) *Diagnoza intelektu*. Warszawa.

- Lis S. (1987) Dysharmonie w rozwoju psychoruchowym i zaburzenia zachowania u 3-letnich wcześniaków i dzieci urodzonych z ciąż donoszonych. *Psychologia Wychowawcza*, 30.
- Lis S. (1992) *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa.
- Nartowska H. (1980) *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa.
- Przetacznikowa M. (1978) *Podstawy rozwoju psychicznego u dzieci i młodzieży*. Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996) *Psychologia rozwoju człowieka. t.1, Zagadnienia ogólne*. Warszawa.
- Sillamy N. (1994) *Słownik psychologii Larousse'a*. Książnica.
- Spionek H. (1969) *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa.
- Spionek H. (1972) *Problemy rozwojowe i wychowawcze wczesnego dzieciństwa*. Warszawa.
- Suświło M. (2004) *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn.
- Vasta R, Haith M.M, Miller S.A. (1995) *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Włodek-Chronowska J. (red), (1994) Dysharmonie rozwoju. Problemy diagnozy i terapii. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne*, Zeszyt 19, Kraków.
- Woodhead M. (1998) *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971) *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa.
- www.indywidualizacja.edu.pl

Diagnoza pedagogiczna w pracy z dzieckiem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Działania diagnostyczne mają priorytetowe znaczenie na każdym etapie edukacji dziecka, a najbardziej pożądane są w odniesieniu do dzieci młodszych z uwagi na możliwości wyrównywania szans edukacyjnych. W systemie pomocy dzieciom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych diagnoza pełni istotną funkcję poprzez rozpoznanie ich potrzeb, zdolności, możliwości oraz przeszkód, trudności i problemów wpływających na przebieg kariery szkolnej. W związku ze zmianami w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku) przed nauczycielami i wychowawcami staje wyzwanie diagnozowania uczniów na terenie szkoły oraz dostosowanie środowiska szkolnego do ich indywidualnych potrzeb.

Ustalenia terminologiczne i klasyfikacyjne

Diagnoza swój początek miała już w starożytności, odnosząc się głównie do medycyny jako określenie zdrowia pacjenta - greckie *diagnosis*, czyli rozróżnienie, osądzenie. Diagnoza to rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów oraz znajomości ogólnych prawidłowości (Ziemski, 1973, s. 3). Czynności diagnostyczne służą nie tylko opisowi danego stanu rzeczy, ale są też powiązane z wyjaśnieniem jego genezy oraz mechanizmów warunkujących daną sytuację (Jastrząb, 1995). Czynności te dążą do podejmowania decyzji o działaniach, które przyczynią się do zmiany istniejącego stanu, z myślą o jego poprawie i rozwoju.

Janina Doroszevska (1981, s. 28) definiuje diagnozę pedagogiczną jako opis aktualnego stanu danej jednostki, który powinien uwzględniać przyczyny

zjawisk, występujące objawy z propozycją ich kwalifikacji do odpowiedniej klasy zjawisk, a także przypuszczalną prognozę rozwoju. Podobne ujęcie diagnozy zaproponował A. Kamiński (1974, s. 68), traktując czynności diagnostyczne jako rozpoznanie badanego stanu rzeczy na podstawie prawidłowości, przez przyporządkowanie stwierdzonych objawów do określonego ich typu albo gatunku, przez wyjaśnienie genetyczne tego stanu oraz określenie jego fazy obecnej i przewidywanego rozwoju. Barbara Kaja (1987, s. 28-31) podkreśla rolę diagnozy w kształtowaniu osobowości dziecka, umożliwiającą rozpoznanie jego funkcjonowania w aktualnej sytuacji. Diagnoza, zdaniem autorki, zmierza do wyjaśnienia właściwości procesów i mechanizmów kierujących czynnościami człowieka realizującego zadania i potrzeby codziennego życia.

W nawiązaniu do najczęściej istniejących w pedagogice problemów: poznawczych i decyzyjnych wyróżniono dwudzielną klasyfikację diagnoz, obejmującą diagnozę poznawczą i decyzyjną. Diagnoza poznawcza odpowiada na pytanie „jak jest?” i polega na opisie badanej rzeczywistości (na podstawie badań empirycznych i/lub studiów teoretycznych literatury z danego zakresu) oraz wykryciu zgodności lub niezgodności przedmiotu badań i istniejącą na ten temat teorią naukową (Mazurkiewicz, 1995, s. 62). Diagnoza decyzyjna służy podjęciu decyzji jakie konkretne działania należy wdrożyć do praktyki. Odpowiada na pytania: „co należy uczynić, aby było jak być powinno?”, „co jest możliwe do zrobienia?” (Lisowska, 2003, s. 22). Ten rodzaj diagnozy jest ściśle powiązany z projektowaniem pedagogicznym i prognozowaniem, a istotną rolę odgrywają tu czynności profilaktyczne, korekcyjno-kompensacyjne, interwencyjne, wspierające, czy ratownicze (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 142). W przypadku dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych istotne jest stosowanie zarówno diagnozy poznawczej, jak i decyzyjnej, które wzajemnie się uzupełniają i dostarczają pełnego obrazu sytuacji.

We współczesnej interpretacji pojęcia podkreśla się dwa zasadnicze elementy diagnozy - zebranie niezbędnych danych o rozpoznawanym obiekcie oraz krytyczne ich opracowanie na drodze rozumowania (ocenę badanego wyścinka rzeczywistości). Poznanie diagnostyczne według S. Ziemskiego (1973) opiera się na doświadczeniu i na rozumowaniu. Chodzi tu o możliwie wielostronny opis cech i objawów badanego zjawiska, uzyskany w drodze obserwacji, badań specjalnych, eksperymentów, który ma na celu zebranie danych dotyczących badanego przedmiotu i jego otoczenia, stanowiących podstawę dalszych rozumowań, prowadzących do diagnozy. Rozwinięta definicja diagnozy zawiera szereg aspektów diagnozy, które nazywa się także diagnozami cząstkowymi. Są one następujące:

- diagnoza klasyfikacyjna, typologiczna (identyfikacyjna) zalicza dane zjawiska lub stan do określonej klasy lub typu zjawisk, czyli pozwala odpowiedzieć na pytanie: *co to jest?*;
- diagnoza genetyczna, etiologiczna rozpatrująca zjawisko lub stan rzeczy w kategoriach genezy, czyli odpowiada na pytanie: *jak do tego doszło?*;
- diagnoza znaczenia, celowościowa, wyjaśnia w kontekście otaczającej rzeczywistości istotę wpływu danego zjawiska, odpowiadając na pytanie: *co z tego wynika, jakie są skutki?*;
- diagnoza fazy określa stadium zaawansowania badanego zjawiska w chwili diagnozowania, odpowiadając na pytanie: *jaki jest jego stopień, zakres i kierunek?*;
- diagnoza prognostyczna, rozwojowa przewiduje główne tendencje rozwojowe diagnozowanego problemu, odpowiadając na pytanie: *co, dlaczego i jak może nastąpić?*;
- diagnoza różnicowa porównuje to, co było z tym, co jest i z tym, co być powinno, odpowiadając na pytanie: *czy i co, jak i na ile się zmieniło, bądź pozostaje niezmiennie?*;
- diagnoza weryfikująca sprawdza trafność początkowego rozpoznania, skuteczność wnioskowania i zastosowanych rozwiązań, koryguje błędy, uzupełnia niedostatki, odpowiadając na pytanie: *jaki stopień prawdy, a jaki fałszu zawiera diagnoza?* (Ziemski, 1973).

Nie w każdym przypadku diagnozowania występują wszystkie aspekty diagnozy. Pedagog uwzględnia najczęściej diagnozę identyfikacyjną i genetyczną. Ze względu na różne oddziaływanie towarzyszące procesom pedagogicznym ważny jest także aspekt znaczeniowy diagnozy (Lisowska, 2003, s. 19). Nauczyciel powinien akcentować diagnozę prognostyczną, z uwzględnieniem wskazówek do dalszej pracy, by przewidzieć w jakim kierunku profilować wspomaganie rozwoju dziecka.

Adam Podgórecki podkreśla znaczenie diagnozy jako pierwszego etapu postępowania całościowego w naukach praktycznych (Podgórecki, 1962; za: Lisowska, 2003, s. 19–20). Jej celem jest opis tego co jest, wykrycie dlaczego to coś jest i co może być w związku z tym zrobione. Diagnoza w tym ujęciu składa się z wzajemnie warunkujących się etapów:

- opis - zestawienie, omówienie, charakterystyka danych, w stosunku do których zakłada się, że niezbędne będą działania profilaktyczne, naprawcze, projektujące;
- ocena - określenie rozbieżności między istniejącymi stanami a celami, na podstawie kryteriów oceny określa się aprobatę lub dezaprobatę badanych stanów, prawidłowości lub nieprawidłowości;

- konkluzja - stwierdza się potrzebę (lub jej brak) podjęcia dalszego postępowania mającego na celu zmianę analizowanego stanu rzeczy;
- tłumaczenie - wyjaśnienie przyczyn badanego stanu rzeczy;
- postulowanie i stawianie hipotez - projekt zmian analizowanego stanu rzeczy.

Wielofazowość diagnozy dowodzi, iż jest to postępowanie kompleksowe i proceduralne. Dąży się do rozpoznania istoty i uwarunkowań złożonego stanu rzeczy na podstawie jego cech (objawów) w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości panujących w danej dziedzinie. W procesie diagnostycznym ważne więc będzie rozróżnienie poszczególnych etapów składających się na całość postępowania.

Zdaniem J. Jastrząb (2003, s. 17) proces diagnostyczny powinien uwzględniać:

- sprecyzowanie problemu jako zadania wymagającego skutecznych rozwiązań;
- wysunięcie hipotez jako założeń leżących u podstaw rozpoznania problemu;
- przygotowanie adekwatnych metod, technik i narzędzi diagnostycznych;
- opracowanie programu i planu badań diagnostycznych;
- diagnozowanie specjalistyczne, etapowe, pozwalające sformułować diagnozę syntetyczną zgodną z wynikami badań i istniejącą wiedzą merytoryczną w danej sprawie;
- wydanie opinii postdiagnostycznej wraz z najkorzystniejszymi wskazaniami dróg postępowania pedagogicznego, zmierzających do rozwiązania problemu;
- sprawdzanie doraźne, okresowe i końcowe efektów podjętych działań;
- zestawienie i opracowanie wszystkich uzyskanych wyników w ujęciu porównawczym i różnicowym, a także prognostycznym wobec dalszych losów i kariery szkolnej.

Holistyczne ujęcie procesu diagnozowania proponuje J. Nikitorowicz, interpretując pojęcie diagnozy i diagnostyki: „Pojęcie diagnozy wiąże się z samą czynnością rozpoznania, opisywania, charakteryzowania, wykrywania, stwierdzania stanów i zachowań w wymiarach (prawidłowe - nieprawidłowe, korzystne - niekorzystne, zaburzone - będące w normie, itp.) i jest czynnością poznawczą lub jej rezultatem. Z kolei diagnostyka jest procesem intencjonalnym, w którym określa się przedmiot rozpoznania, cel, któremu to rozpoznanie ma służyć, skutki i kierunki działań. (...) Wobec powyższego w procesie diagnozowania konieczne jest wyróżnienie elementów składających się na całość postępowania” (Nikitorowicz, 2006, s. 19). Proces rozpoznawania i metodycznego postępowania zdaniem autora polega w szczególności na: diagnozie (opis,

przyporządkowanie, klasyfikacja, typologia, etiologia, określenie znaczenia i funkcji danego stanu rzeczy, zauważenie fazy), interpretacji, czyli wskazaniu dalszych kierunków rozwoju oraz podjęciu decyzji o metodycznym postępowaniu, gdzie wyróżnia się trzy typy działań (działania profilaktyczne, działania naprawcze-terapeutyczne i działania projektujące) (Nikitorowicz, 2003, s. 14-15).

Profesjonalną diagnozę powinna cechować: trafność, rzetelność, dogłębność, obiektywność, wyczerpujący charakter i bezstronność (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 18). Diagnoza przeprowadzona jednorazowo, w krótkim czasie, przy użyciu jednego tylko narzędzia badawczego, z jednostronną wybiórczością kryteriów ocen jest zaprzeczeniem gruntownej, wartościowej i solidnej diagnozy. Profesjonalnie przeprowadzona, stanowi bazę do planowania i projektowania działań pomocowych, znajdując zastosowanie m.in. w poradnictwie pedagogicznym, doradztwie zawodowym, pedagogizacji rodziców.

Diagnoza trudności szkolnych

Sytuację ucznia w szkole odzwierciedlają jego osiągnięcia szkolne. Sukcesy czy porażki utożsamiane są przede wszystkim z osiągnięciami dydaktycznymi, które stanowią źródło informacji o możliwościach i potrzebach dziecka. Obszar diagnostyki pedagogicznej podejmujący problemy diagnozy osiągnięć i niepowodzeń szkolnych jest współcześnie określany jako diagnostyka edukacyjna (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 205). Jej przedstawiciel - B. Niemierko określił ją jako metodologię diagnozy edukacyjnej, czyli rozpoznawanie przebiegu, wyników i uwarunkowań uczenia się, wskazując, że diagnoza pedagogiczna jest diagnozą rozwiniętą. Jej zadaniem jest nie tylko sprawdzenie i ocenienie stanu osiągnięć ucznia, lecz również wyjaśnienie przyczyn (genezy) tego stanu i przewidywanie rozwoju osiągnięć ucznia (prognoza). W diagnozie pedagogicznej uwzględnia się istotne elementy sytuacji pedagogicznej, takie jak: warunki uczenia się, programy, metody, wymagania, osiągnięcia poznawcze i motywacyjne. Jest opisem i wyjaśnieniem sposobu rozpoznania sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia, szczególnie zaś zmian, jakie w nim zachodzą w rezultacie oddziaływań szkoły (Niemierko, 1993, s. 99).

Z przedstawionego ujęcia można wyprowadzić trzy funkcje jakie pełni diagnoza pedagogiczna w monitorowaniu uczenia się: pozwala na kontrolę procesu nauczania i uczenia się, służy ocenie wyników i przez to wykrywaniu możliwych luk w wiadomościach oraz stanowi punkt wyjścia do czynności mających na celu zaprojektowanie działań naprawczych.

Diagnoza osiągnięć edukacyjnych ma więc na celu nie tylko aspekt poznawczy, ale również praktyczny. To element wielofunkcyjnego procesu, mają-

cego na celu dokładne, rzetelne i trafne określenie trudności szkolnych, a w konsekwencji ich rozwiązanie (Paździor, 1980, s. 33).

Postawienie prawidłowej diagnozy ma fundamentalne znaczenie dla każdego wychowanka, ponieważ zgromadzenie informacji o uczniach, ich poznanie, stanowi podstawy celowej i świadomej pracy nauczyciela na lekcji. Głównym zadaniem nauczycieli jest identyfikowanie i usuwanie przyczyn niepowodzeń szkolnych, a kluczowe znaczenie ma rozpoznawanie pierwszych, często drobnych symptomów, które można traktować jako wskazówki, że w procesie uczenia się dziecka dzieje się coś nieprawidłowego. Prawidłowa diagnoza niepowodzeń szkolnych powinna mieć charakter wielofazowy i wieloaspektowy, być realizowana na przestrzeni całego roku szkolnego i stanowić proces cykliczny (Żmudzka, 2006, s. 94).

Zdaniem Cz. Kupisiewicza (1970, s. 209) diagnoza to jeden z podstawowych sposobów zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, wchodzący w skład tzw. triady zapobiegawczej (obok profilaktyki i terapii pedagogicznej). Diagnoza niepowodzeń szkolnych może być stosowana w różnych formach: jako diagnoza indywidualna, zbiorowa, wycinkowa (fragmentaryczna) i całościowa. Autor wyjaśnia, iż diagnoza indywidualna odnosi się do indywidualnych działań nauczyciela, który bez wsparcia i współpracy nauczycieli uczących innych przedmiotów stara się wykrywać braki w wiadomościach uczniów na polu nauczanej przez niego dyscypliny. W sytuacji, gdy nauczyciel koncentruje się na niedostatecznych postępach wychowanków, lecz nie poszukuje przyczyn tego stanu rzeczy, wtedy taka diagnoza ma postać wycinkową, fragmentaryczną. W pewnych sytuacjach diagnoza indywidualna może być też diagnozą całościową. Ma to miejsce wtedy, gdy nauczyciel poza zainteresowaniem się wynikami nauczania rozpoznaje także przyczyny, próbuje poszukiwać odpowiedzi na pytanie, z jakiego powodu uczniowie wykazują niedostateczne postępy w nauce. Gdy diagnoza pedagogiczna charakteryzuje się ścisłą i systematyczną współpracą nauczycieli zaangażowanych w proces kształcenia w danej klasie, taką diagnozę określamy zbiorową. Jak wskazuje autor, może ona mieć charakter wycinkowy, lub też całościowy. Diagnozą zbiorową i wycinkową określaną jest sytuacja, w której nauczyciele realizujący swoje przedmioty w danej klasie interesują się głównie uzyskiwanymi przez uczniów wynikami nauczania, nie zwracając przy tym dostatecznej uwagi na pozostałe kompleksy przyczyn, których efektem mogą być owe wyniki. Diagnoza zbiorowa i całościowa określa z kolei rozległą analizę różnorodnych kompleksów przyczyn niedostatecznych wyników procesu nauczania. Działania w formie diagnozy zbiorowej i całościowej wyrażają się w wykrywaniu przez nauczycieli braków w wiadomościach, ale i również na dążeniu do zbadania przyczyn ich powstawania oraz opracowywaniu środków zaradczych (Kupisiewicz, 1970, s. 235–237).

Diagnozowanie pedagogiczne niepowodzeń szkolnych posługuje się wskaźnikami umożliwiającymi precyzyjne i wielostronne przeanalizowanie problemów pojedynczych uczniów. Powszechnie stosowane wskaźniki pozwalają określić rodzaj (indywidualne, programowe, organizacyjne), stopień (trwałe, przejściowe) i zakres (globalne, wycinkowe) niepowodzenia szkolnego (Jastrząb 1995). Uzyskanie informacji przedstawiających całokształt objawów, a także stan zagrożenia ucznia, daje szansę prognozowania o skutkach, będących następstwem tego stanu. Zanim wyda się jakąkolwiek opinię, a tym bardziej decyzję co do dalszego postępowania z danym dzieckiem, należy rozwikłać związek przyczynowo-skutkowy i wskazać na właściwą przyczynę lub zespół przyczyn, które zadecydowały o niepowodzeniu szkolnym w tym danym, jednostkowym przypadku. Nauczyciel musi pamiętać, że: „wnioskowanie diagnostyczne wiąże się z odpowiedzialnością za skutki z niego wypływające i dlatego wymaga się od nauczyciela ostrożności interpretacyjnych wszelkich wyników badań, a szczególnie unikania stwierdzeń absolutnie pewnych i statycznych oraz powstrzymywania się przez dalekosiężnym prognozowaniem i przesądzaniem o losach ucznia znajdującego się tu i teraz w konkretnej sytuacji” (Jastrząb, 1995, s. 3-4).

Punktem wyjścia do rozpoznania niepowodzeń szkolnych jest zauważenie trudności szkolnych dziecka, stwierdzenie, że „coś jest nie tak”, np. dziecko ma problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu, brzydko pisze, ma kłopoty z liczeniem. Najczęściej osobami zauważającymi trudności, problemy dziecka w jakiejś dziedzinie są osoby z jego najbliższego otoczenia, czyli rodzice i nauczyciele w szkole. Oni stwierdzają problem, czyli stają się pierwszymi diagnostami. Zauważenie niepokojących sygnałów o kłopotach dziecka w nauce to zainicjowanie całego postępowania diagnostycznego i terapeutycznego.

Pełna diagnoza powinna być przeprowadzona przez nauczyciela-wychowawcę, pedagoga szkolnego, psychologa, uzupełniana niekiedy konsultacją logopedy, psychiatry czy neuropsychiatry dziecięcego. Postępowanie diagnostyczne w myśl nowych propozycji ministerialnych powinno być zespołowe i kilkietapowe, jako wynik ścisłego współdziałania specjalistów, przy stałym kontakcie z rodzicami ucznia. Do zadań Zespołu należy podjęcie dwojakiego typu działań diagnostycznych: rozpoznania wstępnego - mającego na celu zdobycie możliwie wszechstronnej wiedzy na temat możliwości psychofizycznych i indywidualnych potrzeb rozwojowych ucznia oraz rozpoznania monitorującego - przeprowadzonego po pewnym czasie, w celu sprawdzenia efektywności wdrażanych rozwiązań oraz planowanych dalszych działań na rzecz ucznia (Trochimiak, B, 2010, s. 6-7). Ustalenie zakresu, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne, a także określenie zaleca-

nych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy posłuży do konstruowania Planu Działań Wspierających (PDW) i Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET).

Wsparcie merytoryczne dla członków Zespołu zapewniają poradnie psychologiczno-pedagogiczne (w tym specjalistyczne) oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Zespół może także współpracować z innymi przedszkolami, szkołami, placówkami oraz podmiotami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Najważniejszym jednak partnerem Zespołu są rodzice ucznia. Ich zaangażowanie w proces edukacyjno-terapeutyczny może przyczynić się do poprawienia osiągnięć dziecka. Wspieranie rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne uczniów, udzielanie im porad, konsultacji, realizowanie dla nich warsztatów i szkoleń, jest częścią organizowanej w przedszkolu, szkole lub placówce pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice mogą uczestniczyć w tych pracach Zespołu, które są związane z ich dzieckiem.

Wartościowa z punktu widzenia podjęcia terapii pedagogicznej jest diagnoza interdyscyplinarna, a więc wieloaspektowa, zawierająca informacje w zakresach:

- *społecznym* (przedstawienie środowiska rodzinnego i szkolnego dziecka),
- *medycznym* (ogólny rozwój fizyczny dziecka, ogólny stan zdrowia, wyniki badań specjalistycznych, analiza dokumentacji),
- *psychologicznym* (ocena poziomu rozwoju funkcji intelektualnych, orientacyjnych oraz wykonawczych, ocena stanu psychicznego dziecka, również procesów emocjonalno-motywacyjnych, procesów uspołecznienia oraz ocena osobowości),
- *pedagogicznym* (ocena poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych, charakterystyka trudności w uczeniu się) (Lausch-Żuk, 1996, s. 46).

Do zabiegów diagnostycznych zalicza się indywidualne rozmowy nauczyciela z uczniami i ich rodzicami, wywiady środowiskowe w miejscu zamieszkania uczniów, obserwacje zachowania się uczniów w różnych okolicznościach, badanie wyników nauczania za pomocą sprawdzianów i testów, systematyczną analizę błędów popełnianych przez uczniów. Zwraca się także uwagę na analizę wytworów, dokumentów uczniowskich (w postaci zeszytów, prac, projektów) oraz techniki projekcyjne i socjometryczne.

Po przeprowadzonych badaniach diagnostycznych następuje analiza i interpretacja zebranego materiału. Analiza diagnostyczna musi mieć charakter dynamiczny, w aspekcie pozytywnym i negatywnym, oparty na porównaniu zachodzących procesów przemian „tego, co jest” z „tym, co było” i „być powinno” (Jastrząb, 2003, s. 17). Diagnoza pedagogiczna poza ukazaniem wyników końcowych określonych czynności ucznia i porównania ich z zamierzeniami powinna zawierać również analizę przebiegu tych czynności. Taka anali-

za pozwala „ustalić strukturę danej czynności i porównać ją ze strukturą pożądaną, prawidłową. Kolejnym więc elementem diagnozy pedagogicznej jest ocena wyniku i przebiegu czynności” (Lausch-Żuk, 1996, s. 47). Nauczyciel ocenia poziom i zakres wykonanych przez dziecko zadań. Ocena nie może być ilościowa, gdyż wtedy dostarczałaby informacji jedynie o końcowym wyniku danej czynności czy rozwiązywanego zadania. Ocena powinna opisywać cały przebieg podjętego zadania, ułatwiając w ten sposób wskazanie źródeł błędów i trudności. Należy więc zwrócić uwagę na koncentrację uwagi dziecka podczas wykonywania zadań, poziom jego motywacji, reakcję na polecenia, stopień zrozumienia polecenia, wytrwałość w dążeniu do doprowadzenia zadania do końca, zachowania werbalne i niewerbalne.

Diagnoza nie może opierać się tylko na tym, co daje się zmierzyć i zamienić na ocenę szkolną. Pomija wtedy aspekt osobowościowy, nie podaje przyczyn takiego stanu rzeczy i nie proponuje zmian. W takim ujęciu pozostaje tylko pomiarem osiągnięć edukacyjnych w zakresie realizowanego programu szkolnego (Włoch S., Włoch A. 2009, s. 109-110). Staje się dysdiagnozą (za: Bronk, 2009, s. 177) służącą celom formalno-prawnym i stwierdzeniu trudności (a nie wskazaniem kierunków rozwoju i metod jego wspierania), a kończy lakonicznym zaleceniem w postaci zapisu „uczęszczanie na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i dostosowanie wymagań do możliwości ucznia”.

Diagnoza pedagogiczna nie może być jedynie „wyliczeniem” objawów trudności, deficytów, opóźnień rozwojowych, gdyż wtedy będzie to diagnoza negatywna. Pełnowartościowa diagnoza musi dostarczać także informacji o pozytywnych właściwościach dziecka – co mu się udaje, co umie i co wykonuje dobrze. Diagnoza pozytywna (Obuchowska, 1997, za: Skałbiana, 2011, s. 25) koncentruje się na mocnych stronach dziecka, podkreśla pozytywne cechy rozwoju, niekiedy wskazuje na jego zainteresowania, stanowi podstawę planowania pracy terapeutycznej opartej na posiadanych i potencjalnych możliwościach dziecka. Dobra diagnoza eksponuje wszelkie pozytywne właściwości i uzdolnienia dziecka.

Istnieje pojęcie diagnozy rozumiejącej (Małkiewicz, 2002, s. 99), która powinna skłaniać nauczyciela do poszukiwania przyczyn występującego problemu niepowodzeń szkolnych. Postawa diagnosty rozumiejącego to postawa wnikliwego badacza, który analizuje czynniki utrudniające osiągnięcie pożądanego stanu efektów edukacyjnych. Rozumiejąca postawa nauczyciela występuje w opozycji do diagnozy etykietującej (oceniającej), w której nauczyciel eliminuje niepożądane zachowania najczęściej poprzez karę lub w ogóle nie reaguje, zakładając, że problem rozwiąże się sam. Taka diagnoza zamyka drogę porozumienia między nauczycielem a uczniem, blokując rozwój dziecka.

W konsekwencji dziecko zachowuje się coraz gorzej, a reakcje nauczyciela są coraz bardziej surowe i restrykcyjne.

Niezbędna jest wielka ostrożność w interpretowaniu objawów trudności, gdyż podobne symptomy mogą mieć różne przyczyny, np. trudność w rozumieniu skomplikowanych poleceń i instrukcji słownych odbierana jest z reguły jako problem intelektualny, a często bywa spowodowana głębokim deficytem percepcji słuchowej. Aby uchronić się przed błędną, zawężoną lub opartą na stereotypowych nastawieniach w interpretowaniu danych diagnozą, należy zwracać szczególną uwagę na analizę oddzielnych, niesprawnych lub zaburzonych czynników nieprawidłowości rozwojowych, jak i na złożone zależności powstające w wyniku współwystępowania, nakładania się wpływu tych czynników. Czynności dziecka, będące przedmiotem diagnozy mają bowiem charakter złożony; nie są oderwanymi od siebie etapami, ale wchodzi z sobą w związki.

Oprócz ostrożności interpretacyjnej wyników badań diagnostycznych powinno się również wzbraniać przed dalekosiężnym wnioskowaniem o losach ucznia. Prognoza, czyli przewidywanie jak dane zjawisko będzie się rozwijać, jak poprawi się sytuacja dziecka, jest wyprowadzeniem wniosków z dotychczasowego przebiegu diagnozy (Górniewicz, 1998, s. 54). To ostatni etap pedagogicznego postępowania diagnostycznego, będący podstawą do projektowania i organizowania wszelkich dalszych działań naprawczych, czyli ustalenia kierunku pracy terapeutycznej z dzieckiem.

Zakończenie

Korzyści z diagnozy odnoszą zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Dla ucznia są to informacje o poczynionych postępach w uczeniu się lub w rozwijaniu zainteresowań, dane o osiągnięciach szkolnych i pozaszkolnych oraz spełnieniu wymaganej w kształceniu normy. Dla nauczycieli pożytkiem z diagnozowania jest uzyskanie wiedzy o przebiegu kształcenia poszczególnych uczniów oraz całej klasy (np. wewnątrzgrupowych interakcji), informacje o przyczynach zaistnienia danego stanu i jego uwarunkowaniach, wnioski o czynnościach, które powinni podjąć, by polepszyć sytuację wychowanków oraz o przesłankach potrzebnych do sformułowania oceny osiągnięć uczniów, a także motywy do samooceny własnej pracy (Groenwald 2009, s. 185). Dla szkoły z diagnozy mogą płynąć istotne informacje o efektywności prowadzonego procesu dydaktycznego i jakości warunków, w jakich ten proces przebiega, czyli wnioski służące ewaluacji procesu kształcenia.

Diagnozowanie osiągnięć uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych wymaga indywidualnego podejścia, gdyż występowanie rozbieżności między oczekiwaniami i możliwościami dziecka, a jego rzeczywistymi postęпами i zachowaniami ma złożoną etiologię. Poprzestanie na ujawnieniu niepowodzeń ogranicza się jedynie do określenia ich stanu, rozmiaru czy zasięgu, pomijając poziom i dynamikę rozwoju dziecka oraz charakter środowiska wychowawczego, w którym funkcjonuje. Aby działania nauczyciela były skuteczne, musi on posiadać umiejętność rozpoznawania pierwszych symptomów pojawiających się zaburzeń w procesie uczenia się i wychowania, ich charakteru i przyczyn oraz poszukiwania najlepszych sposobów minimalizowania trudności. Dokonywanie dydaktycznej oceny osiągnięć ucznia wymaga rozpoznania kontekstu osobowościowo-społecznego i rozwojowo-zdrowotnego, czyli strategii holistycznej, ukierunkowanej na opracowanie właściwego programu terapeutycznego. Działania interwencyjne i naprawcze powinny być skoncentrowane na wspomaganiu rozwoju dziecka, likwidowaniu zaniedbań, opóźnień i trudności, wartościowej stymulacji i motywowaniu do pokonywania słabości. Trafna i rzetelna diagnoza może oszczędzić dziecku wielu rozczarowań i przykrych doświadczeń szkolnych. Jej rola w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym jest nieoceniona.

Bibliografia

- Bronk D. (2009) Outsiderzy w szkolnej ławce? Dysleksja rozwojowa - diagnoza i rzeczywistość, „*Problemy wczesnej edukacji*”, nr 1.
- Doroszewska J. (1981) *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- Górniewicz E. (1998), *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń.
- Groenwald M. (2009) O korzyściach z diagnozy edukacyjnej płynących, „*Problemy wczesnej edukacji*”, nr 1.
- Guziuk-Tkacz M. (2011) *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006) *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa.
- Jastrząb J. (1995) Niepowodzenia szkolne - problem szkoły czy ucznia? „*Wychowanie Na Co Dzień*”, nr 9-12.
- Jastrząb J. (2003) Diagnoza nauczycielska w edukacji wczesnoszkolnej, „*Wychowanie Na Co Dzień*” nr 9.
- Kaja B. (1987) *Problemy diagnozy i terapii zaburzeń dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz.
- Kamiński A. (1974) *Funkcje pedagogiczno-społeczne*, Warszawa.

- Kupisiewicz Cz. (1970) *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, Warszawa.
- Lausch-Żuk J. (1996) Istota terapii pedagogicznej, [w:] *Terapia pedagogiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym*, M. Burtowy, A. Twardowski (red.), Kalisz.
- Lisowska E. (2003) *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Kielce.
- Malkiewicz E. (2002) O diagnozie rozumiejącej, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, K. Sujak-Lesz (red.), Warszawa.
- Mazurkiewicz E. (1995) Diagnostyka w pedagogice społecznej [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa.
- Niemierko B. (1993) Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2003) Diagnostyka i metodyka w dialogu wspierającym ludzką egzystencję, [w:] *Współczesne dylematy diagnostyczne i metodyczne w opiece i wychowaniu*, J. Nikitorowicz, K. Sawicki, T. Bajkowski (red.), Olecko.
- Nikitorowicz J. (2006) Próba holistycznego ujęcia procesu diagnozowania w naukach społecznych, [w:] *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, A. Balejko, M. Zińczuk (red.), Białystok.
- Obuchowska I. (1997) Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, „*Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*”, nr 2.
- Paździor M. (1980) Wybrane problemy diagnozy pedagogicznej, [w:] *Problemy pracy korekcyjno-wyrównawczej z dziećmi*, M. Bolechowska (red.), Katowice.
- Podgórecki A. (1962) *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa.
- Skalbania B. (2011) *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków.
- Trochimiak B. (2010) Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa.
- Włoch S., Włoch A. (2009) *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Ziemski S. (1973) *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa.
- Żmudzka M. (2006) Wybrane aspekty diagnozy i profilaktyki niepowodzeń szkolnych, [w:] *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, M. Deptuła (red.), Bydgoszcz.

Beata Birnbach, Ewa Mrówka

Praca zindywidualizowana z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych

Dziecko, ze swoistą mozaiką własnej wiedzy, umiejętności, uzdolnień, ale także niedoskonałości czy braków, jest prawdziwą indywidualnością. Potrzebuje ono zatem zindywidualizowanego systemu edukacji, który będzie stymulował jego rozwój. Systemu, uwzględniającego poziom rozwoju społecznego, emocjonalnego, poziom motywacji, dominujące typy inteligencji, preferowane systemy poznawcze oraz doświadczenia środowiskowe każdego dziecka osobno. Wszak każde dziecko, doskonali się we własnym tempie i indywidualnym rytmie.

Zgodnie z podpisaną przez Polskę Konwencją Praw Dziecka „Państwa – Strony uznają prawo dziecka do nauki na zasadzie równych szans, które należy rozumieć jako prawo dziecka do edukacji z uwzględnieniem stopniowego wyrównywania różnic między uczniami, stworzenia równoważnych warunków edukacyjnych (...). Państwa – Strony są zgodne, że nauczanie dziecka będzie ukierunkowane na: (a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie jego osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych, dostosowanie do jego potencjalnych możliwości (...)” (Dz.U. z dn. 23.12.1991, nr.120 poz. 527, artykuł 28 i 29). Ten akt prawny wskazuje na – z jednej strony potrzebę, zaś z drugiej – konieczność zindywidualizowania i różnicowania działań edukacyjnych. Równoważność warunków edukacyjnych, w kontekście podmiotowości dziecka, nie może być rozpatrywana jako jednolitość oddziaływań na wszystkich członków grupy przedszkolnej/klasę lub prowadzenie działań według schematów czy „uśrednianie” ich wyników edukacyjnych, lecz jako budowanie strategii stymulowania i wspierania rozwoju dziecka – każdego dziecka – uwzględniającej jego potencjał, specyficzne potrzeby oraz odkryte (lub jeszcze nie rozbudzone) zainteresowania i talenty.

Podstawowym czynnikiem wspierania rozwoju dziecka w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest wieloaspektowe oraz systematyczne zdobywanie wiedzy o dziecku. Diagnozowanie przedszkolaka lub ucznia poma-ga planować działania stymulujące jego rozwój oraz czuwać nad optymalizacją oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych przedszkola, domu, szkoły.

Kolejnym elementem niezbędnym w indywidualizacji oddziaływań jest prawidłowe dobranie i stosowanie form, metod i technik wspierających i aktywizujących ucznia do harmonijnego rozwoju. Stymulowanie rozwoju dziecka przebiega zarówno na płaszczyźnie kontaktów jednostkowych, jak i w czasie pracy grupowej, a także podczas działań z całą grupą poprzez indywidualizację celów, treści i zadań.

Istota pojęcia indywidualne i zróżnicowane potrzeby edukacyjne

Oddziaływanie pedagogiczne powinno być dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci, wynikających z różnic indywidualnych między nimi – tak brzmi **zasada indywidualizacji** (Bereźnicki 2001, s. 246), ujmowana jako podstawa kształcenia. Wskazuje ona na konieczność poznania dziecka, nawiązania indywidualnych z nim kontaktów oraz potrzebę otoczenia osoby właściwymi – dla niej – opieką, wsparciem oraz pobudzaniem rozwoju. **Indywidualizacja w edukacji elementarnej** to rozumienie i uwzględnianie w procesie edukacji odrębności i podmiotowości każdego dziecka, to szanowanie indywidualnych – a przez swoistość i niepowtarzalność każdej jednostki – **zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych**.

Pojęcie „zróżnicowane potrzeby edukacyjne” tożsame jest z edukacją zindywidualizowaną – odpowiadającą z jednej strony na stwierdzone możliwości psychofizyczne i społeczne konkretnych dzieci, z drugiej zaś – na ich potrzeby edukacyjne. Określenie to integruje ze sobą grupy dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi z grupami młodych osób, których tok uczenia się przebiega harmonijnie, ale posiada specyfikę indywidualnego stylu poznawczego lub typu inteligencji (w odniesieniu do teorii stylów poznawczych Rickiego Linksmiana (Linksmann, 2001, s. 12–13), inteligencji wielorakich Howarda Gardniera (Gardner, 2009, s. 39–52).

Pojęcie „dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi” ma swój rodowód w określeniu pojęcia „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, które w Warnock Raport oznaczało jednostki, u których zdiagnozowano trudności w uczeniu się spowodowane globalnymi dysfunkcjami rozwojowymi

oraz uczniów z parcjalnymi deficytami powodującymi zaburzenia w nauce czytania, lub pisania lub nauce matematyki (The Warnock Report, 1978).

Obecnie do kategorii osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi zalicza się wiele dzieci, którzy mają trudności w uczeniu się zgodnie z wymogami programów edukacyjnych obowiązujących w szkołach oraz zgodnie z przyjętymi metodami i formami pracy dydaktyczno-wychowawczej. W grupie tej wyróżnia się przede wszystkim **jednostki z tzw. specjalnymi potrzebami**, czyli z globalnymi dysfunkcjami np. dzieci niepełnosprawne intelektualnie, fizycznie, o niższej inteligencji niż przeciętna, dzieci z wadami narządów zmysłu, zaburzeniami mowy, chorobami przewlekłymi.

Drugą grupą są **dzieci z tzw. specyficznymi potrzebami edukacyjnymi**. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych czytamy: „Ilekcję w rozporządzeniu jest mowa o specyficznych trudnościach w uczeniu się, należy przez to rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, o właściwej sprawności motorycznej i prawidłowo funkcjonujących systemach sensorycznych, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego.” (**Dziennik Ustaw Nr 156, poz. 1046**). Informacja ta dotyczy głównie dzieci z **fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi**, czyli z mikrozaburzeniami będącymi przyczynami mikrodisfunkcji lub mikrouszkodzeń centralnego układu nerwowego (Zakrzewska, 1994, s.22). Deficyty takowe mogą pojawiać się pojedynczo, wpływając na konkretne trudności w uczeniu się lub nakładają się, powodując globalne niepowodzenia szkolne. Ich nasilenie jest różne w zależności od indywidualnego przypadku.

Według J. Jastrzęb dziećmi ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi są osoby ze zdiagnozowanymi:

1. nadpobudliwością psychoruchową w sferach poznawczej, emocjonalnej i ruchowej;
2. labilnością emocjonalną z dominacją impulsywności;
3. zaburzeniami w sferach percepcji wzrokowej, słuchowej, motorycznej;
4. niedoborami ogólnej koordynacji;
5. dysfunkcjami w procesach pamięci, mowy, myślenia, uwagi;
6. dysleksją, dysortografią, dysgrafią, dyskalkulią;
7. dezorientacją w otaczającej rzeczywistości;
8. niedostosowaniem społecznym,

9. zaniedbaniami środowiskowymi związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
10. błędami dydaktycznymi innych placówek oświatowych;
11. trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą (Jastrząb, 1990, s. 4-51).

Do tej kategorii można także włączyć **jednostki po przeżyciu** sytuacji kryzysowych lub traumatycznych.

Pomimo prawidłowego poziomu inteligencji oraz stwierdzonej gotowości do podjęcia działań edukacyjnych, a także przy zapewnieniu optymalnych warunków wymienione osoby mają trudności w uczeniu się: przyswajaniu wiadomości, nabywaniu umiejętności i rozwijaniu postaw. Co za tym idzie postępy edukacyjne dziecka są niższe niż oczekiwane, niż przewidywane na podstawie określenia wieku życia, diagnozy oraz rozpoznania sprzyjających rozwojowi warunków środowiskowych (Bogdanowicz, 1994, s. 32). Może też zaistnieć sytuacja, iż rozwój dziecka z tej grupy zostanie zahamowany.

Trzecią grupę stanowią **dzieci ze zdiagnozowanymi ogólnymi bądź ukierunkowanymi uzdolnieniami**, czyli jednostki, u których stwierdzono:

- ogólne zdolności intelektualne;
- specyficzne uzdolnienia szkolne;
- bardzo wysoki poziom myślenia twórczego;
- uzdolnienia przywódcze;
- uzdolnienia artystyczne;
- uzdolnienia psychomotoryczne.

Uczniowie ci wyróżniają się szybkością uczenia się, dużą pojemnością pamięci i umiejętnością strukturyzacji materiału przez co opanowują szersze zakresy materiałów. Często stosują strategie twórczego podejścia do tematu. Są także bardzo samodzielne poznawczo.

Reasumując - termin „różnicowane potrzeby edukacyjne” odnosi się do każdego dziecka, uznając każdą jednostkę za osobę posiadającą indywidualny układ potrzeb i możliwości. Indywidualizacja procesu edukacji - ze względu na potrzeby edukacyjne dzieci opiera się na dwóch konstytutywnych elementach: diagnozie potencjału i potrzeb dziecka oraz na optymalnym dostosowaniu opieki i wsparcia. (Lorek, Sośniak, 2010, s. 6-12).

Diagnoza zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych

„Wiedza o tym, na czym polegają różnice między uczniami, jest warunkiem wstępnym zindywidualizowanego podejścia”, pisze Ch. Galloway (Galloway, 1988, s.178) określając warunki konieczne do planowania i organizowania edukacji podmiotowej. Indywidualizacja nauczania dziecka w przedszkolu, szkole lub placówce oświatowej wymaga rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych każdego ucznia oraz rozpoznawania ich możliwości psychofizycznych. Nauczyciele, zarówno w przedszkolu jak i w szkole zobligowani są do **prowadzenia diagnoz pedagogicznych**. W przedszkolu rozpoznanie to prowadzone jest w formie obserwacji pedagogicznych a zakończone - analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej diagnoza ma postać obserwacji i pomiarów pedagogicznych a jej celem jest rozpoznanie u uczniów zarówno ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, jak i ocenienie potrzeb edukacyjnych oraz możliwości rozwojowych każdego dziecka, a także rozpoznanie zainteresowań, uzdolnień uczniów oraz zaplanowanie właściwego wsparcia dotyczącego rozwijania tychże zainteresowań i uzdolnień. Diagnoza pedagogiczna każdego ucznia zawierać powinna trzy elementy: rozpoznanie potencjału ucznia, ocenę tego zjawiska z punktu widzenia przyjętych standardów rozwojowych oraz prognozę rozwoju dziecka. Prognoza ta jest swoistą konfrontacją danych interdyscyplinarnego i indywidualnego badania dziecka. Całościowo ujęte rozpoznanie i wnioskowanie daje szansę opracowania indywidualnego, konstruktywnego programu wsparcia dla każdego ucznia, każdej uczennicy.

Formy formalno-prawne pracy zindywidualizowanej z dziećmi

Niezależnie od określonych - konkretnych oraz subiektywnych potrzeb i możliwości dzieci, warunkiem planowania i organizacji procesu edukacyjnego skierowanego podmiotowo jest zorganizowanie różnych form pomocy i wsparcia jednostkom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Edukacja wszystkich dzieci powinna koncentrować się na indywidualizacji nauczania - uczenia się, lecz dla osób ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie wskazane jest wsparcie pedagogiczne w postaci zindywidualizowanego programu kształcenia, specyficznych metod i form pracy.

Dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi uzyskują w przedszkolu i w szkole opiekę i pomoc zgodną z ich indywidualnymi możliwościami

oraz potrzebami na mocy Deklaracji z Salamanki (Deklaracja z Salamanki, 1994), której założenia realizują między innymi następujące akty wykonawcze:

- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Wsparcie edukacyjne uczniów przyjmować może formę formalno-prawną, w postaci klas specjalnych, klas integracyjnych, klas terapeutycznych, nauczania indywidualnego, zajęć specjalistycznych.

Klasy specjalne, tworzone są dla uczniów ze stwierdzoną niepełnosprawnością, powstała w okresie rozwojowym i związaną z zaburzeniami dojrzenia, uczenia się i społecznego przystosowania.

Klasy, w których może być od 3 do 5 uczniów, niepełnosprawnych, którzy – mimo złożonych zaburzeń i deficytów rozwojowych mogą uczęszczać do klasy razem ze swoimi rówieśnikami – to **klasy integracyjne** (o liczebności od 15 do 20 uczniów).

Dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej organizuje się **klasy terapeutyczne**, których liczebność nie może przekroczyć 15 osób. Nauczanie w klasach terapeutycznych jest prowadzone według realizowanych w danej szkole programów edukacyjnych, z dostosowaniem metod i form ich realizacji.

W sytuacji gdy stan zdrowia fizycznego lub psychicznego dziecka jest związany z przeciwwskazaniem uczęszczania do szkoły proponowane jest **nauczanie indywidualne ucznia**, realizowane z reguły przez nauczyciela-wychowawcę w domu rodzinnym dziecka.

Uczniowie mogą także uczestniczyć w specjalistycznych zajęciach, dobranych i profilowanych pod kątem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Mogą to być: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz zajęcia rozwijające zdolności.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dla uczniów mających trudności w osiągnięciu wymaganych wiadomości i umiejętności wynikających z podstawy programowej. Stanowią formę indywidualizowanego uczenia się w małej grupie w sytuacji, gdy problemy ucznia utrzymują się długo-trwale, na podłożu przyczyn niezależnych od niego. Zajęcia takie prowadzi nauczyciel właściwej specjalności (w przypadku klas I-III najczęściej jest to

nauczyciel-wychowawca). Liczba uczestników nie może przekraczać ośmiu. Nauczyciel-wychowawca, po zdiagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów sam ustala zakres działań, uzależniając je od istoty oraz stopnia zaległości poszczególnych uczniów. Każde dziecko uczestniczy w zajęciach aż do momentu „wyrównania” opóźnień.

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla dzieci z zaburzeniami lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Liczba uczestników zajęć wynosi do 5 osób. Zajęcia te powinny być prowadzone przez nauczyciela - terapeutę, który określi potrzeby rozwojowe każdego dziecka, zaplanuje tok postępowania terapeutycznego odpowiadający specyfice rozwoju każdej jednostki oraz będzie monitorował przebieg tegoż procesu kompensacji i korekty trudności. Celem zajęć kompensacyjnych jest systematyczna praca nad stymulacją, usprawnieniem, korektą i doskonaleniem procesów analityczno-syntezy funkcji słuchowej i wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, sprawności grafomotorycznej, w celu wytworzenia i utrwalenia związków kojarzeniowych analizatora słuchowo-ruchowego, wzrokowo-ruchowego oraz dalszych skojarzeń słuchowo-wzrokowo-ruchowych, itp. umożliwiających poprawny przebieg procesów pisania i czytania (Grabałowska, Jastrząb, Mickiewicz, Wojak, 1995, s. 273).

Zajęcia logopedyczne organizuje się dla maksymalnie 4 dzieci w grupie. W formie tej uczestniczą dzieci z różnymi zaburzeniami mowy powodującymi problemy w komunikacji językowej oraz utrudniającymi naukę. Zajęcia organizuje specjalista - logopeda, organizując indywidualne zajęcia lub łącząc w grupy zajęciowe dzieci o takim samym typie zaburzeń mowy. Celem zajęć logopedycznych jest kształtowanie prawidłowej mowy poprzez korygowanie zaburzeń w zakresie strony fonetycznej, leksykalnej, gramatycznej - stymulowanie opóźnionego rozwoju mowy oraz doskonalenie wymowy już ukształtowanej.

Zajęcia socjoterapeutyczne organizuje się dla dzieci z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Liczba uczestników zajęć wynosi do 10 osób a formę tę prowadzi specjalista - socjoterapeuta. Głównym celem tej formy terapii jest zdiagnozowanie typu dysfunkcji oraz wykorzystanie metod terapeutycznych wspierających rozwój społeczno-emocjonalny dziecka w kierunku nakreślonym przez prognozę psychologiczno-pedagogiczną.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia organizuje się dla dzieci szczególnie uzdolnionych (maksymalnie 8 osób w grupie na zajęciach) oraz prowadzi się je przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Formy zajęć rozwijających uzdolnienia zależą od liczby osób oraz stwierdzonych indywidualnych predyspozycji jednostek. W edukacji elementarnej przyjmują zazwyczaj postać zajęć o cha-

rakterze problemowym (rozwiązywanie problemów o zwiększonym stopniu trudności), projektowym (realizacja projektów indywidualnych lub grupowych) lub badawczym.

Drogą wsparcia indywidualnego rozwoju dziecka jest **przyspieszanie awansu edukacyjnego** lub modyfikowanie form kształcenia. Pierwsza z opcji jest spełniana w postaci przyspieszenia edukacji szkolnej (w przypadku dziecka w wieku przedszkolnym) albo przeniesienia ucznia do klasy programowo wyższej. Druga możliwość opiera się na realizacji treści wybranych przedmiotów na wyższym poziomie lub w wyższej programowo klasie (np. uczeń klasy III realizujący program edukacji matematycznej na poziomie wyższe postaci zajęć indywidualnych z nauczycielem bądź realizujący zajęcia matematyki w klasie IV, V lub VI).

W niektórych przypadkach, awans edukacyjny na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej może postępować w odwrotnym kierunku – może być opóźniony. Dotyczy to dzieci, których rozwój nie przebiega harmonijnie i potrzebuje dodatkowego wsparcia a optymalnym sposobem staje się odroczenie rozpoczęcia obowiązkowej edukacji przedszkolnej lub edukacji szkolnej albo też pozostawienie dziecka na kolejny rok na poziomie grupy/klasy, do której uczęszczał. Decyzja taka powinna być poparta wnikliwą diagnozą psychologiczną i pedagogiczną dziecka oraz bilansem zysków i strat w zakresie wszystkich sfer jego osobowości.

Metodyczna indywidualizacja metod i form pracy

Indywidualizacja procesu edukacyjnego na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przyjmuje najczęściej formę indywidualizacji celów, różnicowania treści, tempa uczenia się oraz wymagań do aktualnych możliwości, ograniczeń i potrzeb każdego dziecka, ponadto podmiotowy dobór metod, środków i form (Sajdak 2003, s. 298-306). Obejmuje ona sferę aktualnego (zdiagnozowanego) rozwoju oraz sferę potencjalnego (prognozowanego, przyszłego) rozwoju.

Indywidualizacja celów opiera się na formułowaniu ich, zgodnie z indywidualnym tempem rozwoju i możliwościach uczenia się. Jest to „realizacja programu nauczania skoncentrowanego na dziecku.” Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dziennik Ustaw z 15 stycznia 2009, nr 4 poz. 17), jest to jednocześnie zgoda na „pójście przez dziecko” drogą edukacji z prędkością wyznaczoną przez jego możliwości i potrzeby. **Indywidualizacja w zakresie różnicowania treści** edukacyjnych przyjąć może postać różnicowania organizacji materiału nauczania, czyli stosowania innego

uporządkowania treści - dostosowanego do preferowanej przez ucznia strategii uczenia się. Drugim sposobem jest specyficzna organizacja zajęć dodatkowych np. dzięki wyodrębnieniu treści podstawowych i rozszerzonych, zaś trzecim - realizowanie zindywidualizowanych programów (np. uczniowi zdolnemu prezentujemy większą ilość wiedzy przedmiotowej). **Indywidualizacja metod, środków i form**, polega na optymalnym dostosowaniu i zróżnicowaniu sposobów nauczania - uczenia się. Promuje się metody bazujące na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody waloryzujące związane z aktywnością emocjonalno-artystyczną, metody praktyczne i metody strategii operacyjnej. Poszczególni uczniowie mogą pracować inną metodą niż pozostali członkowie klasy. Ponadto proponuje się uczniom różne i liczne środki dydaktyczne wspierające edukację i wykonanie poszczególnych zadań.

Stymulacja rozwoju dziecka wymaga stosowania metod aktywizujących różne sfery jego osobowości. Spektrum aktywizacji obejmuje zarówno **metody podpowiedzi**, polegające na konkretyzacji zadania wraz z jednoczesnym rozwiązywaniem analogicznego ćwiczenia, wśród których najczęściej stosowane są: bezpośrednie wskazanie sposobu rozwiązania lub naprowadzające pytania, jak i **metody pracy grupowej**. Praca grupowa jest uznawana za metodę, która realizuje zasadę podmiotowości i zapewnia wzbogacanie oraz kształtowanie wiadomości, umiejętności i postaw we właściwym dla jednostki tempie. Metoda ta może przyjmować różne rodzaje - jako praca w grupach 3-5 osobowych, w grupach wertrykalnych (praca na kilku poziomach).

Praca w grupach 3-5 osobowych konstituuje się na połączeniu w jedną jednostkę działaniową (grupę) uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwojowych. Wyzwolenie postawy aktywnego poszukiwania rozwiązania zadania oraz współdziałania podczas wyjaśniania, pozwala wszystkim uczestnikom wspólnie rozwiązać problem (problemy lub zadania).

Nauczanie wielopoziomowe jest formą organizacji procesu edukacyjnego, przy której nauczyciel dostosowuje zadania, a zwłaszcza ich stopień trudności i czas pracy do możliwości 2-3 grup uczniów (odpowiadających określonym poziomom) a wyodrębnionych ze względu na osiągnięcia przez nich poziomu wyników nauczania. Wielopoziomowość może dotyczyć działań jednostkowych - uczniowie pracują samodzielnie, a może też opierać się na pracy grup wertrykalnych, w których występuje grupowe wykonywanie zadań, lecz każda grupa otrzymuje zadania o innym - dostosowanym do poziomu wiedzy i umiejętności, zgodnym z tempem i rytmem rozwoju - stopniu trudności oraz dostosowanym czasem wykonania tego zadania (tych zadań). Wielopoziomowość może przyjąć charakter pracy zadaniowej, kiedy to klasa podzielona jest na grupy wertrykalne, które otrzymują różne zadania połączone tematem zajęć.

Zróznicowanie może też dotyczyć elementu wynikowego, gdy dzieci wykonują jednakowe grupowe zadania, lecz wymagania wobec stopnia złożoności, długości wykonania zależne są od możliwości danej grupy. Występuje także wielopoziomowość o charakterze wspomagającym. Mamy z nią do czynienia w sytuacji, gdy w klasie wszyscy uczniowie wykonują jednakowe zadanie - na tym samym poziomie, lecz wsparcie i pomoc udzielona przez nauczyciela poszczególnym jednostkom (lub grupom) zależy od ich możliwości poznawczych, twórczych i społecznych.

Optymalnym sposobem na dostosowanie aktywności edukacyjnej dziecka do jego indywidualnych możliwości jest stosowanie **zróznicowanego nauczania problemowego**. Łączy ono elementy nauczania problemowego z pracą grup wertykalnych. Obejmuje bowiem trzy etapy:

1. pracę jednostkową nad dostrzeganiem i formułowaniem problemów;
2. pracę zróznicowaną opartą o rozwiązywanie problemów o trzech stopniach trudności w ramach trzech grup wertykalnych;
3. pracę jednolitą nad weryfikacją wyników i ich podsumowywaniem lub wykorzystaniem.

Techniki przyspieszonego uczenia się są formami, które wskazują uczniom drogi do ich własnego aktywnego uczenia się oraz pozwalają doświadczać najbardziej efektywnych strategii rozwoju. Istota tychże technik opiera się na synchronizacji funkcji prawej i lewej półkuli mózgowej w warunkach relaksacji, przy udziale wszystkich rodzajów stylów poznawczych i typów inteligencji wykorzystywanych w procesie uczenia się. W tej strategii - działania edukacyjne zgodne z indywidualnymi preferencjami i aktywnościami dzieci poprzedzone są sytuacjami zapewniającymi komfort psychiczny uczniów (Kojas, 2001, s. 112). Dziecko myśli, spostrzega, słucha, mówi, przeżywa, działa i manipuluje, wykorzystując swoje możliwości i indywidualne preferencje, lecz dzieje się to w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji (Gnitecki, 1997, s. 30).

Metoda projektów oscyluje wokół zainteresowań dzieci, ponieważ dominuje w niej idea podmiotowości ucznia (w zakresie realizowania procesu badawczego lub odkrywczego, którym jest długoterminowe, samodzielne i dogłębne zbadanie zjawiska związanego z życiem codziennym lub dowolną gałęzią wiedzy, realizowane przez ucznia lub grupę uczniów). Planowanie, realizacja i ocenianie projektu ujmowane jest jako rozwiązanie dostrzeżonego i sformułowanego problemu, przez co konstytuuje się na bardzo zindywidualizowanym myśleniu twórczym.

Działaniami o podobnym do metody projektów charakterze, są planowane i organizowane przez dzieci (z niewielkim wsparciem nauczyciela) wszelkie **formy wycieczek, wystaw, koncertów, spektakli, publikacji**, w których

wykorzystuje się potencjał każdego dziecka w odpowiedni – ustalony sposób. Łącząc wiedzę, umiejętności i preferencje dzieci zostaje zaplanowane i zrealizowane wspólne dzieło – wspólne, ale mające wyraźne rysy podmiotowe wszystkich członków realizujących zadanie.

Wybór pracy zgodnie ze swoimi możliwościami i zainteresowaniami umożliwiają także **centra uczenia się, zwane także kącikami tematycznymi**, w których realizowane są i „pobudzone” indywidualne zainteresowania oraz pasje dzieci. Dzięki zgromadzeniu różnych typów środków w każdym z zorganizowanych centrów dzieci samodzielnie dokonują wyborów tematyki, formy aktywności czy stopnia trudności zadania.

Przykładem takiego centrum są też techniki C. Freineta, które „zmierza-ją do tego, by włączyć wysiłek pedagogiczny w bieg normalnego życia, by odnaleźć elementy aktywności, które niepowstrzymanie pchają jednostkę na-przód, zmuszają do tego, by wspinała się w górę, doskonaliła się” (Doroszew-ska, 1978, s. 119). Przykładem szerokiej indywidualizacji są tzw. fiszki autoko-rektywne Celestyna Freineta.

Kolejną formą metodycznego wsparcia osobistego potencjału dziecka są **zindywidualizowane zadania (prace) domowe**. Dostosowanie zadań pod względem stopnia trudności, złożoności, twórczości do możliwości dziecka pozwala wskazać na indywidualny sukces, wesprzeć motywację do wysiłku. Ponadto jest impulsem do przekształcania „nauczycielskiej” formy edukacji w autonomiczne procesy samokształcenia, inspirowane przez nauczycieli.

Uczestnictwo dzieci w konkursach, olimpiadach, turniejach jest określane jako sposoby indywidualizacji edukacji, w odniesieniu do dzieci ze zróżnicowanym potencjałem rozwojowym oraz różnymi kierunkowymi zainte-resowaniami lub pasjami, które pretendują je do tworzenia osobistych progra-mów rozwoju w zakresie wybranej „specjalizacji” lub też mogą stanowić próby sprawdzenia poziomu i zasobu wiadomości i umiejętności z poszczególnych dyscyplin.

Aby uczyć poprzez przeżywanie, doświadczenie i rozwijanie wrażliwości każdej jednostki konieczne jest włączenie w proces indywidualizacji innych placówek i instytucji o charakterze edukacyjnym. Mogą to być muzea, filhar-monie, teatry, kina itp.

Opisywane obszary podmiotowości nie występują rozłącznie lecz inte-grują się ze sobą lub przeplatają. Są one zatem dobierane podmiotowo dla wspierania rozwoju konkretnego ucznia.

Wszak nauczyciele, świadomi zasady indywidualizacji w edukacji i reali-zujący ją w praktyce szkolnej, dysponują podanymi formami pracy z uczniem, który wymaga szczególnego wsparcia w procesie uczenia się. Indywidualizacja nie może jednak dotyczyć jedynie doboru treści i czasu wykonywania zadań

edukacyjnych. Nieuwzględnianie „tego, co się dzieje z dzieckiem pod wpływem edukacji, która wbrew swej nazwie („zintegrowana”) często atomizuje osobowość, ponieważ brak w niej świadomych dążeń uczniów do poznawania siebie, swoich możliwości i braków” (Dymara, 2009, s.162) doprowadza do powierzenia procesów upodmiotowienia. Realizację zasady indywidualizacji może prowadzić jedynie nauczyciel – świadomy profesjonalista, znający potrzeby konkretnych dzieci oraz etiologię ich problemów.

Zindywidualizowane relacje z dzieckiem

Indywidualizacja oddziaływań edukacyjnych obejmuje nie tylko modyfikację celów, treści i metod, lecz także tworzenie jednostkowych relacji uczeń – nauczyciel, relacji, które będą miały charakter korektywny, zatem będą podnosiły poczucie bezpieczeństwa i samooceny każdego dziecka. Carl Rogers wskazuje, iż stworzenie właściwej atmosfery i wsparcie mentalno-motywacyjne dziecka zachodzi w sytuacji, gdy nauczyciel:

- uzna, iż wszyscy uczniowie posiadają zdolność uczenia się,
- zaplanuje i będzie realizował plan nauczania, który jest zgodny z zainteresowaniami dzieci (i będzie wzbudzał ich pasję),
- umożliwi aktywność i własną inicjatywę ucznia,
- będzie wspierał samoocenę ucznia (w przeciwieństwie do wyłącznego oceniania go),
- wesprze orientację na proces rozwoju a nie na produkt (Rogers, 1961, s. 31–38).

Zindywidualizowanie w edukacji, czyli podmiotowość, wymaga dialogu personalnego i demokratyzacji różnych form współżycia. Podstawą jest tu porozumienie wstępne i porozumiewanie się ustawiczne, dotyczące podziału prac, ich zakresu, selekcji, czasu wykonania, zakładanych wyników. Te czynności wymagają dialogu i szacunku dla Innego. Są budowaniem stosunków partnerskich, podmiotowego traktowania uczniów i nauczyciela (Dymara, 2009, s. 34–35).

Bibliografia

Bereźnicki F. (2001) *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków.

Bogdanowicz M. (1994) *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin.

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość* (1994), Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r.
- Doroszewska J. (1978) *Szkoła Freineta* [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie*, (red.) W. Okoń, Warszawa.
- Dymara B. (2009) *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków.
- Dziennik Ustaw* Nr 156, poz. 1046.
- Galloway Ch.(1988) *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. II, Warszawa.
- Gardner H. (2009) *Inteligencje wielorakie: Teoria w praktyce*, Warszawa.
- Gnitecki J. (1997) *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań.
- Grabałowska K., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M. (1995): *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Toruń.
- Jastrząb J. (1990) *Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych*, Warszawa.
- Kojs W. (2001) *Niektóre źródła i aspekty twórczej działalności nauczyciela*, [w:] H. Moroz, *Zrozumieć swój czas*, Kraków.
- Linksman R. (2001) *W jaki sposób szybko się uczyć?*, Warszawa.
- Lorek M., Sośniak K. (2010) *Ja i my. Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I-III*, Katowice.
- Oświadczenie rządowe* z dnia 30.09.1991; Dz.U. z dn. 23.12.1991, nr.120 poz. 527.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, *Dziennik Ustaw* z 15 stycznia 2009 Nr 4 poz. 17.
- Rogers C. (1961) *Client-Centered therapy*, Boston.
- Sajdak A. (2003) *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II, (red.) E. Różycka, Warszawa.
- The Warnock Report (1978): *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London.
- Zakrzewska B. (1994): *Koncepcje reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Siedlce.

Joanna Dąbrowska

Uczeń dyslektyczny w społeczeństwie informacyjnym

Siłę współczesnego świata w erze informacji tworzy umiejętność korzystania z zasobów ludzkiej wiedzy i wyciąganie wniosków z dostępnych źródeł informacji. W XXI wieku na informacji opiera się budowanie potęgi państw, korporacji i jednostek. Wśród wielu sposobów przekazywania wiedzy w społeczeństwie informacyjnym nadal ważnym rodzajem jest przekaz graficzny (tekstowy). Każda osoba, która nie umie czytać i pisać jest użytkownikami języka, ale nie posiada umiejętności posługiwania się odmianą pisaną. Osoba niepiśmienna, opanowując stopniowo reguły rządzące tym rodzajem przekazu, zaczyna coraz sprawniej funkcjonować w świecie pisma. Umiejętność czytania i pisania uznawana jest za osiągnięcie kulturowe, niezbędne dla rozwoju intelektualnego oraz funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (Jaszczyszyn, 2010). Wykształcenie formalne to środek, któremu zawdzięczamy m.in. możliwość przyjęcia piśmiennego sposobu myślenia.

Przekraczając próg szkolny początkujący nauczyciel nie zawsze uświadamia sobie skalę uczniowskiego zróżnicowania w zakresie funkcjonowania, z jaką przyjdzie mu się uporać. W każdej klasie są dzieci wybitnie utalentowane i te mniej zdolne, pracowite i leniwe, żądne wiedzy i te mniej zainteresowane jej zdobywaniem. Istnieją też klasy, do których uczęszczają dzieci chore (np. cierpiące na różne dolegliwości związane ze wzrokiem, słuchem, dzieci z zaburzeniami ruchowymi czy emocjonalnymi). Każdy uczeń niezależnie od swoich predyspozycji i motywacji, które nim kierują, wymaga naszej uwagi oraz indywidualnego podejścia. Jak twierdzi Marta Bogdanowicz¹ jedno dziecko na pięć jest „nietypowe” i potrzebuje specjalistycznej pomocy w karierze szkol-

¹ Prof. zw. dr hab. Marta Bogdanowicz – psycholog kliniczny dziecięcy, Dyrektor Instytutu Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Założycielka, wieloletnia przewodnicząca, a obecnie wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Dysleksji. W latach 1999–2008 wiceprzewodnicząca Europejskiego Towarzystwa Dysleksji.

nej, czyli potrzebuje stworzenia szczególnych warunków, odpowiadających jego indywidualnym możliwościom i ograniczeniom (Bogdanowicz, 2011). Wielu uczniów nie potrafi dostosować się do wymagań obowiązującego programu nauczania. Ze względu na swój nietypowy rozwój napotyka większe trudności w uczeniu niż rówieśnicy.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zarówno dzieci niepełnosprawne intelektualnie, fizycznie, uczniowie o inteligencji niższej niż przeciętna, dzieci z wadami narządów zmysłu, zaburzeniami mowy, jak i dzieci wybitnie zdolne. „Pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* pojawiło się w Wielkiej Brytanii w 1978 roku w dokumencie *Warnock Report* i zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku. (...) Delegaci Światowej Konferencji dotyczącej Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, reprezentujący 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych, zebrani w Salamance w Hiszpanii w 1994 roku, uznali konieczność i pilną potrzebę zapewnienia kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych posiadających szczególne potrzeby edukacyjne w ramach powszechnych systemów oświaty” (Głodkowska, 2010, s. 85-87). Przyjęte wówczas wytyczne działań zostały stopniowo wdrożone i w naszym kraju, a szerokie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało sformułowane w przewodniku wydany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zarówno dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i dzieci mające trudności w realizacji standardów wymagań programowych uwarunkowane specyfiką ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, zdrowotnego czy ograniczeniami środowiskowymi (Przewodnik, 2010, s. 8). Trudności, z jakimi borykają się ci uczniowie, zakłócają im właściwe korzystanie z powszechnie dostępnych form edukacji. Dlatego do realizacji obowiązku szkolnego potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania oraz specjalnych metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb i możliwości.

Do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczamy również uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, czyli uczniów z dysleksją. W ich przypadku zindywidualizowanie programu nauczania polega na jego rozszerzeniu. Do podstaw programowych dodawane są ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, eliminujące zaburzenia i wspierające rozwój funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005, s. 12-13). Zgodnie z najnowszymi rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku publiczne przedszkola i szkoły zostały zobowiązane do organizowania tego typu zajęć u siebie. Prawne uwarunkowania, zmiany w organizacji oraz formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej zostały przystępnie omówione przez Ewę Brańską na łamach „Poradnika

Dyrektora Przedszkola” (Brańska, 2011), natomiast pełny opis *Modelu pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* znajdziemy w „Materiałach dla nauczycieli” przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Trochimiak, 2010).

Podstawowa terminologia

W ostatnich latach wyraźnie wzrosło zainteresowanie zarówno teoretyków (pojawiało się szereg publikacji), jak i praktyków problematyką specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, czyli zagadnieniem dysleksji rozwojowej. Wciąż jednak pojawiają się rozbieżności i błędy w sprecyzowaniu podstawowych pojęć. Dysleksja czy dysleksja rozwojowa? Dyslektyk czy uczeń z dysleksją? Nawet studenci pedagogiki i nauczyciele pracujący czynnie w placówkach oświatowych utożsamiają problemy dysfunkcyjne przede wszystkim z robieniem błędów ortograficznych czy nieprawidłowym czytaniem. Warto więc jednoznacznie zdefiniować całą gamę pojęć dotyczących problemów ucznia dyslektycznego i uporządkować podstawową terminologię. Dla obecnych i przyszłych pedagogów, którzy stykają się z coraz większą liczbą uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach edukacyjnych, a zarazem dysponują coraz większą wiedzą na temat oddziaływań organizacja pracy z nimi staje się jednym z kluczowych zadań.

Osoby dysfunkcyjne same o sobie często mówią: „jestem dyslektykiem”. Jest to określenie niewłaściwe. Marta Bogdanowicz wielokrotnie na łamach różnorodnych publikacji zwracała uwagę, iż w języku polskim nazwa „dyslektyk”, podobnie jak „gruźlik”, „alkoholik” czy „paralitik” ma znaczenie pejoratywne. Ani rodzice, ani nauczyciele nie powinni w ten sposób nazywać osoby dysfunkcyjnej, gdyż takie określenie jak etykietka może przylgnąć do dziecka i wyrządzić mu krzywdę. Od początku edukacji szkolnej należy więc zwracać uwagę na stosowanie poprawnej terminologii i niejako oddzielić problem od dziecka. Trudności z jakimi się ono boryka są niezależne od niego. Dlatego dzieci mające problem w zakresie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu powinny być określane jako **uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu**. Inne prawidłowe nazwy to: **uczniowie z dysleksją rozwojową, uczniowie z dysleksją, uczniowie dyslektyczni, dzieci z ryzykiem dysleksji** (Bogdanowicz, 1995).

Różnego typu trudności w uczeniu się na jakie napotykają dzieci i młodzież są dla rodziców, nauczycieli, jak i samych uczniów problemem. Kłopotów związanych z opanowaniem poprawnej pisowni i umiejętności czytania doświadczają niemalże wszyscy. Jednakże oprócz edukacyjnych perypetii wystę-

pujących niejako w sposób naturalny, pojawiają się także trudności uwarunkowane nieprawidłowym rozwojem psychoruchowym. Globalne opóźnienie tempa rozwoju występuje u dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i wówczas im głębsze jest opóźnienie w rozwoju umysłowym, tym uczeń ma poważniejsze trudności w nauce czytania i pisania. Natomiast, jeśli tylko niektóre funkcje uczestniczące w czynnościach czytania i pisania wykazują opóźnienie rozwoju – parcjalne lub fragmentaryczne – mówimy wówczas o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania, czyli o dysleksji rozwojowej (Krasowicz-Kupis, 2006, s. 7–8).

Innymi słowy: **dysleksja rozwojowa** to trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przez dziecko o prawidłowym rozwoju umysłowym i o nieuszkodzonych narządach zmysłu, ruchu i prawidłowej motywacji spowodowane fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju funkcji motorycznych. Możemy też użyć określenia, iż jest to syndrom zaburzeń uczenia się czytania i pisania, w którym można wyróżnić trzy formy trudności: dysleksję, dysortografię i dysgrafię (Bogdanowicz, Adryjanek, Rożyńska, 2007, s. 88–89). Często dysleksję rozwojową nazywa się w uproszczeniu dysleksją, ale jak widać jest to zawężanie pojęcia, gdyż samo słowo **dysleksja** oznacza specyficzne zaburzenia w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu. Dysleksja jest jedną z wielu rodzajów trudności w uczeniu się. Przejawia się w niemożności opanowania przez dziecko czytania mimo co najmniej przeciętnego poziomu rozwoju umysłowego, prawidłowego rozwoju fizycznego, właściwej motywacji, prawidłowej metody nauczania, sprzyjających warunków socjoekonomicznych. Inna definicja dysleksji to: trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, obliczanymi w stosunku do wieku dziecka, a ocenianymi również w relacji do jego ogólnego poziomu umysłowego lub zaburzenie zdolności przetwarzania informacji, które dotyka ludzi w każdym wieku i często objawia się problemami z pisaniem i czytaniem, jak również może wpływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej, np. pamięć, szybkość analizowania informacji, koordynację czy orientację przestrzenną (Skorek, 2007, s. 24–25).

W literaturze światowej spotykamy różne definicje dysleksji rozwojowej. „Definicje, które można by nazwać „pedagogicznymi”, zawierają określenie rodzaju trudności w nauce (np. niemożność zrozumienia symboli pisanych) lub warunków ich powstawania (np. niemożność nauczenia się czytania i pisania przy użyciu konwencjonalnych metod dydaktycznych). Druga grupa definicji to definicje „psychologiczne” określające etiologię i patomechanizm trudności w czytaniu i pisaniu (np. zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych uwarunkowane mikrouszkodzeniem centralnego układu nerwowego)” (Bogdanowicz, 1995, s. 32).

Termin „dysleksja rozwojowa” utożsamia się często z innym pojęciem – „specyficznymi trudnościami w uczeniu się” (ang. *Specific Learning Difficulties* – SLD). W obu wypadkach chodzi wprawdzie o trudności w uczeniu się, ale różnica dotyczy zakresu zjawisk, o których mowa. Określenie **specyficzne trudności w uczeniu się** ma zakres szerszy i oznacza trudności w uczeniu się w takich zakresach jak: czytanie (dysleksja), pisanie (dysortografia), technika pisania i kaligrafii (dysgrafia), liczenie (dyskalkulia), muzyka (dysmuzja) itp. (Bogdanowicz, 1995, s. 33).

Dysleksja (trudności w czytaniu) uwarunkowana np. genetycznie ma „łżejszą postać” i szybciej ustępuje. **Dysortografia** (błędne pisanie) jeśli uwarunkowana jest organicznie, bywa bardzo nasiloną i niezwykle trudną do usunięcia na drodze terapii. Niekiedy pełne jej ustąpienie nie jest wręcz możliwe (Skorek, 2007, s. 54–57).

Dysortografię jako specjalne zaburzenia w pisaniu rozpoznajemy wówczas, gdy dotyczy dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym, które opanowało zasady pisowni, ma motywację do poprawnego pisania i popełnia nie tylko błędy ortograficzne, lecz również **specyficzne błędy w pisowni wyrazów**. Grupę tych błędów stanowią: uporczywe opuszczanie, dodawanie i przedstawianie liter i sylab; mylenie liter podobnych pod względem kształtu (np. l-t-f, p-b, m-w) lub dźwięku (gdy odpowiadające im głoski są do siebie podobne, np. d-t); pisanie liter zwierciadlanych czy wyrazów wspak (b-d); pomijanie znaków diakrytycznych (kropek, kresiek, „ogonków”); występowanie wyrazów bezsensownych wskutek pojawienia się w jednym wyrazie kilku rodzajów błędów. Do objawów dysortografii zaliczamy zatem wszelkiego rodzaju zniekształcenia zapisu wyrazów i w zależności od warunkujących je zaburzeń (patomechanizmu zaburzeń) mogą one dotyczyć funkcji wzrokowych lub słuchowych (Bogdanowicz, 1995, s. 68–69).

Dysgrafię, czyli niski poziom graficzny pisma, nietrudno jest zdiagnozować już w początkowym okresie nauki pisania (Skorek, 2007, s. 55). Dziecko, które ma problem ze zmieszczeniem się w obrębie zarysowanych figur, a później w liniaturze zeszytu, może mieć obniżoną sprawność motoryczną rąk. Jego litery mają różne wymiary, często są zbyt duże i wychodzą poza liniaturę, są niekształtne, drżące, nachylone w różnym kierunku. Pismo jest mało czytelne. Zazwyczaj dziecko z dysgrafią pisze wolno i nie nadąża za klasą.

Dyskalkulia – to **specyficzne trudności w uczeniu się matematyki** – głównie zaburzenia umiejętności arytmetycznych (Bogdanowicz, 2011, s. 17). Uczeń ma niski poziom rozumowania operacyjnego, kłopoty z pojęciami abstrakcyjnymi, np. pojęciem liczby, wielkości, proporcji. Natomiast **dysmuzja** – to **specyficzne trudności w uczeniu się muzyki**.

Kolejne ważne pojęcie to **ryzyko dysleksji**. Termin ten został wprowadzony przez Martę Bogdanowicz w 1993 r. i oznacza brak gotowości dziecka do nauki czytania i pisania na etapie edukacji przedszkolnej. Stosowany jest wobec młodszych dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. O ryzyku dysleksji mówimy w odniesieniu do dzieci, które napotykają na pierwsze, lecz nasilone trudności w nauce pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu oraz szkole (Bogdanowicz, 2004, s. 42–43).

Aby właściwie zdiagnozować ryzyko dysleksji można zastosować proste narzędzie diagnostyczne, czyli **Skalę Ryzyka Dysleksji (SRD)**. Dzięki niej otrzymuje się orientacyjne wyniki umożliwiające określenie, które dzieci 6- i 7-letnie potrzebują dodatkowej obserwacji i pomocy pedagogicznej, a które powinny być skierowane na pogłębione badania diagnostyczne i być może ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne (Bogdanowicz, 2004, s. 64–65).

W odróżnieniu od zajęć dydaktyczno-wyrównawczych przeznaczonych dla uczniów mniej zdolnych, zaniedbanych środowiskowo i/lub dydaktycznie, na terenie szkoły oraz poradni psychologiczno-pedagogicznej mogą być prowadzone **zajęcia korekcyjno-kompensacyjne**. Są to zajęcia ukierunkowane na usprawnianie zaburzonych funkcji oraz na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, które z kolei mogą być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub w razie potrzeby je zastąpić.

Pomoc specjalistyczną w postaci zajęć korekcyjno-kompensacyjnych prowadzoną przez nauczyciela – terapeutę określamy mianem **terapii pedagogicznej**. Błędem jest mówienie w tym miejscu o reedukacji, a nawet w „fachowej” literaturze możemy się z tym określeniem spotkać. Reedukacja, czyli ponowna edukacja, to specjalne ćwiczenia, które przywracają umiejętności okresowo utracone. Nie należy stosować tego terminu w odniesieniu do dysleksji rozwojowej (Krasowicz-Kupis, 2006, s. 141). Tych dzieci nie uczymy ponownie, ponieważ nigdy nie umiały poprawnie czytać ani poprawnie pisać.

Potrzeba terapii

Jeszcze dziesięć lat temu nauczyciele pracujący z uczniami dyslektycznymi odczuwali dotkliwy brak publikacji poświęconych dysleksji rozwojowej. Z trudem znajdowali pozycje przydatne w terapii pedagogicznej zawierające wskazania do tej pracy. Obecnie rynek księgarski oferuje wsparcie w postaci różnego rodzaju poradników, scenariuszy zajęć czy zeszytów ćwiczeń. Niezależnie od gotowych zestawów materiałów dydaktycznych najważniejsza w pra-

cy z uczniem jest chęć pomocy, umiejętność zrozumienia jego problemów i wzbudzenie w nim motywacji do pokonywania trudności. Aby osiągnąć pomyslnie rezultaty, trzeba przede wszystkim dotrzeć do wychowanka. Najsukuteczniejsze jest oddziaływanie i uczenie polisensoryczne, czyli wielozmysłowe – z zaangażowaniem wielu zmysłów naraz: słuchu, wzroku, dotyku i kinestezji (czucia ruchu). Dzięki temu dziecko jest w stanie wykorzystać te zmysły, które są jego mocną stroną, jednocześnie ćwicząc i rozwijając te, które są słabsze. Możliwe jest wówczas wykorzystanie zjawiska korekcji i kompensacji (Bogdanowicz, 1995, s. 85).

Warto powiedzieć, iż terapia to długotrwały proces. Często jej efekty wydają się krótkotrwałe, a nawet niepewne. Raz dziecko potrafi napisać tekst poprawnie, innym zaś razem z licznymi błędami. Wahania mogą dotyczyć poprawności pisma, poziomu graficznego prac pisemnych, jak i „wytrenowanych” już umiejętności czy wyuczonych treści. Ta niekonsekwencja w zakresie poprawności, estetyki i zapamiętania materiału jest szczególnie irytująca dla rodziców i nauczycieli. Zdaje się być dowodem, że dziecko „potrafi, gdy chce”. W rzeczywistości tak nie jest. Wahania możliwości dziecka są wynikiem braku trwałości obrazów pamięciowych (wizualnych) i zaburzeń uwagi. W sytuacjach stresowych, nie sprzyjających koncentracji uwagi, dochodzi np. do zaniku prawidłowego obrazu graficznego słowa i dlatego pojawiają się błędy (Bogdanowicz, 1995, s. 86). Jest to bardzo frustrujące dla dziecka i terapeuty. Jednakże niepodjęcie zabiegów terapeutycznych dawałoby obraz znacznie cięższych trudności.

Często dorośli nie biorą pod uwagę, iż dla dziecka mało sprawnego motorycznie zbyt trudnym zadaniem jest utrzymanie dobrego poziomu graficznego pisma w dłuższym okresie czasu. Ręka dziecka męczy się już po napisaniu 2-3 zdań ładnym, kaligraficznym pismem. Dlatego prace pisemne ucznia dyslektycznego powinny być oceniane ze względu na ich zawartość merytoryczną (treść, zakres wiedzy), a nie ze względu na poprawność ortograficzną czy poziom graficzny pisma. Dyktanda w młodszych klasach trzeba zastępować pisanem z pamięci. W starszych lepiej, aby były oceniane opisowo przez wskazanie błędów.² Tak zanalizowany przez nauczyciela tekst stanie się dla ucznia materiałem do indywidualnej pracy polegającej na jego poprawie. Będzie to też kolejna sytuacja treningowa.

² Nauczyciel analizując tekst napisany przez ucznia nie powinien jednoznacznie określać miejsca i rodzaju błędów. Wskazane jest, by na marginesie poprawianej pracy zaznaczył wers, w którym uczeń popełnił błąd. Z kolei uczeń posługując się słownikiem ortograficznym ma za zadanie odnaleźć błędnie napisany wyraz. Korekta błędu polega na zaklejeniu niepoprawnie napisanego wyrazu i napisaniu go zgodnie z pisownią. Mamy tu do czynienia z autokorektą, a nauczyciel w tej sytuacji nie jest spostrzegany jako osoba kontrolująca lecz życzliwie wspierająca.

Niski poziom graficzny pisma, jeśli nie był poprawiony wskutek specjalnego treningu w pisaniu i odpowiednich ćwiczeń usprawniających pozostaje bez zmian od początków nauki pisania aż po dorosłość i wykazuje tendencję do pogarszania się. Jednak, jeśli wcześniej i dobrze zostanie przeprowadzona terapia pedagogiczna, dynamika zmian jest wyraźna i może dojść do całkowitego ustąpienia trudności w czytaniu i pisaniu albo mogą one ograniczać się do sporadycznie popełnianych błędów ortograficznych.

Nawet nie stosując żadnych specyficznych metod pracy nauczyciel może pomóc dziecku dyslektycznemu w pokonywaniu różnych trudności. Wystarczy, że np. posadzi je blisko siebie, aby móc obserwować i pomóc, gdy zajdzie taka potrzeba. Tego typu rozwiązania sprzyjają koncentracji uwagi. Bliskość nauczyciela ośmiela i zachęca ucznia do zwrócenia się o pomoc.

Dziecko z trudnościami w czytaniu nie powinno być odpytywane publicznie przez nauczyciela. Nie jest wskazane, by polecał mu czytanie na głos przy całej klasie, gdyż silne skupienie uwagi na technice czytania powoduje, że robi to nieprawidłowo. Poza tym może wytworzyć się u niego duże napięcia emocjonalne i utrwalić postawa lękowa wobec publicznych wystąpień. Jak wybrnąć z tej sytuacji, by z kolei dziecko nie czuło się pomijane? Można dać mu do przeczytania na głos pojedyncze zdanie lub podpis pod obrazkiem. W przypadku takiego ucznia wskazana jest praca nad czytaniem ze zrozumieniem, czemu sprzyja ciche czytanie. Niemożność poradzenia sobie z czytaniem głośnym w przypadku osób z dysleksją rozwojową powinna być przesłanką do rezygnowania przez nauczycieli ze stawiania ucznia w sytuacji czytania głośnego, które z kolei wzmacnia jedynie technikę czytania tekstu bez jego rozumienia i jest źródłem wielu negatywnych emocji niszczących z trudem budowaną wiarę w siebie. W związku z tym należy pamiętać, iż ocena głośnego czytania nie powinna stanowić w wypadku takiego dziecka podstawy do oceny z języka polskiego.

Uczeń z dysleksją a świat informacji

Uczeń z dysleksją dotkliwiej odczuwa swoje trudności w klasach starszych, ponieważ musi się uczyć wielu przedmiotów wykorzystując umiejętność czytania i pisania. Ma znacznie więcej tekstów do przeczytania i zapisania, spotyka się z wymaganiami wielu nauczycieli – „przedmiotowców”, którzy nie rozumieją specyfiki jego trudności (Bogdanowicz, 1995, s. 66). Podstawowym błędem interpretacyjnym zjawiska dysleksji jest ograniczanie tych trudności do lekcji języka polskiego. Uczeń z dysleksją rozwojową przez cały okres nauki boryka się z całą „plejadą” trudności, które często dotyczą zakresu niemalże wszystkich przedmiotów. Umiejętność czytania jest bowiem niezbędna do ko-

rzystania z informacji zawartych w podręcznikach zarówno z zakresu literatury, jak i z innych dziedzin: historii, geografii, chemii, biologii etc. Czytanie i umiejętność zrozumienia czytanego tekstu jest podstawą odkodowywania informacji, ale i wykonywania zadań zawartych w podręcznikach czy zeszytach ćwiczeń. Dzieci dyslektyczne mają często trudności z szybkim przypominaniem sobie danych, szczególnie nazw (biologia), dat (historia), terminów i długich ciągów reakcji chemicznych, a także słówek podczas nauki języków obcych. Niektóre z nich nie potrafią szybko się orientować w przestrzeni i/lub na mapie (wychowanie fizyczne, geografia), ani szybko orientować w czasie (chronologia w historii). Niepowodzenia mogą się pojawiać również na lekcjach matematyki, ponieważ dziecko niepoprawnie odczytując treść zadań z tekstem, popełnia błędy np. związane z czytaniem cyfr od strony prawej do lewej (73 zamiast 37). Tak więc **w starszych klasach mamy zwykle do czynienia z poszerzeniem obszaru niepowodzeń szkolnych**. Okres dorastania sprawia też nowe problemy: zwiększenie pobudliwości, trudności z koncentracją uwagi, szybką męczliwość, które dodatkowo utrudniają naukę szkolną.

Każdy nauczyciel powinien pamiętać, że **uczeń z dysleksją może mieć trudności na wielu przedmiotach**, ze względu na opóźnienia rozwoju różnych funkcji percepcyjnych, pamięci, motoryki (Bogdanowicz, 1995, s. 105). Jeśli nie zostaną podjęte właściwe formy pomocy terapeutycznej, specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu będą towarzyszyć uczniowi przez cały czas nauki szkolnej. Najczęściej w klasach I-III trudności w czytaniu i pisaniu występują jednocześnie. Wcześniej ustępują trudności w czytaniu, dłużej, a nawet przez całe życie, utrzymują się trudności z poprawną pisownią. U niektórych dzieci trudności w czytaniu pozostają. Rodzice muszą dziecku czytać na głos lektury, ponieważ uczeń dyslektyczny w żaden sposób nie zdążyłby sam z ich przeczytaniem. W takiej sytuacji pomocne mogą być „książki mówione” – audiobooki (powieści nagrane na taśmę magnetofonową lub płytę CD), filmowe ekranizacje lektur czy ustne streszczenia wypowiedziane przez zaprzyjaźnionych kolegów.

Dorośli dys- najczęściej ograniczają się do czytania prasy i ewentualnie literatury fachowej czy hobbystycznej. Ich trudności w czytaniu potęguje ugruntowana latami niepowodzeń bariera emocjonalna, która obezwładnia wiele osób i blokuje im drogę rozwoju. Ale osoby dorosłe mogą reprezentować dużą wiedzę korzystając z innych źródeł informacji, np. prasy, radia, telewizji i kina (Bogdanowicz, 1995, s. 66-67). Jednakże w różnych sytuacjach muszą „tuszować” swoją odmienność. Zazwyczaj skrupulatnie ukrywają ją przed znajomymi. Tym niemniej mogą być dobrymi fachowcami, bo uczą się czynności zawodowych na drodze pokazu i instrukcji ustnej.

Bardzo ważna jest świadomość, że dysleksja to nie tylko opuszczanie znaków interpunkcyjnych (gubienie kropek, „ogonków”, kreseczek), mylenie,

opuszczanie czy przestawianie liter i wyrazów, to nie tylko błędy stylistyczne, składniowe, ortograficzne – jak to zazwyczaj potocznie się interpretuje. Oczywiście dysfunkcje organizmu u wszystkich osób dyslektycznych nie są jednakowe, ale oprócz zwrócenia uwagi na kłopoty z nauką, należy spojrzeć i na inne sfery funkcjonowania takiej osoby. Bardzo często istotną rolę odgrywają problemy emocjonalne. Zwiększona wrażliwość, nadmierny niepokój, brak pewności siebie i wiary we własne możliwości są przyczyną zamykania się i izolowania. Uczeń dyslektyczny „wyłącza się” w czasie lekcji (deficyt uwagi), łatwo rozprasza się, nie potrafi się skoncentrować, „towarzyszy mu” osamotnienie, jest niezauważany w klasie, a czasem wręcz ignorowany. Po przyjściu do domu trudno mu poradzić sobie z nagromadzonymi emocjami, dlatego bliscy obserwują i odczuwają na sobie ataki złości, napady wściekłości. Ważne jest byśmy wiedzieli, iż jego **problemy emocjonalne i napięcia są wynikiem trudności w uczeniu się, a nie przyczyną powstawania tych trudności** (Dąbrowska, 2008, s. 7). Taka osoba, jak każda inna, potrzebuje być zauważona, też chciałaby zaimponować grupie rówieśniczej czy otrzymać pochwałę. Negatywne „wzmocnienia”, ciąg niepowodzeń, porażek powodują niewykorzystanie jego możliwości intelektualnych, a co za tym idzie brak sukcesów i słabe wyniki w nauce. Uczeń z dysleksją rozwojową potrzebuje specjalistycznej pomocy psychologiczno – pedagogicznej w okresie całej swojej kariery szkolnej.

Nauczyciele funkcjonując w społeczeństwie informacyjnym mają do dyspozycji nowoczesne środki dydaktyczne oraz umiejętności wykorzystywania ich w pracy w szkole. Mogą więc organizować m.in.: działania na rzecz zapewnienia uczniom dostatecznego zasobu doświadczeń, wiadomości i pojęć w dziedzinie, której dotyczy czytany przez nich tekst oraz treningi biegłości technicznej w czytaniu (tj. dokładnego spostrzegania i różnicowania znaków graficznych, znajomości ich umownego znaczenia, biegłości w przekładaniu spostrzeżonych znaków na myśli), a także skupiania uwagi na treści (Król, 1982, s. 12). Dotyczy to również uczniów z dysleksją. Ale przede wszystkim uczniowie z dysleksją rozwojową potrzebują osób wytrwałych i cierpliwych.

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1995) *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu - odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lubin.
- Bogdanowicz M. (2004) *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk.
- Bogdanowicz M. (2011) Uczeń z dysleksją w reformującej się szkole, „Dysleksja”, nr 1 (9).
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005) *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (2007) *Uczeń z dysleksją w domu - poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia.

- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008) *Przewodnik dla nauczyciela. Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją* Gdynia.
- Bogdanowicz M. (oprac.) (2005) *Terapia pedagogiczna. Przewodnik bibliograficzny*, Gdańsk.
- Brańska E. (2011) Prawne uwarunkowania psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, „Przed Szkołą – Poradnik Dyrektora Przedszkola”, nr 1.
- Dąbrowska J. (2008) Rozbieżne bieguny dysleksji, [w:] G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, Gdynia.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość*. Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994.
- Głodkowska J. (red.) (2010) *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa.
- Jaszczyszyn E. (2010) *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześciolletnich*, Białystok.
- Kostka-Szymańska M., Krasowicz-Kupis G. (red.) (2007) *Dysleksja. Problem znany czy nieznany?*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., (red.) (2006) *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk.
- Król F. (1982) *Sztuka czytania*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1491)
- Skorek E. M. (red.) (2007) *Terapia pedagogiczna*, t. I, Kraków.

Netografia

- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010), Warszawa: MEN, [www.operon.pl z dnia 5.06.2012]
- Trochimiak B. (2010) *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały dla nauczycieli, Ministerstwo Edukacji Narodowej, [www.efektywnoscksztalcenia.aps.edu.pl z dnia 5.06.2012].

Barbara Dudel

Dyskalkulia uczniów klas młodszych – od diagnozowania do skutecznej pomocy

Każdy uczeń od czasu do czasu ma kłopoty z nauką, najczęściej jednak nie wynikają one z jakichś zaburzeń, lecz po prostu są dowodem na to, że większość dzieci wykazuje w jednych dziedzinach większe, zaś w innych mniejsze zdolności. Istnieje jednak zasadnicza różnica między zwykłymi kłopotami z nauką a specyficznymi problemami w uczeniu się. Zwykłe trudności w uczeniu się można pokonać dzięki staraniom i cierpliwości, tymczasem zaburzenia w uczeniu się posiadają przyczyny bardziej złożone.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się pojęcie specjalnych trudności w uczeniu się oraz specyficznych trudności. Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o zróżnicowanej etiologii, którzy wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego. Grupa ta obejmuje uczniów niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, słabo słyszących, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, uczniów niedostosowanych społecznie, a także uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnieniem lub zaburzeniami zachowania. Specyficzne trudności w uczeniu odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysfunkcje analizatorów, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia i dyskalkulia (Głodkowska, 2010, s. 43). Porównując definicje tych pojęć można stwierdzić, że dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest zawsze uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Natomiast nie każdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma specyficzne trudności w uczeniu się mimo, że z definicji dostarcza trudności w procesie uczenia się (Karpińska, 2011, s. 108).

Aktualnie specyficzne trudności w uczeniu się ujmuje się jako ogólny termin dotyczący niejednorodnej grupy zaburzeń przejawiających się poważnymi trudnościami w rozumieniu i posługiwaniu się mową i pismem oraz w zakresie zdolności matematycznych. Zaburzenia te są uwarunkowane wewnątrznie i wywołane dysfunkcjami centralnego układu nerwowego. Mimo iż trudności w uczeniu się mogą współwystępować z innymi deficytami (np. sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami społecznymi i emocjonalnymi) oraz w powiązaniu z oddziaływaniami zewnętrznymi (np. różnice kulturowe, niewystarczające/niewłaściwe nauczanie, czynniki psychogenne), nie są one rezultatem tych deficytów czy oddziaływań (Osza, 2008).

Trudności w uczeniu się matematyki

Uczenie się matematyki przez uczniów klas I-III to przede wszystkim rozwiązywanie zadań matematycznych. Zadania tekstowe, które towarzyszą uczniowi przez kilka pierwszych lat edukacji matematycznej pozwalają na zdobywanie konkretnej wiedzy matematycznej, kształtowanie umiejętności matematycznych, weryfikację nabytej wiedzy. Uczą rozumienia i umiejętności analizy tekstów matematycznych, aktywizują i rozwijają logiczne myślenie, wdrażają do rozwiązywania życiowych problemów praktycznych (Cackowska, 1990). Podczas rozwiązywania zadań matematycznych nieuniknione jest pokonywanie trudności. Ważne jest, aby postawiony w zadaniu problem, był na miarę możliwości dziecka. Pojedyncza porażka występująca po wielu sukcesach jest zwykle nieszkodliwa, bywa nawet, że ma korzystny wpływ na rozwój poznawczy ucznia. Natomiast powtarzające się sytuacje, w których dziecko nie radzi sobie z postawionym przed nim zadaniem, mają destruktywny wpływ na proces przyswajania umiejętności matematycznych (Semadeni, 1991, s.113). Przyczyny trudności w uczeniu się matematyki można podzielić, na te które są związane: z przedmiotem nauczania, jakim jest matematyka, z osobowością i kompetencjami nauczyciela oraz z samym dzieckiem uczącym się matematyki. Wszystkie te aspekty są ze sobą ściśle powiązane, co świadczy o tym, iż trudności w uczeniu się matematyki nie wiążą się jedynie z brakiem zdolności do nauki tego przedmiotu, ale z o wiele szerszym podłożem. Często zdarza się, że wśród uczniów, uczących się w tej samej klasie i uczestniczących w takich samych sytuacjach zadaniowych jedni mają trudności w uczeniu się matematyki, zaś inni nie. Uczniowie, którzy wykazują niezdolność do pokonywania trudności matematycznych, mimo podejmowanego wysiłku nie są w stanie rozwiązać nawet najprostszego zadania, nie rozumieją powiązania między liczbami, czy też nie potrafią narysować wykresu lub grafu (Mihilewicz, 2001). Bardzo waż-

ne jest, aby dziecko podejmujące naukę matematyki miało zdolność opanowania napięcia towarzyszącego mu w trakcie rozwiązywania zadań, posiadało ukształtowaną sprawność manualną i percepcję wzrokową oraz znajdowało się na poziomie myślenia operacyjnego.

Niezmiernie istotne jest także nastawienie i sposób zachowania się dzieci podczas edukacji matematycznej. Niektórzy uczniowie całą swoją aktywność mobilizują do obrony przed koniecznością samodzielnej pracy na zajęciach. W trakcie rozwiązywania zadań matematycznych nieodłączny jest wzrost napięcia i emocji negatywnych. U dziecka, które ma odporność emocjonalną na poziomie zapewniającym mu poczucie bezpieczeństwa, wzrost emocji negatywnych ma korzystny wpływ na jego zaangażowanie, wzmaga koncentrację na rozwiązywanym zadaniu i przyczynia się do podniesienia możliwości intelektualnych, wspomagających rozwiązywanie zadań. Problem pojawia się wówczas, gdy uczeń posiada niską odporność emocjonalną. W takim przypadku samo dostrzeżenie trudności znajdujących się w rozwiązywanym zadaniu wywołuje uczucie frustracji. Te, szybko wzrastające napięcia blokują aktywność intelektualną. Przerwane zostają czynności nastawione na rozwiązywanie zadania i pojawia się rozpaczliwa obrona przed przeciążeniem emocjonalnym. W wyniku tego dzieci zachowują się jakby były „ślepe i głuche” na jakiegokolwiek próby tłumaczenia czy wyjaśniania podejmowane przez dorosłych (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989, s. 16).

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wyróżniła czynniki decydujące o nastawieniu ucznia do rozwiązywania zadań matematycznych i sposobie jego zachowania się podczas pokonywania trudności. Do tych czynników należą:

- poziom samooceny, odnoszący się do wiary we własne możliwości i poczucia możliwości pokonania stawianym wymaganiom,
- stan motywacji, określający chęć lub jej brak, podjęcia przez dziecko trudu rozwiązania zadania, jak również dostrzeżenie przez ucznia potrzeby wysiłku dla realizacji tego celu;
- dojrzałość emocjonalna, dotyczy umiejętności kierowania swoim zachowaniem mimo przeżywanych napięć,
- system przyzwyczajęń dotyczących zachowania się w sytuacjach problemowych, wymagających wysiłku intelektualnego,
- poziom umiejętności i wiadomości z zakresu matematyki, niezbędnych do rozwiązania danego zadania (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989, s.70).

Trudności w uczeniu się matematyki mogą być związane również z zaburzeniami sprawności manualnej i percepcji wzrokowej. Podczas zajęć matematycznych uczeń często musi wykonać wiele czynności pomocniczych takich jak: układanie konstrukcji z klocków, rysowanie grafów, wykreślanie tabel, jak

również zapisywanie w zeszycie treści zadania i formuły rozwiązania. Czynności te uczniowie powinni wykonywać szybko i sprawnie, jednak ci którzy mają zaburzoną percepcję wzrokową i obniżoną sprawność rąk, nie potrafią sprostać temu zadaniu (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989, s.17). Uczniowie posiadający mniejszą sprawność w działaniu, intensywnie koncentrują się na czynnościach technicznych typu wspomagającego i organizacyjnego. Czynności te sprawiają im wiele trudności, absorbują uwagę i są bardzo kłopotliwe do wykonania. Niezdarność sprawia, że dziecko nadmiernie skupia uwagę i koncentruje się na czynnościach pomocniczych, kosztem rozwiązywania zadania. Narysowanie w zeszycie np. grafu przestaje być dla nich środkiem, które ma pomóc im w rozwiązaniu zadania, a zaczyna być celem. Zapisanie treści zadania jest dla tych uczniów tak złożonym procesem, który pochłania tak wiele czasu, że po jego zapisaniu nawet nie starają się go rozwiązać. Ponadto, uczniowie zdają sobie sprawę, że czynności, które sprawiają im tyle kłopotów, inni uczniowie wykonują bez większego wysiłku. Świadomość tego wywołuje u dzieci poczucie zniechęcania i obniżenia motywacji do nauki. Nadmierne koncentrowanie się na czynnościach technicznych, pomocniczych oraz związane z tym zubożenie doświadczeń matematycznych i logicznych prowadzi do blokowania procesu uogólniania. W konsekwencji dzieci te mają uniemożliwione tworzenie w umyśle pojęć matematycznych. Prowadzi to do opóźnienia dojrzewania operacji intelektualnych, zaangażowanych w rozumowanie matematyczne (Gruszczyk-Kolczyńska, 1989, s. 93-94).

Dojrzałość do uczenia się matematyki

Trudności nie pojawiają się z dnia na dzień. Ich powstawaniu towarzyszy długotrwały i złożony proces. Dorośli jednak zaczynają zauważać, że dziecko ma problem ze sprostaniem wymaganiom szkolnym z pewnym opóźnieniem w stosunku do początków zaistnienia takiej sytuacji. Dopiero pod koniec klasy pierwszej, w trakcie drugiej a nawet później zaczynają zdawać sobie sprawę z niedociągnięć w nauce dziecka.

Za główny powód nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki w klasach I-III, a w kolejnych latach edukacji również niepowodzeń, najczęściej podaje się rozpoczęcie nauki z obniżoną dojrzałością do uczenia się matematyki. Dojrzałość do uczenia się matematyki jest podstawą do rozpoczęcia edukacji szkolnej. Niestety, duża część dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki rozpoczyna naukę właśnie bez odpowiedniej dojrzałości do uczenia się tego przedmiotu. Charakteryzuje je kilkumiesięczne opóźnienie w rozwoju procesów psychicznych zaangażowanych w opanowanie umiejętno-

ści i pojęć z tej dziedziny wiedzy. Uczniowie będący na poziomie operacji konkretnych nie są w stanie zrozumieć sensu zadań matematycznych ani tłumaczeń nauczyciela, gdy są utrzymane w konwencji operacyjnej. Napięcie oraz słaba odporność emocjonalna również są powodem utrudnionego uczenia się matematyki w warunkach szkolnych. Ponadto, obniżona sprawność manualna i mniej dokładne spostrzeganie także przyczyniają się do trudności w wykonywaniu na danym poziomie prostych czynności wymagających współpracy oka i ręki (Grzegorzczuk, Sadłowska, Kmiecik, 2010, s. 111-112).

Dojrzałość do uczenia się matematyki zawiera się w zakresie pojęcia dojrzałości szkolnej. Barbara Wilgocka-Okoń dojrzałość szkolną łączy ze zmianami rozwojowymi mającymi charakter spontaniczny i z samym dojrzewaniem biologicznym organizmu. Kierowanie rozwojem przypisuje mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie. Dojrzałość zaś traktuje, jako etap charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływanie zewnętrzne, które mogą modyfikować kierunek zmian zachodzących w procesie rozwoju. Natomiast pojęcie gotowości szkolnej, zdaniem autorki, wiąże się z istnieniem „możliwości ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej.” Zwraca tu uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych” (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 10-11).

Magdalena Pitala za E. Gruszczyk-Kolczyńską, wymienia umiejętności składające się na tę dojrzałość:

1. dziecięce liczenie: sprawne przeliczanie i rozróżnianie błędnego liczenia od poprawnego; umiejętność wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w zakresie 10 w pamięci lub na palcach,
2. operacyjne rozumowanie na poziomie konkretnym w zakresie:
 - a) uznawanie stałości ilości nieciągłych przy obserwowanych zmianach (dziecko rozumie, że 5 fasolek na kupce to tyle samo, co 5 fasolek w rzędzie). Kompetencje te są potrzebne do zrozumienia aspektu kardynalnego liczby naturalnej;
 - b) porządkowanie elementów zbioru w konsekwentną serię (dziecko umie szeregować różniące się długością patyczki od najmniejszego do największego). To podstawa do zrozumienia aspektu porządkowego liczby naturalnej oraz własności przechodniości relacji,
3. zdolność do myślenia operacyjnego na poziomie reprezentacji ikonicznych i symbolicznych, jakimi są liczby, znaki działań arytmetycznych, schematy graficzne (np. proste dodawanie bez konieczności modelowania go na przedmiotach i przeliczania ich),
4. dojrzałość emocjonalna: pozytywne nastawienie do samodzielnego rozwiązywania zadań, odporność na sytuacje trudne intelektualnie, zdolność do racjonalnego zachowania mimo przeżywanych napięć,

5. zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych: sprawne odwzorowywanie złożonych kształtów, rysowanie i konstruowanie”(Pitala, 2007b, s. 66).

Zaburzenie prawidłowego funkcjonowania w którymkolwiek z wyżej wskazanych obszarów powoduje pojawienie się trudności w uczeniu się matematyki.

Według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (1994) trudności zwykle to te pojawiające się w nauce matematyki w sposób naturalny. Dziecko ucząc się matematyki napotyka na trudności, lecz niezmiernie ważne jest, aby potrafiło je w miarę samodzielnie pokonać. Jeśli tak się dzieje – to są trudności zwyczajne i przeżywają je wszystkie dzieci w trakcie uczenia się matematyki. Jest jednak w szkole spora grupa dzieci, które mimo wysiłku nie potrafią poradzić sobie nawet z łatwymi zadaniami. Nie rozumieją ich matematycznego sensu i nie dostrzegają zależności pomiędzy liczbami. Bywa, że z powodu swej niskiej odporności emocjonalnej nie potrafią wytrzymać napięć, które zawsze towarzyszą rozwiązywaniu zadań. Narysowanie grafiku, tabelki, a nawet czytelne zapisanie działania może być zbyt trudne, gdy dziecko ma obniżoną sprawność manualną. W takich przypadkach trzeba mówić o specyficznych trudnościach w uczeniu się matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska, 1994).

Termin specyficzne trudności w uczeniu się matematyki określany jest niejednorodnym zespołem nieprawidłowości dotyczących zdolności matematycznych. Obejmuje specyficzne zaburzenia zdolności arytmetycznych, które są rozpoznawane na podstawie analizy deficytów poznawczych ujawnianych przez dziecko przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju intelektualnym i w kontekście sprzyjających warunków edukacyjnych (Oszwa, 2008). Zaburzenie to może wystąpić na różnym poziomie edukacji szkolnej.

Pojęcie dyskalkulii

Słowo dyskalkulia pochodzi z łacińskiego słowa *calcularre*, co oznacza obliczać, liczyć (*calculus* – kamyk, których używano do liczenia; *calculator* – rachmistrz). Przedrostek *dys* – oznacza trudność, niemożność, ograniczenie (Oszwa, 2008, s. 28).

Pierwsza definicja dyskalkulii rozwojowej została sformułowana przez czeskiego psychologa Ladislava Košča w 1974 roku, który określał ją jako „strukturalne zaburzenie zdolności matematycznych, mające swe źródło w genetycznych lub wrodzonych nieprawidłowościach tych części mózgu, które są bezpośrednim anatomiczno-fizjologicznym podłożem dojrzewania zdolności

matematycznych zgodnie z wiekiem; jest zaburzeniem występującym bez jednoczesnego zaburzenia ogólnych funkcji umysłowych” (Košč, 1982, s. 23).

Z definicji Košča wynika, że dyskalkulia rozwojowa rozumiana jako zaburzenie dojrzewania zdolności matematycznych, musi być odróżniana od dyskalkulii pourazowej, która występuje przeważnie u osób dorosłych i jest obniżeniem poprzednio będących w normie zdolności matematycznych.

W ujęciu S. Mihilewicza dyskalkulia, to zaburzenie w nauce liczenia dzieci o normalnej inteligencji, które towarzyszy często dysleksji i tak jak ona wynika z trudności w organizowaniu przestrzeni (np. uczeń nie wie od czego zacząć czynność liczenia). W ujęciu tego autora pojęcie „dyskalkulia” dotyczy jedynie zaburzeń specjalnych uzdolnień matematycznych bez opóźnienia ogólnego rozwoju i możliwości intelektualnych (Mihilewicz, 2001, s. 88).

W Polsce obowiązująca klasyfikacja chorób i zaburzeń Światowej Organizacji Zdrowia ICD-10 określa ten rodzaj zaburzeń pod nazwą „specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych” (F81.2). Taką diagnozę otrzymują dzieci, których umiejętności w zakresie przeliczania obiektów, jak również dokonywania pisemnie i w pamięci działań arytmetycznych są znacznie słabsze od oczekiwanych dla wieku i inteligencji ogólnej – przy czym nie jest to efekt zaniedbań edukacyjnych. Kryteria diagnostyczne nie wyróżniają trudności w bardziej abstrakcyjnych płaszczyznach matematycznych, jak np. geometria czy algebra (Pitala, 2007a, s.62-63).

Zaburzone obszary umiejętności matematycznych u dzieci z dyskalkulią

Magdalena Pitala wyróżnia obszary umiejętności matematycznych, z którymi dziecko posiadające zaburzenia zdolności matematycznych nie może sobie poradzić:

- przeliczanie obiektów;
- porównywanie liczebności zbiorów;
- zrozumienie precyzyjnego systemu liczbowego – szczególne problemy sprawia zapis liczb wielocyfrowych z zerem (trudność ze zrozumieniem, że np. 60 to nie to samo, co 6);
- wykonywanie działań arytmetycznych w pamięci i pisemnie – szczególne trudności sprawiają obliczenia wymagające przekroczenia progu dziesiątkowego i na liczbach wielocyfrowych; przeważnie stosowane są niedojrzałe strategie liczenia (najczęściej liczenie na palcach);

- prawidłowe odczytywanie i zapisywanie liczb wielocyfrowych – częstym błędem jest inwersja (mylenie np. 45 z 54) i błędy przestrzennego odwrócenia symboli graficznych (mylenie 6 i 9), niedostrzeganie drobnych różnic między cyframi (mylenie 1 i 7);
- automatyzacja liczenia – osoby z dyskalkulią wymagają wielokrotnie więcej powtórzeń, aby opanować schematy liczbowe. Często nie są w stanie zapamiętać tabliczki mnożenia i za każdym razem muszą wykonywać podstawowe działania (np. liczyć, ile jest 5×3);
- transfer informacji zawartej w słowach na liczby, symbole i operacje matematyczne – nie są w stanie go dokonać, co uniemożliwia rozwiązywanie zadań tekstowych;
- orientacja na zegarze – trudność z opanowaniem pojęcia czasu i nauką odczytywania godzin na zegarze, mylenie pojęć „za pięć godzina x” i „pięć po godzinie x”, trudność z określeniem czasu potrzebnego na realizację zadania, a w konsekwencji zła organizacja aktywności;
- opanowanie jednostek miary i wagi – dyskalkulicy kierują się często wartością liczbową jednostki, a nie jej sensem, co skutkuje np. oceną, że 10 g to więcej niż 1 kg. Jest to zaburzenie szczególnie dotkliwe, ponieważ uniemożliwia sprawne posługiwanie się pieniędzmi. Osoba z dyskalkulią często nie jest w stanie określić, ile ma zapłacić i jaką odebrać resztę;
- orientacja przestrzenna – trudności w określaniu kierunków prawo-lewo, stron świata itp. (Pitala, 2007a, s. 66).

Klasyfikacja i charakterystyka dyskalkulii rozwojowej

W strukturze inteligencji, czynnik matematyczny jest czynnikiem złożonym, co oznacza że posiada on własny układ. Struktura ta zawiera elementy prawie całkowicie analogiczne do tych, które składają się na budowę struktury inteligencji, czyli czynnik ogólny, przestrzenny, percepcyjny, liczbowy, werbalny itd. Przyjmując takie założenie, można wyodrębnić zaburzenia zdolności matematycznych, przez zdiagnozowanie, który z elementów tej struktury niewłaściwie funkcjonuje lub jest nieprawidłowo rozwinięty. W następstwie tego można wyróżnić rodzaje dyskalkulii (Košč, 1982). Wszystkie objawy zaburzeń zdolności matematycznych mogą występować w połączeniu z innymi rodzajami zaburzeń matematycznych lub pojedynczo. Ladislav Košč proponuje następującą klasyfikację dyskalkulii rozwojowej:

- dyskalkulia werbalna (*verbal dyscalculia*) wyrażona jest zaburzeniem umiejętności słownego wyrażania pojęć i zależności matematycznych np. nazywanie cyfr i liczebników, symboli działań oraz dokonań matema-

tycznych, oznaczanie liczby i kolejności przedmiotów. Nierzadko występują wypadki uszkodzeń mózgowych, w wyniku których człowiek nie jest w stanie zsynchronizować danej ilości z odpowiadającą jej liczbą, np. pokazać określoną ilość palców. Przy czym potrafi przeczytać i napisać daną liczbę czy przeliczyć ilość przedmiotów (dyskalkulia sensoryczno-słowna). W innym wypadku osoba jest zdolna odczytać i napisać podane liczby, jednak nie jest w stanie określić ilości pokazywanych przedmiotów lub wartości zapisanych liczb (dyskalkulia czynnościowo-słowna).

- Dyskalkulia praktognostyczna (*practognosic dyscalculia*) przejawia się w zaburzeniu matematycznych manipulacji konkretnymi lub narysowanymi przedmiotami, np.: palcami, kostkami, piłkami, patyczkami itp. Manipulacje matematyczne obejmują liczenie (pojedyncze dodawanie) przedmiotów oraz porównywanie wielkości lub ilości (bez ich dodawania). Osoba z tym rodzajem dyskalkulii nie potrafi ułożyć patyczków lub innych przedmiotów kolejno według ich wielkości. Nie jest również w stanie wskazać, który z dwóch patyczków jest cieńszy, grubszy czy też identyczny.
- Dyskalkulia leksykalna (*lexical dyscalculia*) dotyczy nieumiejętności czytania symboli matematycznych, takich jak: cyfry, liczby, znaki działań matematycznych i zapisanych operacji matematycznych. W cięższym przypadku tej dyskalkulii dziecko ma duży problem z odczytaniem prostych znaków działań matematycznych (+, -, x, :, itp.) czy pojedynczych cyfr. Natomiast w lżejszej postaci dziecko nie umie czytać liczb wielocyfrowych, w szczególności, jeżeli mają więcej niż jedno zero w środku, a także ułamków, potęg, pierwiastków i liczb dziesiętnych. W niektórych wypadkach myli cyfry podobne wyglądem np. 6 zamiast 9, 3 zamiast 8 i odwrotnie, lub też odczytuje w odwrotnym kierunku liczby dwucyfrowe 31 jak 13.
- Dyskalkulia graficzna (*graphical dyscalculia*) charakteryzuje się niezdolnością zapisywania symboli matematycznych, analogiczna do dyskalkulii leksykalnej. Często występuje z dysgrafią i dysleksją liter. W łagodniejszym przypadku dziecko nie może napisać liczb dwu lub trzycyfrowych oraz pisze je niezgodnie z poleceniem, przy czym wymyśla własne sposoby zapisu, np. 1453 jako 1000, 400, 50, 3 lub 1000, 400, 53, czy też lekceważy zera, np. 30064 jako 364 czy 30640, albo wymyśla własne sposoby zapisu. Takie dziecko nie jest zdolne do napisania żadnego symbolu matematycznego nawet, gdy jest w stanie napisać nazwę dyktowanej liczby, np. dyktowane 7 pisze siedem. W przypadku cięższej postaci dziecko, nie potrafi napisać dyktowanych mu liczb, nazw, ani nawet ich skopiować. Dyskalkulia leksykalna nazywana jest dysleksją liczbową, zaś

dyskalkulia graficzna dysgrafią liczbową. Obie bywają określane w literaturze terminem dysymbolia liczbowa.

- Dyskalkulia ideognostyczna (*ideognostical dyscalculia*) jest niezdolnością rozumienia pojęć i zależności matematycznych jak również wykonywania obliczeń w pamięci. Zaburzone jest tu formułowanie pojęć oraz funkcja poznawcza. Dyskalkulia ta bywa określana w literaturze jako „afazja asemantyczna”. W cięższym wypadku człowiek nie potrafi wykonywać nawet najłatwiejszych obliczeń w pamięci. Nierzadko dziecko z dysfunkcją mózgu jest w stanie odczytywać czy też przepisywać liczby, jednak nie jest w stanie zrozumieć, co przeczytało czy zapisało, np. wie, że 6 - sześć i że sześć należy napisać jako 6, ale nie wie, że 6 czy sześć to to samo co 1 mniej niż 7, albo 2×3 , albo połowa 12 itp.
- Dyskalkulia operacyjna (*operational dyscalculia*) to zaburzenie wykonywania operacji matematycznych. Typowym przypadkiem w tym rodzaju dyskalkulii jest zamienianie operacji, np. wykonywanie odejmowania zamiast dzielenia, dodawania zamiast mnożenia, czy też zastępowanie skomplikowanych czynności prostszymi, np. $13+13 = (10+10)+(3+3)$, $3 \times 5 = 5+5+5 = 15$. Charakterystyczne jest również preferowanie pisemnego wykonywania obliczeń, które można łatwo wykonać w pamięci, lub liczenie na palcach, gdy zadanie można rozwiązać pamięciowo lub pisemnie bez liczenia na konkretach (Košč, 1982).

Różne objawy dyskalkulii rozwojowej występują wraz z różnymi objawami innych uszkodzeń funkcji mózgu, w szczególności z dysleksją, dysgrafią lub innymi zaburzeniami ośrodkowego układu nerwowego, z pourazową dyskalkulią czy akalkulią, która powstała w wyniku uszkodzeń mózgu u ludzi dorosłych. Należy zaznaczyć, że nie wszystkie dzieci dyslektyczne mają dyskalkulię i nie wszyscy dyslektycy są dyskalkulikami. Wspólne dla dysleksji i dyskalkulii są kłopoty z pamięcią krótkotrwałą. Jednak oczywiście nie wszystkie dzieci z kłopotami z pamięcią krótkotrwałą są dyslektyczne czy dyskalkuliczne (Nosowska, Kreczman-Madej, 2009/2010, s. 174).

Diagnoza dyskalkulii rozwojowej

W środowisku szkolnym problem dyskalkulii jest mało znany. Znacznie częściej i więcej uwagi poświęca się dysleksji, dysgrafii i dysortografii. Natomiast zdarza się, że uczniowi posiadającemu trudności w uczeniu się matematyki przypisywane są cechy osoby leniwej i nie przykładającej się do nauki, co jest niezwykle błędną reakcją (Kujawska, 2009, s. 6).

Zdaniem Urszuli Oszwy (2008) spośród sposobów służących do diagnozy dyskalkulii rozwojowej należy uwzględnić takie, które pozwolą zbadać różne obszary funkcjonowania ucznia. Temu celowi mogą służyć:

- testy osiągnięć i umiejętności szkolnych, obejmujące pisanie, czytanie i liczenie pozwalające zidentyfikować rodzaj elementarnych umiejętności, których obniżony poziom uniemożliwia efektywnie uczenie się matematyki;
- testy zdolności ogólnych, czyli testy badające poziom inteligencji, stwarzające warunki do poznania tempa i rytmu rozwoju poznawczego dziecka w zakresie elementarnych funkcji oraz analizy tych zdolności, które uczestniczą w przetwarzaniu materiału matematycznego w różnych jego aspektach;
- testy zdolności specyficznych, ważnych jeśli chodzi o poziom opanowania umiejętności pisania, czytania i liczenia a możliwych do wykorzystania bez względu na etap edukacji dziecka. Stwarza to możliwość poszukiwania wyjaśnień dotyczących etiologii, patomechanizmu i konstytucjonalnych uwarunkowań utrudniających dziecku osiągnięcie sukcesów w uczeniu się matematyki (Oszwa, 2008, s. 56-73).

Zachowania uczniów sygnalizujące trudności w uczeniu się matematyki

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w swoich badaniach zaobserwowała typowe zachowania uczniów z trudnościami w uczeniu się matematyki. Podczas zajęć edukacyjnych, dzieci wykazały następujące zachowania:

1. celowe przedłużanie organizacyjnej części lekcji; wyróżnić tu można takie zachowania jak: długie przygotowywanie przyborów niezbędnych podczas lekcji, spóźnianie się na lekcję, symulowanie choroby. Zachowania te miały na celu opóźnienie chwili, w której dziecko musiałoby rozwiązać zadanie czy wykazać się wiedzą i umiejętnościami z zakresu wiedzy matematycznej;
2. niezrozumienie sensu zadań matematycznych; uczniowie zapytani o treść zadania wykazywali zupełny brak wiedzy na temat zadanego pytania. Typowymi zachowaniami były: czerwienie się lub blednięcie, zawstydzenie, rezygnacja z jakichkolwiek działań, zgadywanie odpowiedzi;
3. reakcje obronne przed obowiązkiem rozwiązania zadania; dzieci wykazywały następujące zachowania:

- ograniczenie czynności do przepisania czy przerysowania danych z podręcznika lub z tablicy,
- naśladowanie zachowania ucznia siedzącego obok,
- spowolnione przepisywanie tekstu zadania, oczekiwanie na to, aż rozwiąże je inne dziecko, następnie spisanie wyników,
- szybka rezygnacja z podjętej próby rozwiązania zadania,
- wymuszanie od innych uczniów pomocy, następnie zaprzestanie starań i czekanie na gotowe rozwiązanie,
- brak jakichkolwiek czynności związanych z próbą rozwiązania zadania (Gruszczyk-Kolczyńska, 1994).

Sposób funkcjonowania ucznia na zajęciach matematycznych, reagowania na nowe sytuacje zadaniowe powinien być pod stałą obserwacją nauczyciela. Powtarzające w określonych warunkach zachowania dziecka skłaniać powinny do szukania powodów dla takiego stanu rzeczy.

Sposoby pomocy dzieciom z dyskalkulią

Zalecenia i wskazówki do pracy z dziećmi posiadającymi trudności w uczeniu się matematyki, niezależnie od przyjętego kierunku, stanowią próbę usprawnienia zaburzonych funkcji. Trudnością w wyznaczeniu założeń terapeutycznych jest konieczność zindywidualizowania pracy z dzieckiem, co uniemożliwia stworzenie uniwersalnych programów pomocy. Urszula Oszwa (2008) opracowała zestaw propozycji założeń pracy terapeutycznej z dziećmi z dyskalkulią. Wśród nich znalazła się:

Koncepcja terapeutycznej pracy z dzieckiem z trudnościami w uczeniu się matematyki według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej

Zdaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej edukacja matematyczna powinna jak najdłużej trwać na poziomie enaktywnym, odnoszącym się do doświadczeń dziecka oraz manipulacji fizycznymi przedmiotami. Terapia dzieci mających problemy w uczeniu się matematyki jest w ścisłym związku z rozwojem poznawczym i wymaga zastosowania działań, ułatwiających dzieciom osiągnięcie rozumowania na poziomie enaktywnym. Uzyskanie dojrzałości do uczenia się matematyki na sposób szkolny jest celem terapii. Wskazane jest, aby podczas pracy z dzieckiem ustalić następujące zasady:

- wymagania powinny być stawiane na miarę sfery najbliższego rozwoju
- dziecko powinno uzyskać kompleksową opiekę wychowawczą w celu poczucia bezpieczeństwa
- między terapeutą a dzieckiem powinna nawiązać się prawidłowa relacja emocjonalna
- terapeuta powinien w pełni akceptować dziecko.

Normy postępowania terapeutycznego z dzieckiem z dyskalkulią według Ladislava Košča

Za punkt wyjścia terapii trudności matematycznych, powinno się przyjąć rzetelną diagnozę, która wskaże dalsze kierunki postępowania, opierając się na mocnych i słabych stronach dziecka. Ladislav Košč za najbardziej efektywny uważa model kompensacyjny. Koncepcja ta pozwala dziecku na budowanie wiary we własne możliwości, wzbudza jego motywację, kształtuje odporność na sytuacje trudne. Ważne jest, aby proces terapeutyczny nie stanowił mechanicznej procedury, a był procesem zindywidualizowanym i twórczym. Osiągnięcie przez dziecko prawidłowego poziomu zdolności matematycznych nie jest celem terapii. Głównym dążeniem postępowania terapeutycznego jest stopniowa adaptacja do wymagań jakie stawia szkoła, z jednoczesnym zwiększeniem możliwości i pomniejszeniem ograniczeń. Zamiarem terapii jest doprowadzenie do stanu, w którym dziecko osiągnie taki poziom samodzielności podczas rozwiązywania zadań matematycznych, który pozwoli mu na względnie sprawne funkcjonowanie w tym obrębie bez dodatkowej pomocy.

Koncepcja J. Stranga i B. Rourke`a pracy z dzieckiem z dyskalkulią rozwojową

Istotne jest uwzględnienie dwóch kierunków oddziaływań. Po pierwsze jak najefektywniej wykorzystać sprawności językowe dziecka, stosując werbalnych procedur nauczania poprzez dyskusje nad kolejnymi czynnościami podczas poszukiwania rozwiązania czy różnymi sposobami dochodzenia do wyniku. Po drugie nauczanie powinno być systematyczne i jak najdłużej oparte na konkretnych obiektach, poprzez które dziecko może dogłębniej dostrzec powiązania matematyczne z codziennym życiem.

Autorzy wyróżnili 13 etapów postępowania podczas terapii z dzieckiem posiadającym trudności w uczeniu się matematyki.

1. Identyfikacja rodzaju trudności, z którym dziecko ma problemy oraz wybór jednego zadania z tego zakresu.

2. Objaśnienie dziecku typu zadania i sprawdzenie czy wie jakie czynności ma wykonać w celu uzyskania wyniku.
3. Poczynając od nazwania symboli występujących w zadaniu, wskazane jest wymienienie, przez terapeutę i dziecko, etapów postępowania niezbędnych podczas wykonania operacji matematycznej.
4. Dziecko samodzielnie powinno wymienić wszystkie etapy zmierzające do uzyskania poprawnego wyniku.
5. Zapisanie kolejnych kroków w postaci nazywanych czynności.
6. Praktyczna realizacja wcześniej zapisanych etapów postępowania.
7. Zastosowanie przez terapeutę różnorodnych pomocy, w celu lepszego zrozumienia przez dziecko konieczności posługiwania się liczbami.
8. Wykonanie, przez podopiecznego, dodatkowych rysunków w celu zauważenia powiązań między elementami występującymi w zadaniu.
9. W przypadku dzieci posiadających zaburzenia orientacji przestrzennej, zalecane jest użycie kolorowych oznaczeń kierunków, w zaszycie czy książce.
10. W celu zmniejszenia pominięć drobnych szczegółów istotnych w zadaniu, wskazane jest głośne odczytanie treści zadania przed przystąpieniem do pracy w zeszyte.
11. Chcąc sprawdzić poprawność wykonania obliczeń, dopuszcza się użycie podręcznego kalkulatora.
12. Powinnością terapeuty jest notowanie błędów dziecka, oraz dokonywanie analizy ich mechanizmu, w celu zidentyfikowania ich źródła.
13. Terapeuta powinien zachęcać dziecko do zastosowania umiejętności matematycznych w życiu codziennym.

Koncepcja trzech kroków B. Butterwortha radzenia sobie z lękiem przed matematyką

Zalecenia wymienione przez B. Butterwortha, posiadają uniwersalny charakter, dlatego mogą być stosowane na różnym etapie edukacji matematycznej.

Krok pierwszy, został nazwany „próbą zatrzymania się”. Często zdarza się, że podczas rozwiązywania zadań matematycznych dziecko, kierowane pośpiechem błędnie rozwiązuje zadanie, bez wcześniejszego przemyślenia strategii działania. Autor sugeruje, iż istotną rolę pełni ocena szacunkowa, przed przystąpieniem do dokładnych obliczeń. Podanie wyniku w przybliżeniu, jeszcze przed dokonaniem obliczeń, daje możliwość, późniejszego sprawdzenia go z wynikiem uzyskanym po wykonywaniu działań. Im więcej pozytywnych do-

świadczeń, związanych z bliskością jego przypuszczeń do uzyskanego wyniku, zdobędzie dziecko, tym większa będzie jego wiara w swoje możliwości.

Krok drugi, charakteryzuje się jak największym wykorzystaniem posiadanej przez dziecko wiedzy. Ważne jest, aby zadania były rozwiązywane na wiele sposobów, przy użyciu posiadanych doświadczeń i samodzielnego myślenia. Pomocne okazuje się przekładanie zadań matematycznych na sytuacje życiowe.

Krok trzeci jest próbą rozpatrzenia zadania z innej perspektywy. Krok ten wynika z kroku poprzedniego i w pewnym sensie jest jego kontynuacją. Istotne jest dostrzeżenie, iż istnieje wiele sposobów rozwiązania danego problemu, np. zamieniając mnożenie na dodawanie. Ćwiczenie umiejętności dostrzegania problemu z różnych punktów widzenia i różnorodnych perspektyw jest bardzo ważne w tym ujęciu. Najważniejszy w tej strategii jest sposób rozumowania, a nie uzyskany wynik.

Zasady wyrównywania zaburzeń zdolności matematycznych

Osiągnięcie oczekiwanych rezultatów w zakresie edukacji dzieci z dyskalkulią jest niezwykle trudne. Wymaga przede wszystkim indywidualnego kontaktu, cierpliwości i czasu. Od terapeuty oczekiwana jest obszerna wiedza i doświadczenie w obszarze wyrównywania zaburzeń zdolności matematycznych i innych zaburzeń funkcji symboliczno-komunikacyjnych, oraz twórcze i zaangażowane podejście. Ladislav Košč (1982) wyróżnia sześć podstawowych czynności, mających na celu wyrównywanie zaburzeń zdolności matematycznych.

1. Szczegółowa diagnoza, wymaga, aby zwrócono uwagę na:
 - a) wyznaczenie poziomu rozwoju poszczególnych komponentów struktury zdolności matematycznych, dzięki określeniu poziomu umiejętności i aktualnego zasobu wiadomości dziecka, odnosząc się do programu szkolnego z matematyki;
 - b) określenie, dla poszczególnych składników struktury zdolności matematycznych, przeszkód obecnych w łuku funkcjonalnym obiegu informacji, przesyłanych od wejścia sensorycznego, przez centralny ośrodek asocjacyjny, aż do wyjścia motorycznego w obrębie różnorodnych modalności;
 - c) system manewrowania symbolami matematycznymi, a zarazem na proces rozwiązywania zadań matematycznych, gdyż ważna jest nie tylko ilość i jakość poprawnie rozwiązanych przez ucznia zadań, ale również w jaki sposób dojdzie on do rozwiązania danego problemu;

- d) ocenę poziomu rozwojowego innych składników struktury funkcji symboliczno-komunikacyjnych, w szczególności poziomu rozumienia mowy, czytania i pisania słów i zdań, mówienia od siebie, oraz matematycznego operowania obiektami;
2. Dążenie do odszukania i wykorzystania funkcji pomocniczych, dopełniających, lub też dostatecznie dobrze zachowanych komponentów struktury funkcji matematycznych, przy założeniu, że zaburzone funkcje nie są w stanie same się rozwinąć.
 3. Zmierzanie do wykorzystania prawidłowo zachowanych zdolności częściowych w celu kompensacji upośledzonych endogennie zdolności.
 4. Przeprowadzanie zindywidualizowanych zajęć reedukacyjnych, przy użyciu różnorodnych pomocy, w zróżnicowany sposób. Wiąże się to z tym, iż wszystkie dzieci różnią się od siebie pod wieloma względami m. in. poziomem umiejętności i wiadomości, poziomem i strukturą zdolności, procesem funkcjonowania oraz sposobem przyswajania pożądanych, indywidualnie zmiennych mechanizmów kompensacji – na odmiennych poziomach i w innych fazach procesów reedukacji.
 5. Uatrakcyjnianie zajęć reedukacyjnych przez terapeutę poprzez zachowania twórcze. Działanie to ma na celu wywołanie i utrzymanie pożądanej motywacji ucznia do pogłębiania wiedzy z zakresu matematyki.
 6. Stopniowe działania ukierunkowane na to, aby uczeń w miarę swoich możliwości, samodzielnie radził sobie z wymaganiami szkolnymi odnoszącymi się do zagadnień matematycznych oraz do sytuacji życiowych, w których niezbędne są umiejętności w tej dziedzinie.

Wszyscy uczniowie z trudnościami w uczeniu się wymagają indywidualnego podejścia, ta grupa uczniów, którzy dotknięci są dyskalkulią potrzebują więcej – często indywidualnej pracy z nauczycielem. Uczniowie ci, aby stać się samodzielnymi w rozwiązywaniu problemów matematycznych samodzielnie tego nie osiągną, oczekują czasu, uwagi, nieustannego wsparcia i pomocy w pokonaniu drogi od pierwszych symptomów dyskalkulii (diagnozy) do pierwszych, na swoją miarę, sukcesów w matematyce.

Bibliografia

- Cackowska M. (1990) *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- Głodkowska J. (2010) Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część I, Warszawa.

- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1989) *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994) *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa.
- Grzegorzczak A., E. Sadłowska, Kmiecik M. (2010) *Przyczyny trudności w uczeniu się matematyki*, [w:] *Terapia pedagogiczna T. 1 Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, pod red. Skorek E. M., Kraków.
- Jastrząb J., Tomasiak L. (2003) *Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki, Wychowanie na co Dzień*, 12.
- Karpińska A. (2011) *Niepowodzenia edukacyjne - renesans myśli naukowej*. Białystok.
- Košć L. (1982) *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, Warszawa.
- Kujawska I. (2008) *Ratunek w dyskalkulii*, *Głos Nauczycielski*, nr 28.
- Mihilewicz S. (2001) *Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki - dyskalkulia rozwojowa*, [w:] *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Mihilewicz S., Kraków.
- Nosowska D., Kreczman-Madej (2009/2010) *5 największych problemów u dzieci. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*. Warszawa.
- Oszwa U. (2008) *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Kraków.
- Pitala M. (2007a) *Czy dziewięć jest większe od sześciu?* *Psychologia w szkole*, 3.
- Pitala M. (2007b) *Jak pomóc dziecku z dyskalkulią?* *Psychologia w szkole*, 4.
- Semadeni Z. (1991) *Trudności i niepowodzenia w uczeniu się matematyki*. [w:] *Nauczanie początkowe matematyki: praca zbiorowa. T. 1*, pod. red. Semadeniego Z., Warszawa.
- Wilgocka-Okoń B. (2003) *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa.
- Wójtowicz E. (1998), *Jak pomóc dzieciom, którym trudno się uczyć?* *Życie Szkoły*. nr 3.

Uczniowie z wadą słuchu w środowisku wiejskim – „niewidzialni” obywatele

Wstęp

W Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych przyjętej na mocy uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej dnia 1 sierpnia 1997 roku czytamy: „(...) osoby niepełnosprawne (...) mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji” (www.niepelnosprawni.gov.pl). Jak wynika z dalszych szczegółowych postanowień oznacza to równy dostęp do wszystkich społecznych zasobów: do edukacji włączającej, służb medycznych, socjalnych, opieki specjalistycznej, dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, kulturowym, edukacyjnym, zawodowym adekwatnie do ich potrzeb i zainteresowań, do życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych.

Z perspektywy minionych piętnastu lat od tej daty zasadnym wydaje się być pytanie o skuteczność wdrażania tych postanowień do praktyki życia społecznego. Do pozytywnych zjawisk będących przejawem tendencji w kierunku normalizacji i autonomizacji życia niepełnosprawnych należą m.in. stopniowa zmiana mentalności społecznej wobec tej grupy osób, dążenia do likwidacji barier architektonicznych, urbanistycznych. Na uwagę zasługuje również rozwój i funkcjonowanie sektora pozarządowego (organizacji społecznych, fundacji, stowarzyszeń działających na rzecz osób z niepełnosprawnością i ich rodzin), upowszechnianie edukacji integracyjnej, wskazywanie na możliwości, jakie stwarza świat mediów elektronicznych dla zdobywania wiedzy, kwalifikacji zawodowych, pracy, itp. (np. e-learning, telepraca). Dzieje się tak za sprawą coraz większej świadomości tzw. zdrowej części społeczeństwa jak również samych niepełnosprawnych, którzy głośno i dobitnie zaczęli domagać się rów-

nych szans i respektowania ich praw do godnego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Niestety, pomimo wielu pozytywnych zmian, jakie obserwujemy na przestrzeni ostatnich lat, istnieje wiele dziedzin życia zaniedbanych, w których realizacja praw osób niepełnosprawnych pozostaje wyłącznie w sferze życzeniowej. Chodzi tu głównie o dostęp do służby zdrowia, opieki specjalistycznej i pracy. Jako problemy natury ogólnospołecznej są dotkliwie odczuwane zwłaszcza przez osoby starsze, przewlekłe chore, niepełnosprawne i ich rodziny. Niepełnosprawni (i ich rodziny) stanowią grupę szczególnie narażoną na negatywne konsekwencje wynikające z przeobrażeń cywilizacyjno-społecznych, jakie zachodzą we współczesnym świecie oraz w polskich realiach. Zjawisko ubóstwa, bezrobocia oraz towarzyszące im poczucie niepewności, osamotnienia, trudności z utrzymaniem wartościowej egzystencji stanowią nieodłączną część życia zdecydowanej większości tych osób. Coraz bardziej pluralistyczna i ciągle zmieniająca się rzeczywistość jest postrzegana przez nich „jako skomplikowana sieć, świat nieprzejrzysty, mroczny i groźny” (Speck, 2006).

Słuszność ma zatem A. Ostrowska (1996) twierdząc, iż niepełnosprawność skupia jak w soczewce różne wymiary barier sprzyjających marginalizacji społecznej.

Zjawisko kumulacji niekorzystnych czynników sprzyjających marginalizacji i społecznemu wykluczeniu osób z niepełnosprawnością jest szczególnie widoczne w środowisku wiejskim (Ostrowska i in., 2001; Firkowska-Mankiewicz, 2003). Grupę, która ponosi z tego tytułu największe konsekwencje stanowią dzieci niepełnosprawne. Większość z nich wychowywana w rodzinach ubogich, pozbawiona w miejscu zamieszkania dostępu do edukacji włączającej, służby zdrowia, ośrodków specjalistycznych, dóbr kultury i rekreacji, zyskuje miano „niewidzialnych dzieci”, bez perspektyw na pomyślny rozwój i szczęśliwą przyszłość. To dramat tych dzieci i ich rodzin. W obliczu ogromu trudności, z jakimi muszą zmagać się w codziennym życiu, naturalnym, ludzkim odruchem wobec nich wydaje się być gest „pomocnej dłoni” – wsparcie okazane przez wspólnotę sąsiedzka, lokalną, w tym także władze samorządowe. Liderzy lokalni, jako reprezentanci całej społeczności, są wręcz zobligowani do uruchomienia bądź wzmocnienia wszelkich przedsięwzięć sprzyjających poprawie jakości życia dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin.

Zasygnalizowane w ogólnym zarysie kwestie dotyczące marginalizacji społecznej osób niepełnosprawnych stanowiły przyczynek do podjęcia badań własnych.

Punktem wyjścia do rozważań było założenie, iż czynnikiem, który w istotnym stopniu decyduje o funkcjonowaniu społecznym dzieci niepełnosprawnych, przebiegu ich edukacji szkolnej a w efekcie o przyszłej biografii jest ich

aktualna sytuacja rehabilitacyjna. Zgodnie z podejściem ekosystemowym należy ją rozpatrywać w kontekście wzajemnych powiązań i zależności występujących w układzie: dziecko – rodzina – otoczenie społeczne. W związku z powyższym, celem badań była próba zdiagnozowania sytuacji rehabilitacyjnej dzieci z wadą słuchu w trzech ściśle zintegrowanych ze sobą ekosystemach – poradni specjalistycznej, domu, szkole – tworzących podstawowe środowisko rewalidacyjne osób niepełnosprawnych w wieku szkolnym. Zagadnienie to analizowano na tle sytuacji społeczno-ekonomicznej ich rodzin oraz wsparcia, jakiego doświadczają ze strony otoczenia społecznego.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, której podporządkowano technikę ankiety oraz skalę ocen. Materiał empiryczny zgromadzono na podstawie narzędzi badawczych własnej konstrukcji: kwestionariusza ankiety dla rodziców, kwestionariusza ankiety dla nauczyciela, kwestionariusza Skali Wsparcia Społecznego Rodzin z Dziećmi z Wadą Słuchu.

Grupę badawczą stanowiło 33 uczniów z wadą słuchu, uczęszczających do wiejskich szkół podstawowych w województwie podlaskim. Grupa kontrolna liczyła 39 uczniów z uszkodzonym słuchem z miejskich szkół podstawowych.

Ogólny zarys sytuacji rehabilitacyjnej uczniów z wadą słuchu na wsi

W badaniach własnych za wskaźnik sytuacji rehabilitacyjnej uczniów z wadą słuchu przyjęto zakres opieki specjalistycznej zapewnionej im w poradni rehabilitacyjnej, domu i szkole. Przez opiekę specjalistyczną rozumiano całość warunków stworzonych dzieciom do rozwoju i rehabilitacji, będących efektem działań podejmowanych przez ich rodziców przy współpracy ze specjalistami rewalidacji i nauczycielami.

Z ogólnych obliczeń wynika, iż aż 72,7% ogółu badanych dzieci miało zapewnioną niewystarczającą opiekę specjalistyczną. Warunki do rehabilitacji pozostałych 27,3% uczniów zostały określone jako wystarczające.

Dla porównania w grupie kontrolnej (uczniów z wadą słuchu z miasta) wskaźniki procentowe dla omawianej zmiennej wynosiły odpowiednio: dla poziomu niewystarczającego – 30,8%, wystarczającego – 38,4%. Wśród nich były również osoby (30,8%) o optymalnym zakresie opieki specjalistycznej.

W celu pełniejszego zobrazowania sytuacji rehabilitacyjnej badanych uczniów dokonano szczegółowej analizy materiału empirycznego zgromadzonego na temat organizacji i przebiegu ich rehabilitacji w poszczególnych ekosystemach.

Trywialnym jest stwierdzenie o konieczności zapewnienia dziecku wczesnej, wieloaspektowej systematycznej opieki specjalistycznej. Jak najszybciej od momentu postawienia diagnozy powinno ono podlegać oddziaływaniom rehabilitacyjnym w warunkach poradnianych, których kontynuację ma stanowić praca rodziców z dzieckiem w domu.

Z informacji uzyskanych od rodziców wynika, iż pod opieką poradni specjalistycznej pozostawało zaledwie 1/3 ogółu badanych dzieci. W przypadku 27,3% z nich (3 osoby) kontakt ze specjalistami rewalidacji ograniczył się do zarejestrowania w poradni oraz odbycia jednej - dwóch wizyt kontrolnych, po czym został przerwany. Spośród nich tylko jedna osoba posiadała aparat słuchowy, z którego korzystała sporadycznie, w niektórych sytuacjach, np. podczas oglądania telewizji, czasami w szkole.

Sytuację rehabilitacyjną w poradni pozostałych dziewięciu spośród jedenastu (72,7%) uczniów pozostających pod opieką specjalistów należy uznać za zadowalającą. Były to osoby, które opieką specjalistyczną ze strony poradni zostały objęte natychmiast po wykryciu u nich wady słuchu. W przeciągu sześciu - ośmiu miesięcy od momentu postawienia diagnozy otrzymały aparaty słuchowe. Jedno dziecko (z głębokim uszkodzeniem słuchu od urodzenia), obecnie uczeń klasy I, w wieku pięciu lat przeszło operację wszczepienia implantu ślimakowego. Wszyscy z analizowanej dziewięcioosobowej grupy utrzymywali systematyczne kontakty ze specjalistami rewalidacji. W indywidualnych zajęciach logopedycznych w poradni (raz w tygodniu lub dwa razy w miesiącu) uczestniczyło sześć osób. Pozostałe trzy osoby ze specjalistami rewalidacji kontaktowały się raz na kwartał lub raz w roku. Ich wizyty w poradni specjalistycznej związane były przede wszystkim z przeprowadzeniem badań kontrolnych.

Nieco mniej optymistyczne dane odnotowano na temat organizacji i przebiegu procesu rehabilitacji omawianej dziewięcioosobowej grupy w środowisku domowym. Za pozytywny należy uznać fakt uczestniczenia przez wszystkie dzieci w ćwiczeniach rehabilitacyjnych. Jednakże kontrowersje budzi już kwestia dotycząca częstotliwości organizowania tych zajęć. Z informacji uzyskanych od rodziców wynika, iż codziennie z tej formy pomocy korzystało tylko jedno dziecko, co drugi dzień - troje dzieci, zaś pozostałych pięć osób - zaledwie jeden - dwa razy w tygodniu. Rodzice w swych wypowiedziach podkreślali, iż powyższy stan rzeczy starają się kompensować poprzez jak najczęstsze wykorzystywanie sytuacji naturalnych dla usprawniania słuchu i mowy swoich dzieci. Dbają również o regularne korzystanie przez dzieci z aparatów słuchowych oraz o ich systematyczny udział w badaniach kontrolnych słuchu i aparatów słuchowych. W efekcie działań podjętych przez rodziców, czterech badanych uczniów uczestniczyło w turnusach rehabilitacyjnych. W przy-

padku trzech z nich był to jednorazowy wyjazd, zaś jedno dziecko z tej formy rewalidacji korzystało w miarę regularnie – przynajmniej raz na dwa lata.

Reasumując, należy wyraźnie podkreślić, iż przedstawione powyżej dane dotyczyły, zaledwie niewielkiego odsetka (27,3%) badanych uczniów. Sytuację rehabilitacyjną pozostałych 73,7% ogółu dzieci należy uznać za dramatyczną. Jak wykazały badania, były one praktycznie pozbawione opieki specjalistycznej zarówno w warunkach poradnianych, jak i domowych

Wiele zastrzeżeń można również wystosować pod adresem szkoły jako kolejnego istotnego ogniwa w procesie wspomagania rozwoju uczniów z wadą słuchu.

Odnotowano, iż ani jedno badane dziecko nie korzystało z form integracji szkolnej celowo zorganizowanej, ani też nie uczęszczało – przed rozpoczęciem nauki w szkole – do przedszkola. Powód takiego stanu rzeczy był prozaiczny: brak wymienionych form edukacji w środowisku lokalnym badanych osób. Wszystkie dzieci objęte badaniami były zatem uczniami klas ogólnodostępnych w szkołach znajdujących się najbliżej ich miejsca zamieszkania.

Faktem jest, iż chociaż szkoła ogólnodostępna nie jest zobligowana do dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów niepełnosprawnych, ani też do zapewnienia im odpowiedniej opieki specjalistycznej, to jednak powinna dołożyć wszelkich starań, by wesprzeć ich w realizacji obowiązku szkolnego.

Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, iż 60,6% badanych dzieci napotykało na trudności w nauce szkolnej. W przypadku 55,0% jako główny powód była wymieniana występująca u nich wada słuchu. W obliczu tych wypowiedzi zdziwienie budzą dane dotyczące dodatkowej pomocy udzielanej badanym uczniom na terenie szkoły. Odnotowano, iż w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych brało udział zaledwie 24,2% ogółu badanych, w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych – tylko dwoje dzieci. Opieki medycznej w środowisku szkolnym pozbawionych było 36,4% uczniów, pomocy pedagoga szkolnego – 39,4%. Nauczyciele pytani o przyczyny powyższego stanu rzeczy stanu rzeczy wskazywali przede wszystkim na czynniki natury organizacyjnej (przeładowane programy nauczania, brak gabinetów pielęgniarek w szkole, pedagogów szkolnych, trudności finansowe szkoły) jak również niewłaściwą postawę uczniów z wadą słuchu (niechęć do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych) oraz ich rodziców (brak lub słabe zainteresowanie z ich strony sytuacją szkolną dziecka). Słuszność mieli w kwestii likwidacji gabinetów lekarskich, braku w licznych szkołach wiejskich etatów pielęgniarek, wskutek czego wielu uczniów (w tym z wadą słuchu) pozbawionych zostało nie tylko w szkole, ale często także w miejscu zamieszkania jedyne źródła pierwszej pomocy medycznej w nagłych wypadkach.

Kontrowersje budzi również postawa samych nauczycieli wobec konieczności zapewnienia dzieciom z wadą słuchu dodatkowego wsparcia w rehabilitacji i nauce szkolnej. Znaczna część z nich (83,9%) uczciwie przyznała, iż nie posiada przygotowania do pracy z uczniami z wadą słuchu (64,5%) lub określiła je jako niewystarczające (19,4%). Należy przypuszczać, iż nie dysponując odpowiednimi kompetencjami w tym zakresie, nie potrafili efektywnie wspomagać uczniów w nauce szkolnej, ani też motywować ich do aktywnego udziału na rzecz własnego rozwoju. Wskutek braku odpowiedniego przygotowania z zakresu surdopedagogiki pozostawali często bezradni wobec bierności wielu rodziców, którzy starali się scedować na nich całą odpowiedzialność za efekty kształcenia ich niepełnosprawnych dzieci. Logicznym następstwem takiego stanu rzeczy był brak zainteresowania ze strony badanych uczniów aktywnym uczestnictwem w zajęciach lekcyjnych oraz zajęciach pozalekcyjnych, które były przez nich postrzegane jako mało atrakcyjne i nieefektywne. Nie uzyskując należytego wsparcia ze strony rodziców i nauczycieli napotykali oni na coraz większe trudności dydaktyczne, które osłabiały ich motywację do nauki szkolnej.

Reasumując, przedstawione w ogólnym zarysie dane wskazują nie tylko na niekorzystną sytuację rehabilitacyjną zdecydowanej większości badanych uczniów, ale także na pewne mankamenty tkwiące w ich środowisku społecznym. W związku z powyższym, w dalszym kroku postępowania badawczego podjęto próbę pełniejszego zdiagnozowania ich bliższego i dalszego otoczenia społecznego.

Ekologiczny kontekst sytuacji rehabilitacyjnej uczniów z wadą słuchu na wsi

Podstawowym środowiskiem rozwoju każdego dziecka jest rodzina. Jest ona traktowana m.in. jako główny obszar wychowawczy, szkoła życia, człowieczeństwa, w przypadku dzieci niepełnosprawnych również jako naturalny zasób rewalidacyjny. Rodzicom przypisuje się nadrzędną rolę w procesie wspomagania rozwoju dziecka. To oni, jako osoby odpowiedzialne za dziecko, decydują o tym, czy ma ono zapewnioną właściwą opiekę specjalistyczną, czy też tylko doraźną, częściową, czy też w ogóle jest ono jej pozbawione.

Na podstawie danych odnotowanych na temat sytuacji rehabilitacyjnej badanych uczniów można wnioskować, iż rodzice zdecydowanej większości z nich nie wywiązywali się z zadań, do jakich byli zobligowani z tytułu bycia głównym podmiotem w wychowaniu i rehabilitacji własnego dziecka z wadą słuchu.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o przyczyny takiego nastawienia rodziców poproszono ich o wskazanie trudności, na jakie napotykają przy zapewnieniu dziecku odpowiedniej opieki specjalistycznej. Do najczęściej wymienianych należały: nadmiar obowiązków domowych, brak czasu, brak umiejętności, brak wiedzy fachowej, trudności finansowe, utrudniony dostęp do specjalisty rewalidacji, niechęć ze strony dziecka. Tego typu argumentacja w znacznej większości znalazła potwierdzenie w szczegółowej analizie materiału empirycznego.

Z badań wynika, że prawie wszystkie dzieci (97,0%) pochodziły z rodzin pełnych o właściwej atmosferze wychowawczej. Wyjątek stanowił jeden uczeń, którego rodzice pozostawiali w separacji. Z powodu pobytu matki w Belgii wychowaniem dzieci zajmował się ojciec. Była to rodzina wielodzietna z pięciorgiem dzieci na utrzymaniu. Zdaniem ojca nadmiar obowiązków domowych, zawodowych i związany z tym brak czasu stanowiły główną przeszkodę w zapewnieniu dziecku z wadą słuchu właściwej opieki specjalistycznej. Tego typu uzasadnienie pojawiło się również w wypowiedziach innych rodziców, zwłaszcza z kilkorgiem dzieci na utrzymaniu. Z rodzin wielodzietnych pochodziło 51,5% ogółu badanych uczniów z wadą słuchu. Warunki do rehabilitacji prawie wszystkich z nich (94,1%) zostały określone jako niewystarczające. Z kolei przeważająca liczba dzieci (88,9%) o wystarczającym zakresie oddziaływań rehabilitacyjnych podejmowanych wobec nich pochodziła z rodzin małodzietnych. W świetle powyższych danych wielkość rodziny należy uznać za czynnik, który w istotnym stopniu rzutował na organizację i przebieg rehabilitacji badanych uczniów. W przypadku części dzieci z wadą słuchu dodatkowym determinantem utrudniającym a niekiedy wręcz uniemożliwiającym ich rodzicom podjęcie racjonalnych działań na rzecz rehabilitacji i rozwoju był niski status materialny rodziny. Sytuacja ta dotyczyła 24,2% ogółu badanych rodzin i to wyłącznie rodzin wielodzietnych. W pozostałych 75,8% rodzin status materialny został określony przez respondentów jako średni.

Na podstawie informacji zgromadzonych w trakcie badań uważa się, iż głównej przyczyny niekorzystnej sytuacji rehabilitacyjnej uczniów z wadą słuchu należy doszukiwać się przede wszystkim w przygotowaniu ich rodziców do pracy rehabilitacyjnej. Na brak kompetencji w tym zakresie wskazało 57,6% z nich, przez 24,2% zostały one uznane za niewystarczające. Zaledwie 18,2% rodziców swój zasób wiedzy merytorycznej i metodycznej określiło jako wystarczający lub optymalny. Były to osoby, które zapewniały swoim dzieciom opiekę specjalistyczną na poziomie wystarczającym.

W skutek braku odpowiedniego przygotowania, wielu rodziców nie zdawało sobie sprawy z zasadności własnego udziału w procesie rehabilitacji. W ich przekonaniu jedynymi kompetentnymi osobami, które mogą pomóc ich

dziecku są specjaliści rewalidacji. Brak wsparcia z ich strony argumentowali przyczynami natury obiektywnej, co dla części z nich stanowiło wygodne wytłumaczenie. Były również osoby, dla których sytuacja ich dzieci była trudna do zaakceptowania. Niestety, w obliczu braku efektywnego wsparcia ze strony otoczenia społecznego nie potrafiły samodzielnie sprostać obowiązkom związanym z rehabilitacją ich dziecka. Tkwiły w poczuciu bezradności i osamotnienia, zaprzeczając tym samym szanse własnego syna (córkę) na godne życie i pomyślną przyszłość.

Badania wykazały, iż zaledwie dwie rodziny uzyskiwały wsparcie społeczne na poziomie wystarczającym. W przypadku pozostałych 93,9% rodzin zostało ono określone jako niewystarczające. Taki stan rzeczy odnotowano zarówno w przypadku wsparcia instytucjonalnego (63,6%), jak i naturalnego (54,5%). Od podmiotów naturalnych co trzecia rodzina doświadczała wystarczającego wsparcia. Zbliżony odsetek (27,3%) stanowiły rodziny otrzymujące optymalną pomoc instytucjonalną. Rodzice wymieniali głównie dwa źródła profesjonalne udzielające im wsparcia: szkołę i poradnię specjalistyczną. Sytuacja ta dotyczyła rodzin tych dzieci, które pozostawały pod opieką specjalistów rewalidacji. Dwie rodziny otrzymywały pomoc finansową z Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. Z kolei spośród podmiotów naturalnych respondenci zdecydowanie częściej wskazywali na przyjaciół, znajomych, sąsiadów (69,7%) aniżeli krewnych (30,3%). Doświadczali z ich strony wyłącznie wsparcia psychoemocjonalnego.

Na uwagę zasługuje fakt, iż ani jedna badana rodzina nie otrzymywała wsparcia od organizacji pozarządowych, „częstą abstrakcją słowną” była również dla nich działalność wolontariatu. Ubogi zasób źródeł przedstawianych przez rodziców wynikał nie tyle z braku ich orientacji w tym obszarze, co z obiektywnego stanu rzeczy – słabej organizacji sieci wsparcia społecznego w ich środowisku lokalnym, ograniczonej dostępności do niej oraz jej nieefektywnego funkcjonowania.

Zakończenie

Przedstawiony w ogólnym zarysie materiał empiryczny wskazuje jak bardzo rzeczywistość badanych dzieci z wadą słuchu odbiega od postulowanych założeń integracyjnych. Działania na rzecz integracji, wyrównywania szans osób niepełnosprawnych z powodzeniem podejmowane w licznych środowiskach, w przypadku badanej zbiorowości okazały się być fikcją. Nie chodzi tu nawet o uwarunkowania związane z infrastrukturą, które jak wiadomo stanowią istotną przeszkodę w wyrównywaniu szans dzieci niepełnosprawnych

z terenów wiejskich, co głównie o bariery mentalne funkcjonujące w ich środowisku lokalnym. Sądzę, iż stan braku aktywności w tym zakresie ze strony rodziców, będący przejawem ich niskiego poziomu świadomości o konieczności i możliwościach rehabilitacji własnego dziecka, nie tylko znajdował społeczne przyzwolenie, ale wręcz był przez społeczność lokalną skutecznie podtrzymywany.

Wiele krytycznych uwag można wystosować pod adresem szkół, do których uczęszczały badane dzieci. Zdawałoby się, iż z jednej strony z racji funkcji, jakie pełni szkoła, a z drugiej strony w obliczu stagnacji, jaka panuje w środowisku wiejskim powinna ona pełnić rolę lidera w promowaniu integracji społecznej, być centrum doradztwa i wsparcia dla rodziców dzieci niepełnosprawnych. Do realizacji tego przedsięwzięcia niezbędne jest zaangażowanie dyrekcji szkoły, nauczycieli, przy silnym wsparciu władz samorządowych. Niestety, takich postaw nie zaobserwowano podczas badań.

Naturalną konsekwencją tak nieudolnie prowadzonej polityki społecznej jest proces pogłębiania się zjawiska nierówności społecznej dzieci niepełnosprawnych z terenów wiejskich. Pozostając na marginesie życia społecznego stają się niewidzialnymi obywatelami bez perspektyw na pomyślny rozwój. Szansy na wyjście z zasygnalizowanej sytuacji należy upatrywać w solidarnej odpowiedzialności. „Żyjemy nie dla kogoś, ale dla siebie – żyjemy przy tym wspólnie z innymi. Musimy zatem umieć porozumieć się, współdziałać (współpracować i mądrze rywalizować), empatyzować – najlepiej gdybyśmy potrafili trwać we wspólnocie: myśli, wartości i działania” (Kawula, Brągiel, Janke, 2006).

Bibliografia

- Firkowska-Mankiewicz A. (2003) *Edukacja włączająca - wyzwaniem dla polskiej szkoły*. Warszawa, referat wygłoszony na konferencji 5-6 czerwca 2003 w APS
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2006) *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Ostrowska A., Sikorska J. (1996) *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa.
- Ostrowska A., Sikorska J., Gonciarz B. (2001) *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa.
- Speck O (2006) *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, Gdańsk.
- Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, [w:] www.niepelnosprawni.gov.pl, [data dostępu: 25.05.2012]

Dorota Otapowicz

Nasilenie zaburzeń mowy u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym a wyniki badań okołoporodowych

Wstęp

Trwający wciąż postęp medycyny sprawia, że coraz więcej dzieci urodzonych z poważnymi komplikacjami okołoporodowymi przeżywa, to jednak ich dalszy rozwój fizyczny i psychomotoryczny jest w znaczącym odsetku przypadków nieprawidłowy. U noworodka urodzonego przedwcześnie, zwłaszcza z małą i bardzo małą masą ciała, istnieje poważne zagrożenie nieprawidłowym rozwojem ośrodkowego układu nerwowego (OUN) (Świetliński i wsp, 2004). Wskazuje się, że efektem wczesnych komplikacji okołoporodowych są przede wszystkim niewielkie lub słabo wyrażone deficyty spowodowane szeroko rozumianymi mikrourazami (Hüppi i wsp, 2001). W wieku późniejszym, u dzieci takich obserwuje się występowanie zaburzeń adaptacji społecznej lub emocji (Stoińska, Gajewska, 2000, Hack, 2001), słabsze osiągnięcia szkolne (Huck, 2001), a także zaburzenia rozwoju mowy (Jennische i wsp. 1999).

Mpdz jest jednym z najcięższych zaburzeń OUN pozostających w związku przyczynowym z nieprawidłowo przebiegającym okresem ciąży-porodowym i noworodkowym (Kułak, Sobaniec 2004, Kułak 2005). Zajmuje szczególne miejsce ze względu na złożoność problemów jakie się z nim łączą. Oprócz występujących u wszystkich dzieci dysfunkcji ruchowych stwierdza się szereg zaburzeń dodatkowych. Cięższymi postaciami towarzyszy upośledzenie umysłowe i padaczka, zaburzenia wzroku, słuchu, poważne zaburzenia rozwoju mowy, w lżejszych stwierdza się częstsze występowanie mikrodeficytów rozwojowych (Dąbska, 1997). Jak donoszą Odding i wsp. (2006) mimo, iż w ostatnich latach obserwuje się rzadsze występowanie najcięższej postaci mpdz oraz częstsze

postaci łagodniejszych, to wciąż znaczna część dzieci, bo od 25% do 80%, posiada różnego typu dysfunkcje dodatkowe, wśród których czołowe miejsce zajmują zaburzenia mowy występujące u 80% dzieci. Ich występowanie związane jest z uszkodzeniem OUN, głównie połączeń nerwowo-mięśniowych i samych mięśni, przede wszystkim w drogach korowo-opuszkowych i korowordzeniowych wiodących do jąder ruchowych odpowiednich mięśni (Tłokiński, 2005). Występują wówczas nieprawidłowości pracy mięśni aparatu mowy (oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych) odpowiadających za tworzenie dźwiękowej strony języka, co prowadzi do powstawania dyzartrycznych zaburzeń mowy (Jastrzębowska, 1999). Wczesnymi objawami stwierdzanymi już w okresie noworodkowym, są trudności w ssaniu i polykaniu (Otapowicz i wsp., 2010).

Wśród wielu czynników mogących spowodować mpdz największe znaczenie ma zespół niedokrwienno-niedotlenieniowy u noworodków donoszonych oraz wylewy śródczaszkowe (okołokomorowe i śródkomorowe) u dzieci urodzonych przedwcześnie (Kułak, Sobaniec, 2004, Kułak, 2005).

Objawy kliniczne charakterystyczne dla niedotlenienia okołoporodowego określane są jako zamartwica okołoporodowa lub encefalopatia okołoporodowa. Niedotlenienie może mieć charakter przemijający lub też spowodować trwale uszkodzenie wielu narządów, głównie ośrodkowego układu nerwowego (Sheahan, Brockway, 1996).

Noworodki urodzone przedwcześnie narażone są na występowanie wylewów śródczaszkowych. Objawy kliniczne niedotlenienia i krwawienia śródczaszkowego są podobne. Stan dziecka w większości przypadków jest bardzo ciężki. Dzieci często wykazują całkowity brak odruchu ssania i polykania. Przede wszystkim u wcześniaków występują krwotoki podpajęczynówkowe, będące przyczyną wodogłowia. Również najczęściej wśród wcześniaków występują krwotoki do komór mózgu. Niewielkie krwawienia mogą nie doprowadzić do trwałych konsekwencji, natomiast poważniejsze prowadzą do zgonów noworodków lub trwałego kalectwa (Sidor, 1997). Wcześniactwo łączy się ściśle z porodem przedwczesnym i urodzeniem się dziecka w różnym stopniu nieprzystosowanego do życia pozamacicznego (Michałowicz, 2001).

Noworodki donoszone, które nie osiągnęły masy 2500g, określane są jako dzieci z dystrofią maciczną. Ma ona ścisły związek z zespołem dysfunkcji łożyska prowadzącym głównie do objawów niedotlenienia, niedostatecznego odżywienia i odwodnienia płodu. U dzieci z dystrofią maciczną, urodzonych o czasie, znacznie częściej niż u wcześniaków, stwierdza się wady rozwojowe (upośledzenie umysłowe, mózgowie porażenie dziecięce). Im większa jest masa urodzeniowa noworodka, tym większe ma on szansę przeżycia i prawidłowego rozwoju psychoruchowego (Michałowicz, 2001).

Wskazuje się także, że cięcie cesarskie jako operacja położnicza, może przyczynić się do zwiększenia ryzyka wystąpienia zmian w OUN noworodka (Mikulska, Simon, 2008).

Ocena występowania czynników ryzyka okołoporodowego, w tym analiza wyników badań okołoporodowych, jest stałym elementem charakterystyki indywidualnego przebiegu rozwoju dziecka, podstawą prognozowania, wyjaśniania oraz organizacji wspomagania i planowania kompleksowych oddziaływań terapeutycznych. Istotne staje się wyjaśnienie związku między ich występowaniem a skutkami jakie obserwuje się w dalszym rozwoju dziecka, w tym także rozwoju mowy dziecka z mpdz.

Celem podjętych badań było poszukiwanie związku między nasileniem dyzartrii u dzieci z mpdz a wynikami badań okołoporodowych (punktacją uzyskaną w skali Apgar, wagą urodzeniową, czasem i rodzajem porodu).

Material i metody

Badaniami objęto 67 dzieci z piramidową postacią mózgowego porażenia dziecięcego. W badanej grupie znalazło się 39 (58,2%) chłopców i 28 (41,8%) dziewczynek. Były to dzieci w wieku od 3 do 17 lat, średni wiek badanych wynosił 8,5 lat, odchylenie standardowe 4,3.

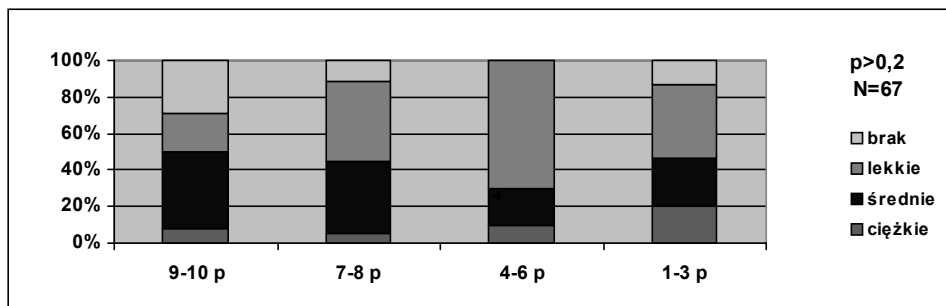
Ciężkość zaburzeń mowy ustalono w oparciu o Skalę Dyzartrii opracowaną przez S. Robertson (1987). Wyniki badan okołoporodowych uzyskano za pomocą analizy dokumentacji. W analizie punktacji skali Apgar przyjęto: suma punktów 9-10: dobry stan noworodka, 7-8: zmęczenie dziecka porodem, 4-6: zamartwica średniego stopnia, 1-3: ciężka zamartwica. Wagę urodzeniową podzielono: prawidłowa - powyżej 2500 g, niska - niższa niż 2500 g, a wyższa niż 1500 g, bardzo niska - 1500 g i niższa (Michałowicz, 2001). Jako wcześniaki kwalifikowano dzieci urodzone przed 37 tygodniem ciąży (Sheahan, Brockway, 1996).

W celu statystycznej analizy danych zastosowano obliczenia procentowe, średnią arytmetyczną, odchylenie standardowe, test chi-kwadrat.

Wyniki

Poszukiwanie zależności nasilenia zaburzeń mowy u dzieci z mpdz od wyników badań okołoporodowych rozpoczęto od analizy w odniesieniu do uzyskanej punktacji w skali Apgar.

Przedstawione na wykresie 1 wyniki badań ukazują, że czynnik ten nie różnicuje badanej grupy dzieci pod względem ciężkości dyzartrii.



Wykres 1. Ciężkość dyzartrii w zależności od skali Apgar

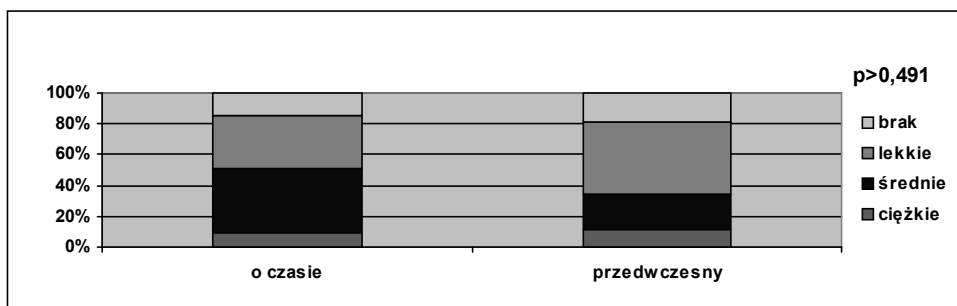
Dokonana analiza statystyczna uzyskanych wyników badań ukazuje brak związku między punktacją w skali Apgar a nasileniem dyzartrii u dzieci z mpdz ($p > 0,2$).

Z danych prezentowanych na wykresie 1. wynika wręcz, że dzieci urodzone w stanie dobrym (9-10 punktów) najczęściej prezentowały średniego stopnia dyzartrię, tymczasem lekkie zaburzenia mowy dominowały w grupie dzieci z zamartwicą średniego stopnia.

Podobnie przedstawiają się wyniki analizy dotyczące rozwoju poszczególnych badanych aspektów mowy (artykulacyjny, semantyczny, gramatyczny, rozumienie mowy). Z uwagi na brak istotnych zależności zrezygnowano z ich prezentacji. Warto też wskazać, że poszukiwano także związku między wynikami skali Apgar a czasem pojawienia się kolejnych etapów rozwoju mowy (gaworzenia, pierwszych słów i zdań). Poszczególne etapy rozwoju mowy dzieci z mpdz były często opóźnione, nie stwierdzono jednak istotnej korelacji z wynikami skali Apgar. Dokonano także analizy różnic w średnim czasie pojawienia się kolejnych etapów mowy za pomocą testu t-Studenta. Różnice między średnim czasem pojawienia się gaworzenia, pierwszych słów i zdań w poszczególnych grupach ze względu na stan noworodków nie były istotne, grupy były bardzo zróżnicowane (odchylenia standardowe duże).

Dokonana analiza wyników badań nie wykazała związku między punktacją uzyskaną w skali Apgar, a poziomem mowy dzieci osiąganym w dalszych latach rozwoju.

Poziom rozwój mowy badanych dzieci z mpdz okazał się także niezależny od czasu porodu.



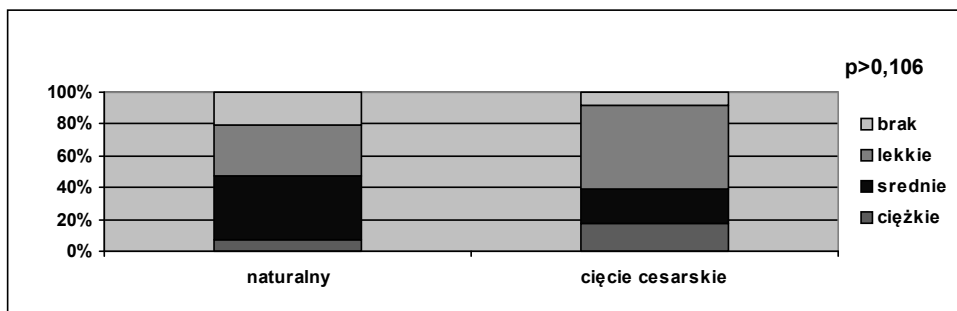
Wykres 2. Ciężkość dyzartrii w zależności od czasu porodu

Wyniki analizy statystycznej nie potwierdzają istotności związku między ciężkością dyzartrii, a rodzajem porodu ($p > 0,491$). Można nawet zauważyć, że lżejsze zaburzenia mowy dominowały u dzieci urodzonych przedwcześnie.

Nie stwierdzono także istotnych korelacji między czasem porodu a poszczególnymi aspektami rozwoju językowego (artykulacyjnego, słownikowego, gramatycznego, rozumienia mowy). Nie stwierdzono także związku między prawidłowym i opóźnionym czasem pojawienia się gaworzenia, pierwszych słów i zdań, a czasem porodu. Różnice w średnim czasie pojawienia się poszczególnych etapów rozwoju mowy w obu grupach nie były istotne.

Analiza badań nie potwierdza istnienia zależności między czasem porodu a nasileniem zaburzeń mowy u dzieci z mpdz w dalszych latach ich rozwoju.

Nie stwierdziłam także związku między nasileniem zaburzeń mowy a rodzajem porodu. Na wykresie 3 przedstawiono wyniki analizy ciężkości dyzartrii w zależności od rodzaju porodu.



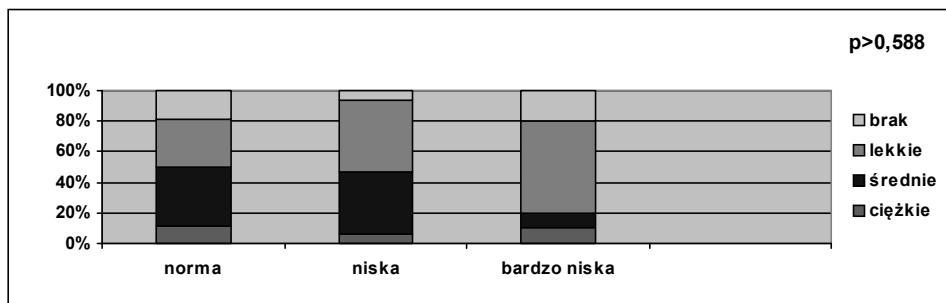
Wykres 3. Ciężkość dyzartrii w zależności od rodzaju porodu

Nie stwierdzono istotnej statystycznie zależności między rodzajem porodu a nasileniem dyzartrii - $p > 0,106$.

Czynnik ten nie różnicował także dzieci pod względem poziomu rozwoju funkcji językowych: artykulacji, słownika, gramatyki i rozumienia mowy. Nie stwierdzono związku między prawidłowym i opóźnionym czasem pojawienia się gaworzenia, pierwszych słów i zdań, a rodzajem porodu.

Analiza wyników badań nie potwierdza istnienia związku między rodzajem porodu a nasileniem zaburzeń mowy u dzieci z mpdz.

Nie stwierdziłam także związku między rozwojem mowy dzieci z mpdz a wagą urodzeniową. Przedstawione na wykresie 4 wyniki badań ukazują, że ciężkość dyzartrii była niezależna od wagi urodzeniowej.



Wykres 4. Ciężkość dyzartrii w zależności od wagi urodzeniowej

Można także zauważyć, iż podobnie jak w poprzednich analizach, również czynnik, jakim jest bardzo niska waga urodzeniowa okazuje się mieć odwrotne do przypisywanego mu znaczenie, zdecydowanie przeważają łagodne zaburzenia mowy w przeciwieństwie do dzieci urodzonych z prawidłową wagą. Nie stwierdzono jednak statystycznych zależności $-p > 0,588$, co nie upoważnia do wysuwania innych wniosków jak tylko o braku zależności między wagą urodzeniową a nasileniem dyzartrii w dalszych latach życia dzieci z mpdz.

Również w odniesieniu do badanych wskaźników poziomu rozwoju językowego oraz kolejnych etapów rozwoju mowy czynnik ten okazał się nieistotny.

Omówienie wyników

Analiza wyników badań nie potwierdza istnienia związku między wynikami badań okołoporodowych dzieci z mpdz a nasileniem zaburzeń mowy w dalszych latach ich rozwoju. Ciężki stan noworodka, wyrażony niską punktacją w skali Apgar, nie przesądza o nasileniu zaburzeń mowy, zarówno w zakresie ciężkości dyzartrii jak i rozwoju językowego. Zaburzenia mowy pozostają

także niezależne wobec pozostałych analizowanych wyników badań okołoporodowych: wagi urodzeniowej, czasu i rodzaju porodu. Powstające w ich następstwie zmiany w OUN są wcześniej diagnozowane za pomocą badania ultrasonograficznego przeciemieniowego. Okazuje się jednak, że stwierdzone urazy często nie wywołują u dzieci charakterystycznych objawów klinicznych ((Mikulska, Simon, 2008). Muratore i wsp.(2000) dowodzą, że zaburzenia te najwyraźniej obserwowane są w pierwszych latach życia, natomiast później (lata szkolne, młodzieńcze czy wczesna dorosłość) na pierwszy plan wysuwają się wpływy środowiska oraz efekty działań terapeutycznych. Duże znaczenie może mieć także plastyczności mózgu dzieci, dzięki której wczesne urazy są z łatwością kompensowane i nie przynoszą tak poważnych konsekwencji jak w przypadku osób dorosłych (Kulak, Sobaniec, 2004). Również badania Dąbkowskiej-Jabłońskiej (2002) nie przyniosły jednoznacznych wyników co do skutków zamartwicy okołoporodowej dla dalszego rozwoju dzieci. Analizując wyniki w nauce osiągnięte przez dzieci urodzone w zamartwicy stwierdziła, że nie różniły się one istotnie od wyników osiągniętych przez rówieśników.

Zdaniem Michałowicza (2001) zespół objawów neurologicznych powstałych w wyniku niedotlenienia (encefalopatia niedotlenieniowo-niedokrwienna) może być wywołany różnymi czynnikami mogącymi doprowadzić do uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego już w czasie ciąży, a stany określane „urazem okołoporodowym” uzależnione są często od powstałych już wcześniej zmian w układzie nerwowym”. W badaniach Kułaka i Sobańca (2005) istotnymi czynnikami ryzyka wystąpienia mpdz okazała się zamartwica okołoporodowa i wcześniactwo. Autorzy wskazują jednocześnie na szereg innych czynników z okresu prenatalnego i okołoporodowego. Kolejne badania tych samych autorów (Kułak, Sobaniec, 2004, 2005) nie wykazały jednak zależności między czynnikami ryzyka mpdz a intensywnością zmian w rezonansie magnetycznym. Zdaniem autorów może to wskazywać na wieloczynnikową patogenezę mózgowego porażenia dziecięcego.

Analizowane czynniki nie są jedynymi biorącymi udział także w patogenezie zaburzeń mowy. Okazuje się jednak, że ich znaczenie może być mało istotne z punktu widzenia długotrwałych skutków rozwojowych. W etiologii zaburzeń mowy znaczącą rolę przypisuje się aktualnie czynnikom genetycznym (Palka i wsp, 2012), a w przypadku ich występowania na tle mpdz, wskazuje na ich wieloczynnikowe, również wtórne wobec innych zaburzeń rozwoju pochodzenie, co może tłumaczyć obserwowane duże zróżnicowania w obrazie mowy dzieci z mpdz (Sobaniec i wsp. 2008). Jednocześnie rozpoznanie tych przyczyn i ich konsekwencji jest z wielu powodów istotnym zadaniem. Nie można bowiem w okresie najbardziej intensywnego rozwoju dziecka, zakładać o istnieniu istotnych obciążeń i nieodwracalności skutków. Jak wskazują prezentowa-

ne wyniki badań nawet obecność niekorzystnych okoliczności w postaci wcześniactwa i przebytej ciężkiej zamartwicy, mimo istnienia uszkodzeń OUN, których konsekwencją jest rozpoznane mpdz, nie musi stanowić ostatecznej przeszkody do przewycięzania i stopniowego łagodzenia innych dysfunkcji towarzyszących. Jak wskazuje także Jastrzębowska (2005) nie można na ich podstawie wykluczyć możliwości pozytywnych zmian, które dzięki dużej plastyczności dojrzewającego mózgu i sprzyjających warunków środowiskowych mogą następować nawet w przypadkach stwierdzonych uszkodzeń OUN. Z drugiej strony, także prawidłowe wyniki badań okołoporodowych dzieci z mpdz nie stanowią bardziej optymistycznej prognozy. Należy pamiętać, że często inne, wcześniej działające i znacznie bardziej istotne czynniki (niosące bardziej poważne i trwale konsekwencje) doprowadzające do powstania uszkodzeń mózgu i ich skutków, mogą pozostawać nieznane czy jedynie domniemane.

Dokonując analizy wyników badań okołoporodowych należy mieć na uwadze, że nie mogą one stanowić samodzielnego faktu wyjaśniającego nasilenie zaburzeń mowy dziecka. Należy pamiętać, że zarówno słabe jak i pozytywne efekty rozwojowe, nie są jedynie skutkiem występowania lub braku stwierdzonych komplikacji czy odchyień od normy podczas porodu. Straty poniesione przez dziecko w tak wczesnym okresie życia, już podczas porodu, stanowią przede wszystkim podstawę do zapewnienia dziecku wszelkich dostępnych form pomocy (Świetliński i wsp, 2004), w tym także w ramach wczesnego wspomagania rozwoju mowy. Nie przesądzają jednak, kiedy i w jakim stopniu zostaną przewycięzone czy też pozostawią trwale skutki w dalszym rozwoju.

Wnioski

1. Nie stwierdzono związku między wynikami badań okołoporodowych dzieci z mpdz (punktacją w skali Apgar, czasem i rodzajem porodu, wagą urodzeniową) a nasileniem zaburzeń mowy w późniejszych latach rozwoju.
2. Wyniki badań okołoporodowych dziecka z mpdz nie mogą stanowić samodzielnej podstawy prognozowania czy wyjaśniania zróżnicowań w rozwoju mowy.

Bibliografia

- Dąbska M.(1997) Zaburzenia mowy u dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. [w:] *Mózgowe porażenie dziecięce-problemy mowy*. H. Mierzejewska, M. Przybyśz - Piwkowa (red.), Warszawa.

- Hack M. (2001) The outcome of neonatal intensive care. In: *Care of the high-risk neonate*. Ed. Klaus MH., Fanaroff AA. Philadelphia, 18.
- Hüppi PS, Murphy B, Maier SE, Zientara GP, Inder TE, Barnes PD, Kikinis R, Jolesz FA, Volpe JJ. (2001) Microstructural brain development after perinatal cerebral white matter injury assessed by diffusion tensor magnetic resonance imaging. *Pediatrics*; 107.
- Jastrzębowska G. (1999) Zaburzenia dyzartryczne u dzieci. [w:] T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.) *Podstawy logopedii*. Opole.
- Jastrzębowska G. (2005) Opóźnienie rozwoju mowy. [w] *Podstawy neurologopedii*. Red. Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G., Opole.
- Jennische M., Sedin G. (1999) Speech and language skills in children who required neonatal intensive care: evaluation at 6.5 y of age based on interviews with parents *Acta Paediatr.* Sep;88(9).
- Kułak W., Sobaniec W. (2004) Cerebral palsy in children in north-eastern Poland. *Jal of Pediatric Neurology*, 2.
- Kułak W. (2005) *Neurofizjologiczna i obrazowa ocena uszkodzenia i plastyczności mózgu dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*. Praca habilitacyjna. Białostocka Biblioteka Padaczki, Tom VII, Białystok.
- Kułak W., Sobaniec W. (2004) Molecular mechanisms of brain plasticity; neurophysiologic and neuroimaging studies in the developing patients. *Roczniki Akademii Medycznej w Białymstoku* 49.
- Dąbrowska -Jabłońska I. (2002) *Sytuacja szkolna dziecka urodzonego w zamartwicy*. Opole.
- Michałowicz R. (2001) Wady rozwojowe oraz uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego powstałe w życiu płodowym i w okresie okołoporodowym oraz noworodkowym. [w:] *Mózgowe porażenie dziecięce*. R. Michałowicz (red.), Warszawa 2001.
- Michałowicz R. (2001) Wybrane zagadnienia z diagnostyki prenatalnej. [w:] *Mózgowe porażenie dziecięce*. R. Michałowicz (red.) Warszawa 2001.
- Mikulska M., Simon M. (2008) Cięcie cesarskie jako czynnik ryzyka wystąpienia okołoporodowych zmian OUN u noworodka. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 2008, tom 1, zeszyt 3.
- Muratore CS., Kharasch V., Lund DP., Sheils C., Friedman S., Brown C., Utter S., Jaksic T., Wilson JM. (2001) Pulmonary morbidity in 100 survivors of congenital diaphragmatic hernia monitored in a multidisciplinary clinic. *J Pediatr Surg* 36.
- Odding E., Roebneck ME., Stam HJ. (2006) The epidemiology of cerebral palsy: Incidence, impairments and risk factors. *Disabil. Rehabil.*, 28(4).
- Otapowicz D., W. Sobaniec, B. Okurowska-Zawada, B. Artemowicz, K. Sendrowski, W. Kułak, L. Boćkowski, J. Kuzia-Śmigielska (2010) Dysphagia in children with infantile cerebral palsy. *Advances in Medical Sciences*, Vol. 55, 2, 2010.
- Palka C., Alfonsi M., Mohn A., Cerbo R., Guanciali Franchi P., Fantasia D., Morizio E., Stuppia L., Calabrese G., Zori R., Chiarelli F., Palka G. (2012) Mosaic 7q31 deletion involving FOXP2 gene associated with language impairment. *Pediatrics*. 2012, 129(1).

- Robertson SJ. (1989) Dysarthria Profile. Tucson, Arizona: Communication Skill Builders.
- Sheahan M.S., Brockway N.F. (1996) Dziecko z grupy ryzyka. [w:] *Fizjoterapia pediatryczna*. J.S. Tecklin, (red.) Warszawa 1996.
- Sidor K. (1997) *Wybrane zagadnienia z neurologii dziecięcej*. Warszawa.
- Sobaniec W., Otapowicz D., Okurowska -Zawada B. (2008) Dyzartryczne zaburzenia mowy w korelacji z obrazem klinicznym mózgowego porażenia dziecięcego. *Neurologia Dziecięca*, 34.
- Stoińska B., Gajewska E. (2000) Ocena rozwoju i rehabilitacji noworodków. [w:] *Neonatalogia*. Gadzinowski J, Vidyasagar D. (red.), Poznań.
- Świetliński J., Sitko-Rudnicka M., Maruniak-Chudek I.(2004) Pacjenci oddziału intensywnej terapii noworodka-sukces terapeutyczny i co dalej? *Wiadomości Lekarskie*, 11-12.
- Tłokiński W. (2005) Zaburzenia mowy o typie dyzartrii, [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.) *Podstawy neurologopedii*, Opole.

Rozdział II.

**W odpowiedzi
na współczesne potrzeby
edukacyjne uczniów**

**Joanna Bobryk
Małgorzata Głoskowska-Sołdatow**

Sposoby rozwijania wyobraźni dzieci w młodszym wieku szkolnym w toku zajęć plastyczno-muzycznych

Wyobraźnia u człowieka odgrywa olbrzymią rolę w jego spojrzeniu na siebie i otaczającą rzeczywistość. To źródło wielu planów, zachowań, jak i miejsce gromadzenia się wspomnień. Jest elementem, bez którego życie ludzkie nie byłoby tak fascynujące i często nieprzewidywalne. Dlatego już w latach dzieciństwa na rozwój wyobraźni należy kłaść ogromny nacisk. Między innymi szkoła winna rozwijać w uczniach ich wewnętrzny świat, motywować ich do oryginalności i kreatywnego myślenia, które jest możliwe dzięki wyobraźni.

Wyobraźnia w aspekcie pedagogicznym

Wyobraźnia ujmowana w pedagogicznym aspekcie ujawnia się w procesie uczenia się-nauczania. Proces ten, to współpraca podmiotów zdarzeń (uczniów, nauczycieli, rodziców itp.), która prowadzi nie tylko do rozwoju logicznego myślenia, ale stara się też postawić ucznia przed problemami, które wymagają zgadywania, głębszej refleksji, entuzjazmu, pytań, uczuć, zarówno tych pozytywnych jak i czasem tych negatywnych (Dymara, 1999). Wymaga również rozwoju wyobraźni, który sprawia, że myślenie uczniów staje się bardziej kreatywne, motywuje ich do podejmowania wyzwań, jakie stawia przed nimi szkoła.

Przejawem rozwoju wyobraźni jest twórcza aktywność dziecka. W szkole jest ona możliwa na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Twórcze zadania prowadzą do twórczych rozwiązań, a ich może być wiele. Dziecko dzięki temu

nie jest narażone na porażkę. Konstruując nowy obiekt, dziecka nie może spotkać poczucie niepowodzenia, ponieważ każdy produkt jego twórczości jest do przyjęcia, nie można go skrytykować. Dzięki temu uczeń chętnie tworzy, a w wyniku tego zwiększa poczucie własnej wartości (Uszyńska-Jarmoc, 2005). John Dewey uważał, że wyobraźnię możemy spotkać tam, gdzie obiekty, które dobrze znamy nabierają nieznanych cech, gdzie to, czego doświadczyliśmy i przeżyliśmy w swoim życiu nabiera całkiem nowego, wręcz zagadkowego charakteru. Uważał również, że rozwijanie wyobraźni jest bardzo ważnym zadaniem jakie stawia się szkole, ponieważ wyobraźnia jest pomostem między światem marzeń a rzeczywistością, poszerza doświadczenia, a doświadczenia, szczególnie społeczne, w pewnym stopniu czerpiemy z wychowania. Szkoła powinna wywiązywać się z tego zadania (Dewey za: Górniewicz, 1997).

„Pobudzenie wyobraźni dziecka wokół określonego tematu i wywołanie stosunku emocjonalnego do tego tematu jest jakby dostarczaniem budulca, z którego dziecko konstruuje treść i formę swej wypowiedzi (...)” (Bobrowska, 1975, s.36). Ucznia należy pobudzić, zachęcić, pokazać możliwości działania, lecz on sam musi obrać drogę działania i starać się samodzielnie nią dążyć. Nauczyciel powinien być także oparciem w trudnych momentach, osobą do której dziecko może się zwrócić, gdy ma problem.

Koncepcje pedagogiczne dotyczące wyobraźni można podzielić na trzy grupy. W pierwszej z nich wyobraźnia stanowi przedmiot oddziaływań edukacyjnych i bardzo ważny cel w procesie nauczania. Druga grupa traktuje wyobraźnię jako zdolność psychiczną, która stanowi podstawę pedagogicznej inwencji. Możliwość tworzenia wyobrażeń jest bardzo ważnym elementem edukacji, ponieważ z wyobraźni korzystają zarówno uczniowie jak i nauczyciele. Natomiast trzecia grupa koncepcji pedagogicznych zalicza wyobraźnię do dyspozycji, która prowadzi do modyfikacji w organizacji edukacji. Dzięki niej istnieje szansa zwiększania możliwości oddziaływań edukacyjnych i wspomagania ucznia w podejmowaniu decyzji w sprawie realizacji celów działania. Wyobraźnia pomaga także w samorealizacji uczniów (Górniewicz, 1997).

Dzieci obdarzone wyobraźnią - symptomy

Każde dziecko posiada wyobraźnię, u części z nich jest ona bardziej rozwinięta zaś u innych mniej. „Obecna jest ona w zabawie, w działalności artystycznej, w trakcie trwania nauki szkolnej, w zajęciach domowych, w stosunkach interpersonalnych i wielu innych dziedzinach aktywności” (Górniewicz, 1992, s. 16). Często słyszy się, że dzieci mają bujną bądź bogatą wyobraźnię, dzięki której świat jest o wiele piękniejszy. Dzieci obdarzone wyobraźnią

cechuje wiele symptomów, które warto przybliżyć i krótko omówić. Należy zaznaczyć, że dziecko w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje tak zwane zachowanie „naiwne”, dzięki któremu wyobraźnia ma podłoże działania. Takie dziecko jest naturalne a jego zachowanie nie jest wynikiem ćwiczeń. Oprócz tego opiera się na autentyczności i bezrefleksyjności. W pierwszym przypadku jednostka nie podporządkowuje się zasadom, zaś bezrefleksyjność oznacza brak podejścia krytycznego do własnej działalności (Gołaszewska 1984). Wobec tego, jego wyobraźnia, w tym sensie, także jest „naiwna”. Na początku nie jest ograniczona ani wyćwiczonymi wzorcami, ani sztucznością czy zasadami. Dziecko z wyobraźnią jest zadziwione światem, jego nietypowością i różnorodnością (Górniewicz, 1995). Wyobraźnia pomaga mu lepiej poznać i zrozumieć ten świat. Dostrzec jego elementy i łączyć je w całości, często oryginalne i niepowtarzalne. Lecz z drugiej strony dzięki niej dziecko jest w stanie dostrzec to, co już dobrze zna z całkiem nowej perspektywy, z innej strony. Potrafi zobaczyć i wypełnić niedoskonałości, braki w różnego rodzaju przedmiotach, sytuacjach (Szmidt, 1997; Nęcka, 1995). Uczeń obdarzony wyobraźnią pragnie poznać świat, wykorzystując do tego wszystkie swoje zmysły. Wchodzi w interakcje z innymi osobami oraz rzeczami, zarówno materialnymi jak i niematerialnymi. Powstaje w nim obraz świata, który sam tworzy, poznaje i doświadcza. W wyniku tego, tworzy także samego siebie (Mamczur, 1996; Sacher, 2001).

Kolejnym symptomem dziecka z wyobraźnią jest wrażliwość. Osoba obdarzona wrażliwością to nie tylko ta, która udziela pomocy, gdy inni tego potrzebują, lecz to również jednostka, której nie jest obojętne piękno natury. Dostrzega najdrobniejsze elementy życia codziennego. Jest wrażliwa na otaczający ją świat (Ungeheuer-Gołąb, 1996).

Dzieci z wyobraźnią mają otwarty umysł, ich myśli są płynne. Są zdolne do szybkiego przystosowania się i odnalezienia w nowej sytuacji, czyli odznaczają się cechą mobilności. Nie sprawia im trudności zmiana funkcji przedmiotu – jakaś rzecz służąca do konkretnych celów w mgnieniu oka może zmienić swoje zastosowanie. Z prostych rzeczy potrafią stworzyć przedmioty, które nie przyszłyby do głowy nawet osobie dorosłej. Dzieci są zdolne (w stopniu dostosowanym do swoich możliwości) łączyć elementy w pewne całości, często zupełnie nie związane z rzeczywistością (Gloton, Clero, 1976).

Wyobraźnia ujawnia się także, gdy zarówno dzieciom jak i dorosłym nie odpowiada wizja rzeczywistości, w której funkcjonują. Jest to sytuacja, gdy zdolność ta przejawia się w motywacji do zmian, wizji lepszego życia, natchnienia do działania, zwiększając doświadczenie jednostek, ale także jest miejscem ucieczki od szarej codzienności (Górniewicz, 1995). Dzieci z wyobraźnią kreują pomysły, wymyślają mnóstwo zabaw, aby zmienić np. nudne po-

południe w niezapomniane godziny pełne wrażeń. Zabawa jest więc próbą „przełożenia fantazji na rzeczywistość” (Segal, 2003).

Posiadanie wyobraźni przejawia się także w aktywności dziecka. Wyrażać się może w „częstym podejmowaniu inicjatywy i prowadzenie intensywnej działalności w danej dziedzinie” (Puślecki, 1998). Dziecko bierze aktywny, żywy udział w wielu przedsięwzięciach, jest w nich kreatywne, proponuje wiele pomysłów, często przejmuje inicjatywę. Dobrym przykładem jest tutaj uczestnictwo dziecka w zabawie. Osoba w młodszym wieku szkolnym, obdarzona wyobraźnią, często wymyśla zabawy, kontroluje ich przebieg, wprowadza różne poprawki, przydziela pozostałym dzieciom role. Jest zarówno uczestnikiem jak i pomysłodawcą zabawy. Ożywia jej przebieg o ciekawe wątki i nagłe sytuacje. Działanie to możliwe jest właśnie dzięki wyobraźni (Górniewicz, 1992).

To są osobowości twórcze, zmierzające do zmian, poznawania rzeczywistości (Szmidt 1997). Z pewnością siebie podejmują się nawet trudnych zadań, które pochłaniają ich całą uwagę. Zadają wiele pytań, a gdy one mają udzielić odpowiedzi – potrafią zaskoczyć swoimi wypowiedziami. Z zapartym tchem słuchają różnych opowieści. Są biegłe w tematach, które je interesują. Przejawem ich osobowości jest więc „niezaspokojona ciekawość i zamiłowanie do zadawania pytań” (Bates, Munday, 2005).

Dziecko z wyobraźnią odznacza się także dużą emocjonalnością. Odważnie stara się wyrażać swoje uczucia. Wyobraźnia wywołuje w nim także empatię i intuicję, które pozwalają na odczytywanie i wczuwanie się w uczucia i emocje innych. Chce czuć się bezpieczne, doznawać pozytywnych uczuć – czułości, przywiązania czy miłości. Przedstawia te uczucia w swoich pracach, działaniu, postawach. Dzięki temu nabiera pewności siebie i wzbogaca swój wewnętrzny świat, który jest otwartym układem doświadczeń, uczuć, emocji i przekonań (Szmidt, 1997, 2007; Nęcka, 1995).

Istotnymi symptomami są także: szeroki zakres słownictwa, jakim się posługują dzieci z bogatą wyobraźnią, dłuższe utrzymanie koncentracji, gdy natrafią na ciekawy temat, lepsza pamięć, niż u dzieci z mniej rozwiniętą zdolnością fantazji. To także poczucie humoru, chęć uczestnictwa w różnego rodzaju zabawach czy zniecierpliwienie i niegrzeczne zachowanie, gdy im się nudzi (Bates, Munday, 2005). Dzieci z wyobraźnią w młodszym wieku szkolnym, nie „szufladkują” od razu przedmiotów, emocji, zjawisk. Nie rozpatrują ich według pewnych przyjętych zasad. Najpierw doświadczają tych zjawisk, sytuacji, a dopiero później starają się je zrozumieć, w jaki sposób przyporządkować do już znanej rzeczywistości (Nęcka, 1995). Dzieci kierują się zasadą zabawy, przyjemności, która jest dla nich często ważniejsza od znaczenia. U dzieci obdarzonych wyobraźnią porażka w działaniu nie oznacza wcale przegranej, wręcz przeciwnie – jest mobilizacją, jeśli w grę wchodzi coś ważnego, cieka-

wego, spędzającego sen z powiek. Sprawia, że dzieci kombinują, skupiają się na zadaniu, analizują możliwości zmian, przy tym puszczają wodze swojej, jakże bogatej wyobraźni. W działaniu wyrażają siebie, cały swój świat i dają z siebie tyle, ile tylko mogą (Szmidt, 1997).

Dziecko z wyobraźnią, to dziecko twórcze, spontaniczne w swojej twórczości i nieskrępowane żadnymi granicami. Tworzy dla samego siebie, dla przyjemności, jaką z tego czerpie. Działa często samodzielnie, jego myślenie jest równie twórcze, tak jak jego aktywność, angażuje się całym sobą, a takie jednostki będą miały o wiele łatwiej w życiu dorosłym (Silezin, 1996). W swojej twórczej działalności możliwej dzięki wyobraźni, dziecko tworzy w sposób twórczy, rysując, malując, wycinając lub w innej postaci realizując swoje dzieło pełne nowości i oryginalności (Puślecki, 1998).

Wyobraźnia może się wiązać również z chaosem otoczenia. Dziecko tworząc nie zwraca zbyt wielkiej uwagi na to, co dzieje się w przestrzeni, w której tworzy. Nieład jest w niektórych sytuacjach wręcz sprzymierzeńcem w rozwijaniu wyobraźni (Górniewicz, 1992). Tak więc w tym przypadku nieład artystyczny w pokoju, jak najbardziej odpowiada dziecku z wyobraźnią i sprzyja przekraczaniu pewnych, z góry określonych schematów, przełamywaniu stereotypów. Jest to przejście od tego co znane, bezpieczne, do tego, co niepewne, wręcz nowe. Zdarza się, że nie zgadza się z panującymi normami i potrafi walczyć o swoje zdanie. Próbuje dążyć do założonych celów, aby dzięki temu wprowadzić w życie swój idealny świat, wizję rzeczywistości. Kreuje coś nowego, coś, co nie jest znane jemu samemu, odczuwając przy tym ogromną satysfakcję i radość (Cibor, 2000). Dziecko tworząc w młodszym wieku szkolnym nie jest jeszcze tak naprawdę świadome zasad, które temu towarzyszą. Wraz z wyobraźnią ciągle na nowo odkrywa te reguły i stopniowo się ich uczy. Nie posiada jeszcze umiejętności planowania sposobów wyrażania swojej wyobraźni, ponieważ nie zna jeszcze dokładnie dziedzin twórczości, technik, sposobów, w których mogłoby tego dokonać. Twórczość to zabawa, głos wyobraźni, za którego przebieg i skutek dziecko to nie jest jeszcze odpowiedzialne. Tym bardziej nie jest ono zainteresowane jakąkolwiek wartością, czy oceną własnego wytworu, ponieważ przede wszystkim pragnie wyrazić w nim samego siebie (Szmidt, 2007).

Dzieci z wyobraźnią to także jednostki charakteryzujące się ciekawością świata oraz otwartością i pragnieniem zdobywania nowych doświadczeń. Mają skłonność do angażowania się w aktywność intelektualną, potrafią bawić się problemami i różnymi pojęciami. Nie boją się ryzyka (Nęcka, 2003). Dzieci z wyobraźnią to mali badacze, którzy bezpośrednio i z zaangażowaniem śledzą i poznają otaczający je świat. Są bardzo spostrzegawcze i wrażliwe na środowisko wokół nich.

Ekspresja dziecka zapoczątkowana jego wyobraźnią, nie jest jeszcze w okresie nauczania początkowego całkowicie ograniczona normami społecznymi. Jeśli spotka na swej drodze jakieś przeciwności, dziecko reaguje sprzeciwem. Poprzez wyobraźnię, ekspresja dziecka jest spontaniczna, intuicyjna, obrazująca jego emocje i postawy. Umożliwia realizację jego potrzeb, a jedną z nich jest między innymi aktywność, związana z jego psychiką i biologią (Cibor, 2000).

Symptomów dzieci obdarzonych wyobraźnią jest wiele. Ogólnie rzecz biorąc, to przede wszystkim oryginalne i szczególne nastawienie do świata i samego siebie, poczucie, że rzeczywistość to nie element naszego życia dany raz na zawsze, bez możliwości jego zmian. Wręcz przeciwnie, to sfera pełna niespodzianek i niedoskonałości, które należy odkryć, przeżyć, zmienić.

Sposoby stymulacji wyobraźni u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Wyobraźnia rozwija się dzięki dostarczaniu jej bodźców z otaczającej jednostkę rzeczywistości. Każdy człowiek, a szczególnie dziecko, musi ten świat zrozumieć po swojemu, przedstawić go w swoich wyobrażeniach i spstrzeżeniach (Kida, 1996). Pomaga mu w tym wiele elementów, między innymi zabawa, która „wyzwała u dziecka zarówno stan przyjemności, jak i stan jego zainteresowania (...)” (Grochowska, 2010, s.89). Obserwując dziecko podczas zabawy możemy stwierdzić, że przenosi się ono do całkiem innego świata, świata wyobraźni, który rządzi się własnymi prawami.

Życie codzienne, będące źródłem niesamowitych sytuacji, również przyczynia się do stymulowania jakże bogatej wyobraźni dziecka. Zarówno dom, szkoła jak i plac zabaw stanowią miejsca, w których mały człowiek napotyka wiele radosnych i interesujących go wydarzeń. Dzięki nim jego fantastyczny świat może się rozwijać.

Kolejnym stymulującym wyobraźnię czynnikiem jest kultura sprawiająca, że uczeń podczas kontaktu z jej wytworami pogłębia swoje przeżycia i poszerza własne doświadczenia (Malicka, 1989). „Wszak to właśnie kultura jest wytworem wysiłku ludzi twórczych. Ona też kształtuje osobowość dorastających pokoleń stymulując ich wyobraźnię” (Górniewicz, 1995, s. 42).

Równie ważni są otaczający dziecko ludzie, wszelkie postawy, wiedza i uczucia, którymi jest ono obdarowywane. „Ich osobowość, wiedza, doświadczenie, oceny, wywierają piętno na specyfice kontaktowania się dorastającej osoby z rzeczywistością” (Dymara, 2000, s.102). To między innymi dzięki oso-

bom, które otaczają jednostkę, czerpie ona ze świata mądrość, radość, zachwyt z ulotnej chwili. „Rola zarówno rodziców, jak i nauczycieli polega na dostarczaniu dzieciom wiadomości możliwie bogatych i różnorodnych. (...) Dzięki aktualnym informacjom, zdobytej dokumentacji i wiadomościom uzyskanym z życia bieżącego, dzięki telewizji, filmom, czasopismom, gazetom, książkom (...)” (Gloton, Clero, 1976, s.182). Te wszystkie wytwory są wynikiem działalności ludzkiej wyobraźni i mają na celu aktywizowanie wyobraźni kolejnych pokoleń.

Istotnym czynnikiem stymulującym wyobraźnię dziecka w młodszym wieku szkolnym jest szkoła. To miejsce, w którym nie tylko nabywa ono wiedzę i umiejętności, ale także rozwija swój wewnętrzny świat w wielu płaszczyznach. Jego zdolności nie dotyczą tylko inteligencji, ale wiążą się także z jego kreatywnością, psychomotorycznością, działalnością artystyczną i społeczną (Portmann, 2007). „Tu właśnie dzieci stykają się z nowymi treściami kształcenia wyznaczającymi w znacznym stopniu kierunek ich myślenia i wyobraźni” (Górniewicz, 1992, s. 36). Plastyka, muzyka, język polski, matematyka, edukacja społeczno-przyrodnicza, techniczna, zajęcia ruchowe i komputerowe – te wszystkie edukacje, zintegrowane w procesie kształcenia, pobudzają i rozwijają wyobraźnię dziecka. W wieku szkolnym dzieci „zapełniają wyobraźnię treściami dydaktycznymi, postaciami historycznymi, bohaterami lektur szkolnych. Wyobraźnia dokonuje przekształceń w tym materiale i generuje nowe układy, postacie, czy relacje międzyludzkie” (Górniewicz, 1992, s.39).

Edukacja polonistyczna stwarza wiele możliwości rozwoju wyobraźni. Dzięki językowi mamy możliwość komunikowania się ze światem, przekazywania i odbierania istotnych informacji. Język dziecka jest często zaskakujący i nieprzewidywalny. Jest sposobem przekazania światu tego, co dla dziecka jest szalenie istotne – jego marzeń. W jego wyobraźni powstają tysiące obrazów sytuacji z bajek, lektur szkolnych, wierszy. Chce wcielić się w bohaterów z ulubionych opowieści, pragnie poznać dalsze ich losy a często samo buduje dalszy ich ciąg. Na świat marzeń dziecka wpływają również piękne ilustracje zamieszczone w książkach, a ich kolorystyka „pozytywnie stymuluje rozwój procesów poznawczych, rozwija postrzeganie i wyobraźnię, wzbudzając przy tym pozytywne emocje” (Cackowska, 2009, s.321). Edukacja polonistyczna umożliwia dziecku rozwój twórczej wyobraźni także pod kątem mowy. Daje możliwość twórczego posługiwania się językiem podczas tworzenia nowych wyrazów i zdań a także wykorzystywania ich w wielu sytuacjach (Uszyńska-Jarmoc, 2003). Zajęcia z języka polskiego to nie tylko nauka języka, ale także skarbnica pomysłów, które karmią wyobraźnię dziecka.

Matematyka jest królową nauk i zarazem nauczycielką nie tylko logicznego myślenia, ale także tego irracjonalnego. W matematyce elementem rozwi-

jającym wyobraźnię są kształty. Cały świat stworzony jest z figur, które dziecko uczy się w myślach przekształcać i udoskonalać. Próbuje stworzyć bardziej idealną rzeczywistość. Przeróżne gry i zabawy matematyczne są chwilami radości, ale także źródłem nowego doświadczenia, które wyobraźnia może wykozystać. Dyspozycje do twórczej wyobraźni to także umiejętności klasyfikowania, dokonywania skojarzeń, uogólniania czy abstrahowania (Uszyńska-Jarmoc, 2005) - rozwijane w ramach edukacji matematycznej. Matematyka mobilizuje dziecko do własnej twórczości, która dzięki tej edukacji staje się w pewien sposób przemyślana, urozmaicana, natchniona innym podejściem do świata, może trochę bardziej logicznym, ale nie mniej ciekawym.

Kolejnym obszarem umożliwiającym rozwój fantazji u dziecka jest edukacja społeczno-przyrodnicza. Zarówno społeczeństwo, jak i przyroda oddziałują na wewnętrzny świat młodego człowieka. Społeczeństwo to nie tylko świat norm i praw, ale także a może i przede wszystkim są to kontakty międzyludzkie, przekazywanie uczuć, emocji i postaw. „W kształtowaniu stosunku małego dziecka do otaczającego go świata pośredniczą zwykle inne osoby” (Dymara, 2000, s.102). Dlatego ważne jest otoczenie dziecka, które wpływa na jego wyobraźnię. Młody człowiek zaczyna postrzegać samego siebie wśród ludzi go otaczających, kształtuje wśród nich swoje własne miejsce (Kłosińska, 2008). To sprawia, że rozwija w sobie umiejętności sprzyjające tworzeniu, takie jak umiejętności interpersonalne, poczucie własnej wartości, rozumienie uczuć swoich i innych ludzi. Jest ciekawy świata, szuka motywacji, stara się być niezależny w swoich działaniach. Uczy się rozwiązywać problemy, szuka różnych dróg rozwiązań (Uszyńska-Jarmoc, 2005). Przyroda natomiast dostarcza wielu ciekawych bodźców pobudzających wyobraźnię do działania. „Im bogatszy jest świat otaczający dziecko, tym bardziej różnorodne są doświadczenia dziecięce. Tym wspanialsze jego doznania i przeżycia. Tym piękniejszy jest jego wewnętrzny świat i jego ekspresja” (Mamczur, 1996). W wieku wczesnoszkolnym uczeń poznaje przyrodę, jest nią zafascynowany. Rozwija swoją wrażliwość na piękno. W swojej twórczości często wykorzystuje elementy przyrody: rośliny, zwierzęta, które rysuje, maluje lub lepi.

Edukacja techniczna, podobnie jak omówione już edukacje, pobudza wyobraźnię dziecka. Poprzez zajęcia praktyczne uczeń poznaje sposoby tworzenia ciekawych przedmiotów. Jest on zachęcany do samodzielnego odkrywania rzeczywistości. Ma możliwość własnoręcznego stworzenia niesamowitych rzeczy, na przykład z papieru czy kawałka drewna. Nadaje materiałom nowy wygląd, a dzięki wyobraźni także nowe znaczenie i sens.

Nawiązując do kolejnej edukacji, można powiedzieć, że dziecko aktywne to dziecko szczęśliwe. To szczęście wnosi edukacja ruchowa. Poprzez ruch człowiek wyraża siebie, ukazuje swoje emocje. Zabawy ruchowe: ilustracyjne,

taneczne czy inscenizowane wręcz zmuszają dziecko do wyobrażenia sobie ruchu, który ma często samo wymyślić i przedstawić.

Edukacja ruchowa umożliwia również naśladowanie ruchem wielu postaci czy sytuacji, a w takich chwilach fantazja ma pełne pole do działania. Dziecko czerpiąc z tych zajęć radość, czerpie także motywację - „atmosfera zabawy, ciekawa forma oraz chęć odkrycia, co będzie dalej, wzbudza u dzieci motywację do dalszego działania...” (Dziamska, 2005, s.50), a ona zaś jest kluczem do pracy nad sobą i do rozwijania swoich zdolności, w tym także wyobraźni.

Jeśli chodzi o edukację komputerową, to należy podkreślić, że wirtualny świat ciekawi uczniów, tym samym pobudzając ich wyobraźnię. Nie można dziś wyobrazić już sobie funkcjonowania bez komputera czy Internetu. „Współczesny człowiek w percepcji świata praktycznie nie korzysta już z bezpośredniego doświadczenia, wszystko dociera do niego za pośrednictwem mediów” (Furmanek, 2005, s. 21). Na zajęciach komputerowych dzieci przenoszą się w inny świat, który próbują poznać. Prezentacje multimedialne z różnymi dodatkowymi efektami wzbudzają ciekawość u dzieci, a coraz częściej wprowadzane tablice interaktywne do szkół, dają możliwość bezpośredniego uczestniczenia w zajęciach komputerowych.

Istotną rolę w stymulacji wyobraźni w młodszym wieku szkolnym odgrywają plastyka oraz muzyka. Działalność plastyczna dziecka to pewien rodzaj przygody, w której wszelka wiedza o świecie a także to, co dziecko jest sobie w stanie wyobrazić - stają się narzędziami jego sztuki (Małoszowski, 2008). Z czasem ta wiedza i wyobrażenia są coraz bogatsze i muszą zostać wykorzystane „w takiej działalności, która z kolei pobudza i rozwija wyobraźnię i fantazję dziecka. Taką działalnością są przede wszystkim różne formy zajęć plastycznych” (Lewicka, Czajkowski, 1971, s. 31). Gra barw, kształtów, kresek czy technik plastycznych prowadzi do tworzenia pięknych dzieł dziecięcej sztuki, która wychodzi poza granice konkretów (Popek, 1984).

Kluczową rolę w stymulacji wyobraźni odgrywa także edukacja muzyczna. „Im dziecko ma więcej doświadczeń słuchowych, im więcej czynności muzycznych wykonuje, bądź z różnorodniejszym materiałem muzycznym się styka, tym jego wyobraźnia muzyczna staje się bogatsza i sprawniejsza” (Dymara, 2000, s. 122). Podczas zajęć z muzyki, w tym także z tańca, dziecko używa swej wyobraźni, interpretując dzięki niej elementy ruchu w tańcu i słowa utworu muzycznego (Górniewicz, 1992, Pałka, 2010). Jest w stanie także samo stworzyć własne dźwięki za pomocą dowolnych przedmiotów (Dymara, 2000). Odpowiednio dobrany materiał muzyczny w dużym stopniu przyczynia się do rozwijania zainteresowań dzieci w tym kierunku. Muzyka może być źródłem

samorealizacji i zadowolenia z działania, które dziecko podejmuje (Woźniczka, 2009).

Bardzo dobrym sposobem na stymulowanie wyobraźni dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest połączenie na zajęciach elementów plastyki i muzyki. Już od bardzo dawna „kolor stawał się pomocą w doskonalszym i łatwiejszym opanowaniu technik pisma nutowego, okazywał się ułatwieniem wyobrażenia” (Rybka, 200, s. 346). Tak więc elementy plastyczne ułatwiają wyobrażenie sobie elementów muzycznych i odwrotnie. Tak pobudzona wyobraźnia jest nieograniczona, ponieważ utwór muzyczny można różnie interpretować. Pozytywne rezultaty uzyskujemy również stymulując działanie plastyczne muzyką. Dzieci podczas zajęć plastycznych, słuchając utworu muzycznego, są w zależności od dynamiki utworu uspokojone, odprężone lub wręcz przeciwnie – ożywione.

Niektóre utwory muzyczne nie wskazują konkretnego obrazu plastycznego, dzięki czemu dziecko korzystając z wyobraźni tworzy to, z czym kojarzy mu się dany utwór (Rybka, 2001).

Sposobów stymulacji wyobraźni u dziecka w młodszym wieku szkolnym jest wiele. Składają się na nie między innymi zabawa, sytuacje z życia codziennego, kontakty z ludźmi czy kultura. Ważnym miejscem jest także szkoła oferująca uczniowi w nauczaniu zintegrowanym szereg edukacji, które umożliwiają działanie młodemu twórcy w wielu płaszczyznach. Między innymi dzięki temu „każda twórczość dziecięca jest niezwykła” (Kłosińska, 2008, s.62), a ta pomaga im w poznaniu siebie i świata, dzięki czemu ich wyobraźnia jest ciągle wzbogacana.

Scenariusz zajęć plastyczno-muzycznych dla klasy I

Temat: Obrazy malowane wyobraźnią – tworzenie pracy plastycznej inspirowanej muzyką.

Cele ogólne:

- rozwijanie wyobraźni dziecka poprzez zajęcia plastyczne inspirowane muzyką,
- zapoznanie uczniów z pojęciem *reprodukcja*,
- zapoznanie dzieci z malarstwem abstrakcyjnym.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- podaje skojarzenia związane z oglądanymi obrazami,
- wyjaśnia pojęcie *reprodukcja*,
- rysuje kredką po kartce z bloku z zamkniętymi oczami,

- omawia swoją pracę, nadaje jej tytuł,
- podaje przykłady przydatności wyobraźni,
- tworzy wystawę prac;

Metody:

- ekspresyjna (tworzenie pracy plastycznej - rysowanie kredą),
- impresyjna (słuchanie utworu muzycznego, oglądanie reprodukcji obrazów),
- pogadanka,
- burza mózgów;

Formy:

- indywidualna jednolita,
- zbiorowa,

Środki dydaktyczne: reprodukcje obrazów: *Trzej muzykanci* P. Picasso, *Karuzela w parku* F. Bartoszek, *Pejzaż morski* S. Wegner, odtwarzacz, nośnik z nagraniem utworu: *Tańce góralskie z III aktu opery Halka* S. Moniuszki, kolorowa kreda, kartki z bloku rysunkowego;

Przebieg zajęć:

1. Powitanie: Sprawdzenie listy obecności oraz pomocy przyniesionych przez dzieci (kartki z bloku - dowolny kolor, kolorowa kreda).
2. Wprowadzenie do tematu - podawanie skojarzeń związanych z obrazami: Nauczycielka pokazuje dzieciom reprodukcje obrazów słynnych malarzy:

- *Trzej muzykanci* P. Picasso,
- *Karuzela w parku* F. Bartoszek,
- *Pejzaż morski* S. Wegner;

Uczniowie mają za zadanie zastanowić się i powiedzieć, co ich zdaniem znajduje się na tych obrazach. Gdy skończą podawać skojarzenia, nauczycielka podaje tytuły obrazów. (Obrazy nie powinny przedstawiać konkretnych, łatwych do zidentyfikowania dla dziecka postaci, sytuacji, przedmiotów itp. Powinny pobudzać wyobraźnię. Dobrym przykładem jest malarstwo abstrakcyjne.) Nauczycielka pyta dzieci co oznacza słowo *reprodukcja* - wspólne wyjaśnienie tego pojęcia.

3. Tworzenie pracy plastycznej - rysowanie kredą:

Nauczycielka odtwarza utwór *Tańce góralskie z III aktu opery Halka* S. Moniuszki. Uczniowie zamykają oczy i trzymając wybraną kredę - rysują po całej kartce, wsłuchując się w muzykę. (Dziecko samo dobiera sobie kolor kredy. Nauczycielka powinna wspomnieć, że każde dziecko ma prawo wcześniej zakończyć pracę, przed końcem odtwarzanego utworu.)

Po zakończeniu rysowania dzieci otwierają oczy. Nauczycielka prosi uczniów, aby zastanowili się nad tym, co przedstawiają obrazy przez nie narysowane, co można w nich dostrzec.

4. Omówienie i ocena stworzonych prac:

Każde dziecko prezentuje swoją pracę i omawia ją – co znajduje się na obrazku i podaje jego tytuł. Po omówieniu prac, dzieci mogą je wzbogacić kolorami.

Nauczycielka indywidualnie omawia prace dzieci – chwali ich za ciekawą interpretację własnych dzieł i pomysłowe tytuły oraz za to, że w skupieniu uczestniczyli w zajęciach.

5. Stworzenie wystawy z prac dzieci:

Uczniowie wraz z nauczycielką tworzą w sali wystawę prac pt. *Obrazy malowane wyobraźnią*.

6. Podsumowanie zajęć:

Burza mózgów na temat: *Do czego może być nam potrzebna wyobraźnia?* Zapisanie pomysłów dzieci na konturze ramy od obrazu.

7. Zakończenie i ewaluacja zajęć:

Porządkowanie miejsc pracy. Informacja zwrotna uczniów o poziomie zainteresowania zajęciami (uniesienie kciuka w górę lub w dół).

Scenariusz zajęć plastyczno-muzycznych dla klasy II

Temat: Muzyka F. Chopina w obrazach – praca plastyczna inspirowana muzyką.

Cele ogólne:

- rozwijanie wyobraźni twórczej dziecka pod wpływem plastyki i muzyki,
- kształtowanie umiejętności wyrażania muzyki poprzez pracę twórczość plastyczną.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- porusza się w rytm muzyki,
- słucha utworu Fryderyka Chopina *Mazurek C-dur op. 24 nr 2*,
- wypowiada się na temat wysłuchanego utworu,
- tworzy ilustrację do utworu F. Chopina,
- omawia swoją pracę, nadaje jej tytuł,
- tworzy wystawkę z przygotowanych prac;

Metody:

- ekspresyjna (praca malowana farbami),
- impresyjna (słuchanie utworu muzycznego),

- pogadanka;

Formy:

- indywidualna jednolita,
- zbiorowa;

Środki dydaktyczne: odtwarzacz, nośnik z nagraniem utworu Fryderyka Chopina *Mazurek C-dur op. 24 nr*, farby, kartki z bloku technicznego, kubki na wodę, gazety, kontury nutek, mazaki;

Przebieg zajęć:

1. Powitanie:

Nauczycielka sprawdza listę obecności oraz przybory przyniesione przez dzieci na zajęcia (farby, kartki z bloku technicznego).

Muzyczne powitanie: uczniowie poruszają się swobodnie w rytm muzyki. Gdy muzyka cichnie - witają się z jak największą liczbą koleżanek i kolegów poprzez przybicie sobie „piątek”.

2. Słuchanie utworu Fryderyka Chopina *Mazurek C-dur op. 24 nr 2*:

Uczniowie siadają z tyłu sali na dywanie w kole i zamykają oczy. Nauczycielka uprzedza dzieci, że za chwilę włączy muzykę a one z zamkniętymi oczami będą musiały wyobrazić sobie to, co podpowiada im muzyka. Dzieci słuchają utworu, a po jego wysłuchaniu, nauczycielka zadaje uczniom pytania do muzyki:

- 1) Jaki jest nastrój tego utworu, spróbujcie określić?
- 2) Z czym może się kojarzyć ten utwór?
- 3) Znaście kompozytora tej muzyki, wiecie kim był Fryderyk Chopin?
- 4) Jak myślicie, na jakim instrumencie grany jest ten utwór?
- 5) Z jakimi kolorami kojarzy się Wam ten utwór?

3. Przygotowanie pracy plastycznej - malowanie farbami:

Nauczycielka zaprasza uczniów na swoje miejsca. Każde z nich przygotowuje swoje przybory (farby, pędzle, kartki z bloku technicznego) a wyznaczeni uczniowie rozdają gazety do podłożenia na stoliki oraz kubki z wodą (należy wyznaczyć do pomocy kilku uczniów, aby uniknąć zamieszania przy rozdawaniu pomocy).

Uczniowie ponownie słuchają utworu Chopina. Następnie malują farbami to, co wyobrazili sobie podczas słuchania muzyki.

4. Omówienie prac uczniów - podsumowanie zajęć:

Po zakończeniu malowania, uczniowie siadają w kręgu z tyłu sali. Każde z nich po kolei prezentuje swoją pracę, opisuje co się na niej znajduje, nadaje jej tytuł.

Nauczycielka indywidualnie omawia prace dzieci dostrzegając ich zaangażowanie i pomysłowość w ujęciu tematu. Chwali prace dzieci, motywując je do podobnej działalności w domu.

5. Stworzenie wystawy z prac dzieci:

Po omówieniu każdej z pracy i nadaniu im tytułów, dzieci wraz z nauczycielką tworzą wystawę pt. *Muzyka Fryderyka Chopina w obrazach*.

6. Ewaluacja zajęć:

Nauczycielka prosi uczniów, aby ocenili poziom zainteresowania zajęciami. Dzieci domalowują do konturów nutki smutną lub wesołą buźkę.

7. Zakończenie zajęć:

Czynności porządkowe.

Scenariusz zajęć plastyczno-muzycznych dla klasy III

Temat: Świat widziany oczyma wyobraźni – tworzenie pracy plastycznej inspirowanej listem i muzyką.

Cele ogólne:

- stymulowanie wyobraźni twórczej dziecka poprzez działalność plastyczną, muzykę i treść listu,
- zapoznanie uczniów z techniką plastyczną: rysunek nitką umoczoną w farbie.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- wypowiada się na temat treści listu,
- tworzy pracę plastyczną techniką rysunku nitką umoczoną w farbie,
- słucha muzyki odtwarzanej podczas tworzenia pracy plastycznej;

Metody:

- ekspresyjna (tworzenie pracy plastycznej metodą: rysunek nitką umoczoną w farbie),
- impresyjna (słuchanie utworów muzycznych),
- czytanie listu, rozmowa na temat listu, pokaz techniki plastycznej;

Formy:

- indywidualna jednolita,
- zbiorowa;

Środki dydaktyczne: kartki z bloku technicznego, nitki różnej grubości, farby, gazety, odtwarzacz, nośnik z muzyką (relaksacyjną lub klasyczną), kartka z listem od Zosi, karteczki do ewaluacji zajęć, mazaki;

Przebieg zajęć:

1. Powitanie:

Sprawdzenie listy obecności i pomocy przyniesionych przez dzieci (kartki z bloku, nicie różnej grubości, farby).

2. Wprowadzenie w temat zajęć – analiza listu od Zosi:

Na początek zajęć nauczycielka ogłasza dzieciom, że dostali list od dziewczynki o imieniu Zosia. Oto jego treść:

Drogie Dzieci!

Opowiem Wam historię. Chciałam namalować farbami obrazek, ale nie miałam żadnego pomysłu. Nagle z kuchni usłyszałam hałas, więc pobiegłam zobaczyć co się stało. Mama robiąc obiad przypadkiem zrzuciła z kredensu na podłogę stojącą musztardę i keczup. Rozlały się po kuchni, a ja dostrzegłam w tej plamie piękny obrazek przedstawiający żółto – czerwonego motyla. Mama powiedziała mi, że widząc motyla zadziałała moja wyobraźnia i że łatwo mogę sama zrobić taki obraz na kartce papieru. Po chwili na białej kartce z bloku przy pomocy farb i kawałka nici wyłonił się śliczny kwiatek.

Może i Wam udałoby się namalować coś i dostrzec cuda przy pomocy wyobraźni? Spróbujcie, to proste!

Zosia

Nauczycielka czyta dzieciom list a następnie wspólnie go omawiają:

- 1) Co się wydarzyło, gdy mama Zosi robiła obiad?
- 2) Jaki obraz dostrzegła Zosia i co jej w tym pomogło?
- 3) W jaki sposób dziewczynka stworzyła swój obrazek?
3. Prezentacja techniki plastycznej, którą wykorzystwała Zosia – rysunek nitką umoczoną w farbie:

Nauczycielka przedstawia dzieciom technikę rysunku nitką umoczoną w farbie – umoczoną w farbie nitkę (lub dwie) kładziemy na kartkę i przykrywamy ją drugą kartką. Nitki znajdujące się w środku przesuwamy – i tak powstaje wzór. (Do zamalowywania farbą nitki pomocna jest gazeta, aby nie pobrudzić ławki.)

4. Tworzenie pracy plastycznej – rysunek nitką umoczoną w farbie.

Dzieci tworzą własne obrazki. Przy przesuwaniu nitki podczas tworzenia pracy, uczniowie mogą sobie wzajemnie pomagać, przytrzymując kartkę kółdziej z ławki. Po zakończeniu pracy, dzieci odkrywają kartki i odrywają nitki. Zastanawiają się nad tym, co znajduje się na ich obrazkach. Podczas zajęć, w tle odtwarzana jest muzyka, która pomoże rozbudzić wyobraźnię (np. odgłosy natury, bądź muzyka klasyczna – *Walc Des-dur op. 33 nr 2 F. Chopin, Walc*

cis-moll op. 64 nr 2 F. Chopina, itp.). Dzięki muzyce dzieci będą także chętniej uczestniczyły w zajęciach.

5. Omówienie prac dzieci – podsumowanie zajęć:

Uczniowie wraz z nauczycielką siadają w kole na końcu sali. Każdy po kolei omawia swoją pracę, co na niej dostrzeżę i nadaje jej tytuł. Nauczycielka indywidualnie omawia pracę – podkreśla estetykę wykonania pracy, oryginalny odczyt wzoru oraz udzielanie pomocy innym.

6. Tworzenie wystawy prac uczniów:

Dzieci wraz z nauczycielką tworzą w klasie wystawę prac pt. *Świat widziany oczyma wyobraźni*.

7. Zakończenie i ewaluacja zajęć:

Dzieci porządkują salę. Nauczycielka prosi uczniów, aby na małych kartkach ocenili w skali od 1 do 5 jak podobały się im zajęcia, rysując mazakiem jedną z cyfr (5 – bardzo ciekawe zajęcia, 4 – ciekawe zajęcia, 3 – nie mam zdania, 2 – trochę mnie zaciękały, 1 – nie podobały mi się).

Człowiek rozwija się przez całe życie, dążąc do doskonalenia samego siebie i świata go otaczającego. Bardzo ważną rolę w kreowaniu rzeczywistości odgrywa jego wyobraźnia. Jej obecność sprawia, że świat dąży do perfekcji a człowiek jest motywowany do działania. Już w okresie wczesnoszkolnym świat wyobrażeń pomaga wyrażać emocje, budować osobowość, rozwijać twórczość. Rzeczywistość widziana przez pryzmat wyobraźni ulega przemianom, idealizacji. Człowiek nie jest wówczas jej biernym odbiorcą, lecz aktywnym artystą, który tę rzeczywistość kreuje w sposób ciekawy i oryginalny. Wyobraźnia jest więc mostem łączącym rzeczywisty świat, który zastajemy i świat marzeń, do którego dążymy.

Bibliografia

- Bates J., Munday S. (2005) *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, tłum. R. Waliś, Warszawa.
- Bobrowska Ł. (red.) (1975) *Plastyka w klasach początkowych*, Warszawa.
- Cackowska M (2009) *Książka obrazkowa dla dzieci [w:] red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Pedagogika wczesnoszkolna-dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Cibor R. (2000) *Potencjał twórczy dziecka [w:] Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, B. Dymara (red.), Kraków.
- Dymara B. (1999) *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków.
- Dziamaska D. (2005) *Edukacja przez ruch. Fale, spirale, jodełki, zygaki*, Warszawa.
- Furmanek M. (2005) *Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka [w:] Dziecko i media elektroniczne: nowy wymiar dzieciństwa*, J. Izabelska, T. Sosnowski, (red.), t. 2, Białystok.

- Gloton R., Clero C. (1976) *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa.
- Gołaszewska M. (1984) *Szkic o dziecięcej naiwności [w:] Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), Warszawa-Poznań.
- Górniewicz J. (1997) *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn.
- Górniewicz J. (1992) *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa-Toruń.
- Górniewicz J. (1995) *Szkice z teorii wyobraźni i samorealizacji*, Warszawa-Toruń.
- Grochowska M. (2010) *Marginalizowanie i faworyzowanie aktywności dziecka, czyli o bawieniu i uczeniu się [w:] Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, T. Parczewska (red.), Lublin.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.) (2009) *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa.
- Kłosińska T. (2008) Od twórczości potencjalnej do autokreacji, *Życie Szkoły*, nr 9.
- Kłosińska T. (2008) Plastyczne inspiracje, *Życie Szkoły*, nr 3.
- Lewicka J., Czajkowski St. (1971) *Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych*, Warszawa.
- Małozowski R. (2009) Ekspresja plastyczna, *Życie Szkoły*, nr 6.
- Mamczur R. (1996) *Wyobraźnia, fantazja i ekspresja dziecięca narzędziem przetwarzania świata (na przykładzie twórczości literackiej) [w:] Sztuka a świat dziecka*, J. Kida (red.), Rzeszów.
- Nęcka E. (2003) *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk.
- Nęcka E. (1995) *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków.
- Nęcka M. (2008) Spotkania ze sztuką, *Życie Szkoły*, nr 3.
- Pałka J. (2010) Muzyczna podróż w wyobraźni, *Życie Szkoły*, nr 3,.
- Popek St. (red.) (1988) *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Popek St. (1984) *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa.
- Portmann R. (2007) *Jakiego kształcenia potrzeba dzieciom? Istota zagadnienia*, Kielce.
- Puślecki W. (1998) *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków.
- Rybka M. (2001) Twórczość graficzna dziecka stymulowana muzyką, *Życie Szkoły*, nr 6,
- Sacher W. A. (2001) *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*, Kraków.
- Segal H. (2003) *Marzenia senne, wyobraźnia i sztuka*, Kraków.
- Silezin W. (1996) *Sztuka kształci, bawi i wychowuje [w:] Sztuka a świat dziecka*, J. Kida (red.), Rzeszów.
- Szmidt K. J. (1997) *Elementarz twórczego życia*, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2007) *Pedagogika twórczości*, Gdańsk.
- Ungeheuer-Gołąb A. (1996) *Idea człowieka wrażliwego [w:] Sztuka a świat dziecka*, J. Kida (red.), Rzeszów.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007) *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005) *Podróże, skarby, przyroda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003) *Twórcza aktywność dziecka. Teoria - rzeczywistość - perspektywa rozwoju*, Białystok.
- Woźniczka E. (2009) Aktywne formy muzyczne, *Życie Szkoły*, nr 11.

**Barbara Dudel
Olga Stojanowska**

Jak wzbogacić kształcenie geometryczne uczniów klas I-III? O możliwościach wykorzystania otaczającego świata

Kształty towarzyszą człowiekowi od zawsze – kwadratowe otwory okienne, owalne stoły, prostokątne łóżka, biżuteria w kształcie koła, trójkątne dachy domów. Geometria opisuje przestrzeń, w której żyją ludzie. Geometria bada własności przestrzeni i ma tradycyjnie ustalone reguły obliczania długości, kątów i powierzchni różnych obiektów z codziennego życia. Esencja geometrii jest głęboko osadzona w naszym postrzeganiu rzeczywistości (Binimelis, 2012, s. 13).

Geometria sferyczna jest nauką, której człowiek nie uświadamia sobie w życiu codziennym chociaż żyjemy na planecie, która ma kształt kuli. Podróżując samolotem, najkrótszą drogą z Krakowa do Luksemburga, mimo, że lecimy prosto, będzie to droga nie po prostej, a po łuku.

Systemy geometryczne w szkole i poza nią

Geometria jest nauką niezwykle przydatną w życiu człowieka. Już Helena Jeleńska (1927, s. 247) twierdziła, że „jest nauką tak praktyczną, że stała się niezbędną w wykształceniu praktyczno-zawodowym. Nie ma rzemiosła, które by się mogło bez niej obyć.” Geometria, która początkowo była nauką o mierzeniu, jest dziedziną wykorzystywaną nie tylko przez matematyków, ale i geografów, kartografów, architektów, inżynierów budownictwa, stolarzy, i w wielu innych profesjach. Jest niezwykle istotnym działem matematyki, gdyż to właśnie z geometrii można wyprowadzić ważne struktury algebraiczne i topolo-

giczne. W związku z tym „jednym z zasadniczych celów nauczania geometrii jest wprowadzenie dzieci w pewną matematyczną metodę ujmowania przestrzennych stosunków materialnego świata” (Filip, Rams, 2000, s. 133).

Według Jolanty Makarewicz (1993, s.7) nauka geometrii zaczyna się, gdy dziecko zaczyna dostrzegać kształty, rysować, konstruować oraz modelować. Na etapie edukacji przedszkolnej, przy wykorzystaniu odpowiednich metod nauczania i pomocy dydaktycznych, można kształtować podstawy pod pełnowartościowe pojęcia geometryczne. Jednak mają one jeszcze charakter intuicyjny.

Geometria funkcjonowała na długo przed jej zdefiniowaniem. Przykładem są budowle z XXV w. p.n.e. jak piramidy w Egipcie, system kanalizacyjny w Mohendžo Daro (Indie), armeńskie tamy, funkcjonujące po dziś dzień. Te konstrukcje świadczą o absurdalności poglądu, iż geometria powstała później (Kordos, Włodarski, 1981, s.12). Starożytni Grecy za twórcę geometrii, jako teorii przestrzeni, uważali Talesa z Miletu. Twierdzili, że to właśnie Tales zapoczątkował stosowanie pojęć takich jak punkt, prosta i kąt. Ponadto, to Tales z Miletu stwierdził, że wszystkie figury geometryczne proporcjonalnie powiększone lub zmniejszone posiadają identyczne właściwości (Kordos, 1987, s. 12). Około 300 r. p.n.e. Euklides napisał swoje największe dzieło, *Elementy geometrii*, w którym zawarta jest właściwie cała wiedza matematyczna tamtych czasów. Jest to jedno z najsłynniejszych dzieł w dziejach ludzkości, liczbą wydań ustępuje tylko Biblii. *Elementy geometrii* były używane jako podręcznik przez niemal 2000 lat i uważane za najważniejszy, pełny wykład geometrii (Gomez, 2012, s. 26). Geometria Euklidesa umożliwia sporządzanie rysunków technicznych oraz map, a to wpłynęło na rozwój przemysłu i ekspansję terytorialną. To właśnie na euklidesowej geometrii oparta jest nasza cywilizacja i według Kordosa (1987, s.13) zasady tej geometrii są wpajane zanim jeszcze mamy styczność z pojęciami takimi jak *geometria* i *przestrzeń*. Przykładem może być sytuacja w szkole, kiedy dzieci uczą się pisania liter. Nauczyciel zapisuje na tablicy jakąkolwiek literę, jaką wprowadza, np. *o*. Zadaniem dzieci jest „przerysowanie” jej do zeszytu. Niemniej jednak litera zapisana w zeszycie jest kilkakrotnie mniejsza od tej na tablicy, zarówno nauczyciel jak i dzieci są przekonane, że to jest to samo *o*. Tak więc wcześniej wspomniana zasada Talesa z Miletu jest znana mimo, że nie była jeszcze nauczana.

Geometria sferyczna jest geometrią nieeuklidesową. Jednak, jak zauważa Kordos (1987, s. 46), jeśli rozpatrujemy niewielki fragment płaszczyzny eliptycznej, to jest on nierozróżnialny z płaszczyzną euklidesową. Geometria eliptyczna, zwana także geometrią sferyczną lub geometrią powierzchni kuli, jest szczególnym przypadkiem geometrii Riemanna dla stałej i dodatniej krzywizny. Jest jedną z geometrii nieeuklidesowych. Geometria sferyczna to dział geome-

trii zajmujący się figurami geometrycznymi na powierzchni kulistej (*Mały słownik matematyczny* 1972, s. 98). Pełni bardzo ważną rolę jako narzędzie w geografii. Odkąd stwierdzono, że ziemia jest kulą, zainteresowanie jej powierzchnią znalazło mnóstwo praktycznych odniesień (Kordos, 1987, s. 46–47).

Polking (1996) pisząc o geometrii na sferze sugeruje czytelnikowi, żeby wziął do ręki piłkę plażową, ścieralny flamaster, nożyczki, kątomierz (własnej konstrukcji wykonany według instrukcji autora) oraz tasiemkę lub sznurek, które mogą być bardzo pomocne w zrozumieniu pewnych zjawisk geometrycznych. Aby zrozumieć zjawisko okręgów, Polking (1996) proponuje zaznaczyć na piłce plażowej dwa punkty i połączyć je tasiemką.

Geometrycznym przykładem wielkiego okręgu jest równik. Południki stanowią dokładnie połowę wielkiego okręgu. Wielkie okręgi są bardzo istotne, gdyż stanowią najkrótszą odległość między dwoma punktami na kuli (Polking 1996). Tak więc najkrótszą linię „(...) łączącą dwa różne punkty należące do niej nazywamy *linią geodezyjną* lub *ortodromą* danej powierzchni” (Krysicki, 1992, s. 40).

Jeśli leżące na sferze punkty A i B są antypodyczne, a więc stanowią bieguny kuli, to przecinająca je prosta tworzy wielki okrąg. Ponadto przez takie dwa punkty można przeprowadzić nieskończenie wiele wielkich okręgów (Poincaré, 1908). Zatem dwa odrębne wielkie okręgi zawsze spotykają się w dwóch antypodycznych punktach.

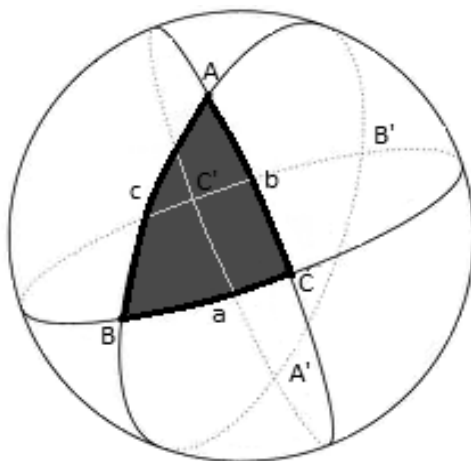
Tabela. Porównanie własności linii prostej na płaszczyźnie i na sferze

NA PŁASZCZYŹNIE	NA SFERZE
Linia prosta	Odpowiednikiem linii prostej na płaszczyźnie jest na sferze okrąg wielki.
Linia prosta jest nieskończona.	Okrąg wielki jest skończony.
Linia prosta nie ma środka.	Okrąg wielki ma dwa środki. (Na przykład środkami Równika są: Biegun Północny i Biegun Południowy.)
Jeśli przedłużasz linię prostą na płaszczyźnie, nigdy nie wrócisz do punktu początkowego.	Jeśli przedłużasz okrąg wielki, zawsze wrócisz do punktu początkowego.
Przez dwa punkty przechodzi jedna prosta; punkty te dzielą ją na trzy części: jedną skończoną i dwie nieskończone.	Przez dwa punkty przechodzi jeden okrąg wielki, z wyjątkiem sytuacji, gdy punkty te są punktami biegunowymi. Przez dwa punkty biegunowe przechodzi nieskończenie wiele okręgów wielkich. Dwa punkty dzielą okrąg wielki na dwie skończone części.
Odcinek linii prostej stanowi najkrótszą drogę między dwoma punktami.	Łuk okręgu wielkiego stanowi najkrótszą drogę między dwoma punktami.

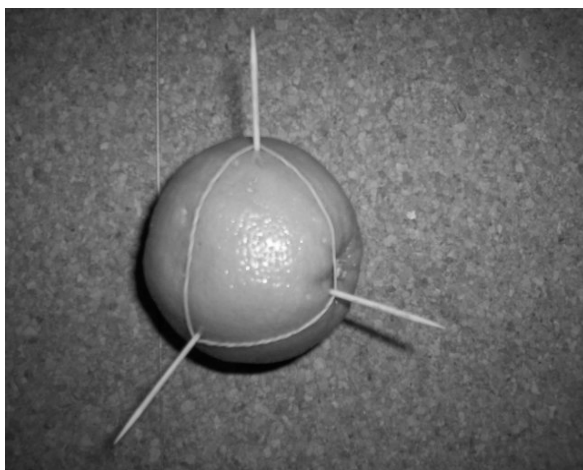
Źródło: Rybak, Lénárt, 2005.

Polking (1996) zauważa, że najprostszym wielokątem na płaszczyźnie jest trójkąt. Na sferze, najprostszym wielokątem jest dwukąt, którego boki będą wyznaczały dwa wielkie okręgi. Jeśli dwa wielkie okręgi spotkają się w dwóch antypodycznych punktach, to podzielą sferę na 4 części. Taki fragment sfery jest nazywany przez Polkinga *dwukątem* lub (ang.) *lune* (łac. *luna* - księżyc). Wielkie okręgi tworzą nie tylko dwukąty, ale również wyznaczają boki innym figurom na kuli, w tym trójkątom. Trójkąt sferyczny, jak również dwukąt, jest specyficzną figurą geometryczną. Jednak, aby powstał trójkąt na płaszczyźnie eliptycznej wystarczą trzy przecinające się łuki, które niekoniecznie będą stanowić wielkie okręgi przecinające punkty biegunowe.

W celu narysowania trójkąta sferycznego należy zaznaczyć trzy punkty A, B i C, które nie leżą na jednym wielkim okręgu. Następnie przez każdą parę AB, BC i CA należy przeprowadzić wielki okrąg. „Każde dwa z tych trzech wielkich okręgów przecinają się w dwóch punktach: jednym z nich jest jeden z punktów A, B, C, a drugim punkt będący drugim końcem odpowiedniej średnicy kuli (punkt *antypodyczny*), wyznaczony przez punkt pierwszy (...) (Krysicki 1992, s. 44-45)”. Punkty A, B, C, leżące na wielkich okręgach tworzą trójkąt sferyczny. Tak więc łuki punktów AB, BC, CA, oznaczone a , b i c , stanowiących części wielkich okręgów, tworzą boki trójkąta. Ponadto na przeciwległych końcach odpowiednich średnic leżą punkty A', B', C', również tworzące trójkąt sferyczny A'B'C', który jest symetryczny do trójkąta ABC.



Rys. 1. Trójkąt sferyczny na sferze



Rys. 2. Trójkąt sferyczny na pomarańczy

Geometria w edukacji dziecka

Już w starożytności uczono dzieci geometrii. Barbara Bilewicz-Kuźnia (2011, s. 13) pisze, że kształtowano ich intuicję geometryczną poprzez zabawę. Mimo surowego wychowania w Grecji i Rzymie dzieci, pochodzące z zamożniejszych rodzin, posiadały zabawki, które znakomicie nadawały się do rozwijania ich świadomości geometrycznej. Były to między innymi grzechotki, kostki, figurki zwierząt, wykonane głównie z drewna, metalu lub terakoty. Dzieci również budowały z piasku, lepily z wosku i bawiły się bardziej dostępnymi przedmiotami, jak orzechy.

Niemiecki pedagog, F. Fröbel, twierdził, że natura dostarcza doskonałych przedmiotów do zabaw. Patyki, kamyki, owoce, piasek, śnieg, itp., stanowią materiał, na podstawie którego dziecko uczy się ich właściwości. Dary natury, stanowiące materiał dydaktyczny, służą do rozwijania wiedzy dziecka o świecie, wzbogacenia i systematyzowania pojęć.

Dziecko przychodząc do szkoły ma już багаż doświadczeń geometrycznych. „Choć jeszcze nic nie wie o odcinkach, prostych, to idąc najkrótszą drogą z jednego miejsca do drugiego, wybiera drogę ‘po prostej’”. Potrafi rozpoznawać i wskazywać twory o podobnych kształtach nawet wtedy, gdy nie umie ich nazwać, a nawet przedstawić rysunek” (Treliński, 2011, s. 22). „Dzieci mają wyobrażenie odcinka i linii krzywej, czego dowodem jest to, że kreślą na papierze ‘kreski’, a nawet dłuższe odcinki i linie krzywe” (Hawlicki, 1959, s. 20). Kształty otaczają dzieci. Dostrzegają prostokątne okna i drzwi, koła samocho-

dów i pociągów. Znajome są im również takie figury jak kula (piłka), walec (świeczka), prostopadłościan (pudełko). Ponadto, podczas zabawy z plasteliną, dziecko zauważa zmiany kształtu, rozpoznaje przekształcenia, które nie modyfikują ich wielkości, czy też kształtu. Jeszcze przed pójściem do szkoły dziecko potrafi określić swoje położenie względem innych osób, przedmiotów i jest w stanie ocenić odległość za pomocą słów *blisko*, *daleko* (Trelński, 2011 s. 22). Korzystając z tych doświadczeń dziecięcych ucząc geometrii należy wyróżnić trzy światy:

- świat własności przestrzennych materialnych przedmiotów,
- świat rysunkowych schematów, w których zachowujemy tylko niektóre z tych własności,
- świat abstrakcyjnych pojęć pomyślanych tylko, wyidealizowanych cech tego, co obserwujemy (Filip, Rams, 2000, s. 134).

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (1989, s. 22) twierdzi, że w rozwoju procesów psychicznych dziecka, które mają znaczny wpływ na uczenie się matematyki, bardzo ważny jest dobór czynnościowych metod nauczania. Również Sawyer (1988, s. 11) podkreśla, że to złe nauczanie jest przyczyną niepowodzeń. Opanowanie dowolnej dziedziny nauki może być łatwe i przyjemne. Tylko od nauczyciela zależy, jakie metody i techniki będzie stosował.

Jean Piaget (1977, s. 77) uważał, że „badając genezę pojęć logicznych i matematycznych u dziecka, trzeba przyjąć, że doświadczenie jest niezbędne do ukształtowania się tych pojęć.” Istnieje bowiem poziom rozwoju, w którym dziecko nie jest w stanie zrozumieć, że zbiór z pięcioma słoniami jest równoliczny ze zbiorem pięciu jabłek. Analogiczna sytuacja ma miejsce przy poznawaniu własności dodawania, a mianowicie łączności. Dzieci, które nie rozumują na poziomie operacyjnym, potrzebują wielu doświadczeń, by uświadomić sobie, że „(...) suma wyrazów ciągu jest niezależna od porządku jej przeliczania” (Piaget, 1977, s. 79).

W rzeczywistości istnieją dwa rodzaje doświadczeń. Pierwszym jest doświadczenie fizyczne, które polega na manipulowaniu przedmiotami i nabywaniu wiedzy poprzez tworzenie pojęć za pomocą badanego przedmiotu (Piaget, 1977, s. 80). Dziecko bawiąc się np. plasteliną dowiadyuje się, że dokładając kolejne porcje materiału zwiększa się jego ciężar, objętość, itp. Natomiast doświadczenie logiczno-matematyczne polega na manipulowaniu przedmiotami i poznawaniu wyprowadzanemu z czynności, nie samych przedmiotów. „W tym przypadku czynność zaczyna się od przypisania przedmiotom cech, których nie posiadały one same przez się (a które zachowują zresztą poprzednie właściwości przedmiotów), doświadczenie zaś dotyczy związków między cechami nadanymi przedmiotowi przez czynność (a nie dotyczy uprzednich właściwości przedmiotu)” (Piaget, 1977, s. 80). Nabywanie wiedzy odbywa się poprzez

wyabstrahowanie z czynności, a nie fizycznych właściwości przedmiotów. Podczas porządkowania klocków, porządek zostaje wprowadzony przez czynności.

Faktem jest, iż dzieci nabywają matematyczne sprawności w spontaniczny sposób, potrafią wykorzystać te umiejętności w życiu codziennym i są w stanie uczyć się znacznie trudniejszej matematyki od tej zawartej w programie nauczania. Ewa Swoboda (2006, s. 17) przytacza H.P. Ginsburga, uczestnika wykładów plenarnych konferencji PME26 (Psychology of Mathematics Education 2002), który stwierdza, że dzieci są bardziej kompetentne niż sądzimy. Dzieci interesują się matematyką, więc mogą jej się zarówno uczyć, jak i wykorzystywać.

Sugestie Ginsburga zainspirowały amerykańskich naukowców do przeprowadzenia szeroko zakrojonego programu badawczego. Wyniki wskazują, iż przy odpowiednio zorganizowanych zajęciach już 4-letnie dziecko jest w stanie rozwijać umiejętność opisu własnych obserwacji, tworzyć przypuszczenia, formułować pytania oraz świadomie analizować swoje myślenie. Ponadto nauczanie kształtów nie kończy się na prawidłowym nazywaniu, ale prowadzi do analizy ich własności, takich jak, np. badanie boków, osi symetrii (Swoboda, 2006, s. 18).

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska (1997, s. 5-6) wskazują, że rozumowanie, umiejętności oraz odporność emocjonalną można kształtować jeszcze zanim dziecko pójdzie do szkoły. Aby uchronić dziecko przed niepowodzeniami matematycznymi dorosły – nie tylko nauczyciel, ale również i rodzic – powinien właściwie ćwiczyć umiejętności matematyczne. Oprócz liczenia, mierzenia, ważenia, klasyfikowania, można kształtować w umysłach dzieci również pojęcia geometryczne. Jeleńska (1927, s.249) podkreślała, że bardzo istotne jest, aby dziecko wśród swoich zabawek posiadało różnorodne „ciała geometryczne”. Ważne jest również, aby dorośli zawsze prawidłowo nazywali geometryczne kształty i aby dziecko nauczyło się je rozróżniać na długo przed rozpoczęciem nauki w szkole. Jeśli te umiejętności będą odpowiednio ćwiczone, zastosowany zostanie odpowiedni język oraz ciekawe gry i zabawy, umysł dziecka będzie się odpowiednio rozwijał i zostanie ono uchronione przed niepowodzeniami matematycznymi (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 1997).

Podsumowując, jeśli dziecko odpowiednio wsparte przez rodziców, nauczycieli przedszkola oraz w klasach I-III będzie rozumowało na poziomie operacyjnym, istnieje możliwość zaprezentowania mu innego systemu geometrycznego od tego powszechnie nauczanego w szkole – geometrii sferycznej. Jeśli dziecko ma rozwiniętą orientację przestrzenną oraz gotowość do uczenia się i ciekawość świat nic nie stoi na przeszkodzie, by pokazać mu geometrię, która ma miejsce na kuli, na powierzchni, na której żyje.

Podstawa programowa określa kompetencje, jakimi muszą wykazać się uczniowie pod koniec każdego etapu edukacyjnego. Wyjątek stanowi *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I - III, edukacja wczesnoszkolna*. Precyzuje ona również kompetencje, jakimi powinien się wykazać uczeń kończący klasę I i III. Zakres kształcenia zawarty w podstawie może być rozszerzony i skonkretyzowany w programach autorskich, żeby nauczyciel mógł, według nich zaplanować, a potem zrealizować proces nauczania - uczenia się odpowiednio w klasie I, II, III. W założeniach Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej zapisano, że „w sprzyjających warunkach edukacyjnych można kształcenie zorganizować tak, by uczniowie nauczyli się znacznie więcej” (*Podstawa programowa* 2009, s. 39). Ponadto, nauczyciel jest zobligowany dostosować treści kształcenia do możliwości intelektualnych uczniów.

Podstawa programowa precyzuje cele edukacji wczesnoszkolnej. Głównym jej celem „(...) jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym” (*Podstawa...* 2009, s. 39). W dokumencie tym zawarte są również zadania szkoły, które umożliwiają wzbogacenie realizowanych treści o interpretację wielu zjawisk w kontekście geometrii sferycznej. Należą do nich (*Podstawa...* 2009, s. 40):

1. realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;
2. rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;
3. kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy;
4. zapewnienie dziecku warunków do aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
5. dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich;
6. sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

Wymagania szczegółowe na koniec I klasy szkoły podstawowej, wymienione w podstawie programowej, które stwarzają możliwość ukazania geometrii na sferze z zakresu edukacji plastycznej, to (*Podstawa...* 2009, s. 42):

1. uczeń wypowiada się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni; posługuje się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura;
2. uczeń ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką;
3. uczeń wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę);

Z zakresu edukacji matematycznej w *Podstawie...* (2009, s. 44) określa się, iż uczeń kończący klasę I w zakresie czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki dostrzega symetrię. Ponadto uczeń kontynuuje regularny wzór, tym samym rysuje drugą połowę figury symetrycznej.

Treści nauczania - wymagania szczegółowe określające sylwetkę ucznia na koniec klasy III szkoły podstawowej, również umożliwiają uwrażliwienie go na różnorodność otaczających kształtów i powierzchni a tym samym w naturalny sposób przybliżenie założeń geometrii sferycznej. Uczeń kończący klasę III:

1. z zakresu edukacji plastycznej:
 - podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne);
2. z zakresu edukacji przyrodniczej:
 - zna wpływ światła słonecznego na cykliczność życia Ziemi;
3. z zakresu edukacji matematycznej:
 - rozpoznaje i nazywa koła, kwadraty, prostokąty i trójkąty (również nietypowe, położone w różny sposób oraz w sytuacji, gdy figury zachodzą na siebie); rysuje odcinki o podanej długości; oblicza obwody trójkątów, kwadratów i prostokątów (w centymetrach);
 - dorysowuje drugą połowę figury symetrycznej; rysuje figury w powiększeniu i pomniejszeniu; kontynuuje regularność w prostych motywach (np. szlaczki, rozety);
4. z zakresu zajęć komputerowych:
 - posługuje się wybranymi programami i gramami edukacyjnymi, rozwijając swoje zainteresowania;
 - wykonuje rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki, np. z gotowych figur;
5. z zakresy zajęć technicznych:
 - przedstawia pomysły rozwiązań technicznych: planuje kolejne czynności, dobiera odpowiednie materiały (papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze) oraz narzędzia;
 - posiada umiejętności: odmierzania potrzebnej ilości materiału, cięcia papieru, tektury itp., montażu modeli papierowych i z tworzyw sztucznych, np. buduje latawce, makiety domów, mostów, modele samochodów, samolotów i statków (*Podstawa...* 2009, s. 48-52).

Zatem podstawa programowa dopuszcza możliwość wzbogacenia sposobu interpretowania wielu sytuacji w kontekście geometrii sferycznej Ponadto, określony w niej cel główny, mówiący o wspomaganium ucznia w rozwoju jego

zainteresowań, umożliwia zapoznanie uczniów z innym systemem geometrycznym.

Konstruktywizm w nauczaniu matematyki

Człowiek jest istotą dociekliwą z natury a Piaget (1997) twierdził, że dziecko zdobywa wiedzę poprzez działania, które uzupełniają zdobyte wcześniej umiejętności. Koncepcja konstruktywizmu poznawczego jest oparta za zasadzie autonomii poznawczej człowieka, co oznacza przyjęcie stanowiska, że osobista wiedza o rzeczywistości jest tworzona przez człowieka, a nie jest czymś danym z zewnątrz. Analiza założeń konstruktywistycznego nauczania uczenia się pozwala dostrzec zależności między indywidualnymi, podmiotowymi potrzebami dziecka a wymaganiami programu. Uczeń jest w stanie sprostać oczekiwaniom i osiągnąć osobisty sukces w szkole, jeśli szkolne zajęcia mają dla niego sens, wymagają realistycznych działań, prowadzą do uczenia się czegoś, co uczeń uważa za ciekawe i ważne, co poznaje w wyniku własnego wysiłku intelektualnego i nakładu pracy, a ponadto dzieli tę pracę w zespole zorganizowanym na zasadzie wspólnoty celów (Bałachowicz, 2009, s. 131).

Dorota Klus-Stańska (2010, s. 310) mocno akcentuje związek jakości i rodzaju wiedzy uczących się ze sposobem organizacji pracy ucznia, co jest zależne od nauczyciela. Sposób konstruowania nowych znaczeń lub rekonstruowania dotychczasowych (doświadczany przez ucznia kontekst poznawczo-społeczny lekcji) decyduje o możliwych sposobach ich używania w przyszłości, gdyż jednostka używa ich i zagospodarowuje w kontekstach rozpoznawanych jako podobne. A to nakłada na nauczyciela obowiązek dostrzegania i świadomego wykorzystywania wszelkich sytuacji stwarzającym możliwości samodzielnego odkrywania przez uczniów nowych znaczeń. Nie tylko ważne jest „czego” uczą się uczniowie ale także „jak” się uczą (Klus-Stańska, 2010, s. 311). Nowe podejście do aktywności ucznia w procesie uczenia się, gdzie podkreśla się znaczenie samodzielnego przepracowania własnych strategii poznawczych, samodzielnego tworzenia procedur, stawiania hipotez i weryfikowania ich trafności stwarza warunki do rozwijania samodzielności poznawczej (Trelńska, Trelński, 1996; Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Konstruktywistyczne podejście do nauczania matematyki uwzględnia założenia koncepcji oraz specyfikę matematyki jako dziedziny nauki, gdzie, niezależnie od przyjętej teorii rozwoju umysłowego, własna aktywność dziecka jest postrzegana jako zasadniczy element, wpływający na myślenie dziecka i konstruowanie przez nie „swojego świata matematyki”. Konstruktywizm jest nurtem myślenia o edukacji, który określa relacje między uczniem i nauczycielem. Zakłada on, że to jednostka tworzy wiedzę przez interakcję z otoczeniem (Kaczmarek, 2008, s. 33). Każdy

człowiek posiada obszerną wiedzę zastaną, która stanowi punkt wyjścia. Jest ona rozbudowywana o kolejne elementy i zależy wyłącznie od aktywności ucznia. Wiedza konstruowana jest indywidualnie, podlega interpretacji oraz modyfikacji w oparciu o zdobyte doświadczenia. To sam uczący się tworzy, rozwija własną wiedzę i koryguje swoje pomysły na drodze działań. Rola nauczyciela sprowadza się do stworzenia sytuacji, która pobudzi ucznia do aktywności (Paszenda, 2006, s. 18).

Samodzielna aktywność dziecka jest również zasadniczym czynnikiem w konstruktywistycznym podejściu do nauczania matematyki. Ewa Swoboda (2006, s. 24-25) przytacza listę zasad stworzonych przez M. Hejný`ego i F. Kuřinę, którzy opisują ich rozumienie konstruktywistycznego nauczania matematyki:

1. Matematyka jest rozumiana jako specyficzna ludzka aktywność, a nie tylko jako wynik ludzkiej aktywności.
2. Podstawowymi elementami aktywności matematycznej jest szukanie związków, rozwiązywanie zadań i problemów, tworzenie pojęć, formułowanie twierdzeń, ich uzasadnianie i dowodzenie.
3. Wiedza jest nieprzenośna, tworzona jest w myśli człowieka, który stara się coś poznać.
4. Poznanie opiera się na własnych doświadczeniach poznającego.
5. Podstawą matematycznego kształcenia jest wytworzenie środowiska umożliwiającego (stymulującego) twórczość.
6. Procesowi konstruowania wiedzy sprzyjają socjalne interakcje istniejące w klasie.
7. Bardzo ważne jest wykorzystanie różnych reprezentacji oraz strukturalne budowanie matematycznego świata.
8. Istotne znaczenie ma komunikowanie się w klasie oraz stosowanie różnych języków matematyki.
9. Proces kształcenia powinno się widzieć co najmniej z trzech różnych stanowisk: rozumienie matematyki, „wykształcenie” matematycznego rzemiosła, stosowanie matematyki.
10. Poznanie, opierające się na reprodukowaniu wiedzy, doprowadza do pseudopoznania, do poznania formalnego.

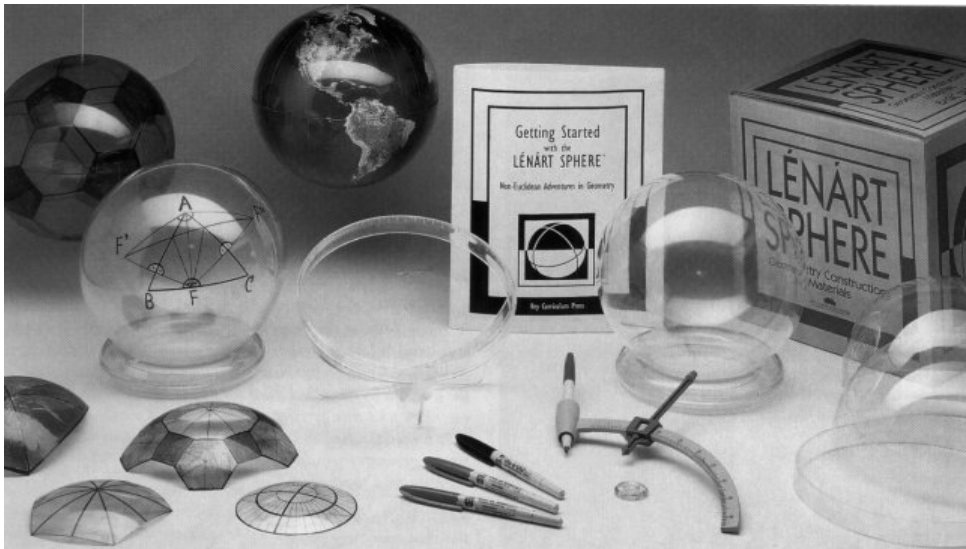
Zatem konstruktywistyczne podejście do nauczania matematyki jest sposobem do wdrożenia ucznia do samodzielnej i twórczej działalności. Uczeń jest odpowiedzialny za efekty swojej pracy, ponieważ uczy się poprzez swoją aktywność. Nauczyciel jest jedynie koordynatorem w procesie uczenia się matematyki oraz jej najstarszej dziedziny – geometrii.

Metoda porównawcza – projekt Istvan’a Lénárt’a

Metoda porównawcza została opracowana głównie na Węgrzech oraz w kilku innych krajach świata. Prekursorem metody porównawczej jest węgierski matematyk István Lénárt, który stosuje tę metodę w nauczaniu algebry i różnych geometrii, a w szczególności geometrii na płaszczyźnie i sferze. Od 2005 roku projekt nauczania geometrii metodą porównawczą wszedł w życie na Węgrzech w ramach węgierskiego projektu HEFOP i został współfinansowany przez Unię Europejską.

Istvan Lénárt (2009, s. 131), w referacie wygłoszonym na Konferencji Matematycznej w Australii, określił geometrię euklidesową jako papierową, a sferyczną jako geometrię pomarańczy. Główną ideą projektu jest jednocześnie nauczanie geometrii na sferze i płaszczyźnie, czyli przeciwstawienie oraz porównanie podstawowych pojęć takich jak *prosta*, *koło*, *odległość*, *kąt*, *wielokąt*, *trójkąt* oraz *pole*. Jednoczesne nauczanie obu systemów geometrycznych jest możliwe we wszystkich grupach wiekowych, począwszy od szkoły podstawowej na szkolnictwie wyższym kończąc. Jediną różnicą w pracy w różnych grupach wiekowych będzie dobór środków dydaktycznych odpowiednich do potrzeb i możliwości zespołu. Środkami dydaktycznymi mogą być piłki, globusy, różne owoce, wszystko, co ma kształt kuli. Istvan Lénárt stworzył zestaw narzędzi, które są stosowane w nauczaniu geometrii sferycznej z wykorzystaniem metody porównawczej. Na ten zestaw składają się:

- przezroczysta, plastikowa kula z torusem (podstawka pod kulę),
- linijka sferyczna,



- cyrkiel sferyczny z lokalizatorem środka,
- kątomierz sferyczny,
- półkoliste folie służące do szkicowania, projektowania, które można łatwo dopasować do kuli, wycinać z nich różnorodne kształty,
- wielostożkowe odwzorowanie dwóch półkul Ziemi, które poprzez odpowiednie wycięcie można przekształcić we własne globusy.

Oprócz wcześniej wspomnianych owoców i piłek, do stworzenia geometrycznych modeli autor projektu stosuje również wykałaczkę, gumki (Lénárt [b] 2007, s. 2-3).

Nadrzędnym celem w realizacji projektu jest pobudzenie w uczniach pewności siebie oraz przybliżenie pojęć geometrycznych, czynny udział w odkrywaniu matematyki, radość i satysfakcja czerpana z prowadzonych badań (Lénárt [b] 2007, s. 2). Projekt nauczania geometrii z wykorzystaniem metody porównawczej ma na celu nieustanne porównywanie i zestawianie ze sobą różnych geometrii. Na początku porównuje się geometrię na płaszczyźnie ze sferyczną. Następnie wprowadza się elementy geometrii hiperbolicznej oraz model półsfery. Według autora pewne pojęcia z zakresu geometrii na płaszczyźnie i sferze mogą być w pełni zrozumiałe, jeśli zostaną zestawione z geometrią hiperboliczną. (Lénárt [a] 2007, s. 1).

Istvan Lénárt ([a] 2007, s. 2) pisze, że metoda porównawcza jest najbardziej właściwą w nauczaniu geometrii odkąd ten dział matematyki wrócił do łask. Ponadto, autor podaje trzy psychologiczno-dydaktyczne postulaty dotyczące nauczania geometrii (Lénárt [a] 2007, s. 1):

1. porównywanie własności płaszczyzny z właściwościami innej powierzchni prowadzi do głębszego rozumienia koncepcji geometrii euklidesowej;
2. głębsze rozumienie i wiedza operacyjna w geometrii mogą być osiągnięte tylko poprzez nieustanne porównanie różnych aspektów i stanowisk;
3. istotną rolę w nauczaniu geometrii pełnią rysunek oraz ukierunkowana działalność manipulacyjna.

Istotą metody porównawczej jest zestawianie ze sobą w celu porównywania różnych elementów różnych systemów, które funkcjonują w jednej dziedzinie. Metoda ta może mieć zastosowanie w wielu dziedzinach nauki, nie tylko w matematyce. Głównym celem zastosowania metody porównawczej w nauczaniu geometrii na płaszczyźnie oraz kuli jest stworzenie możliwości lepszego rozumienia treści przez ucznia. Ponadto, nieustanne porównywanie pojęć różnych systemów, również z innymi dziedzinami, może znacznie wpłynąć na ich rozumienie.

Propozycja zajęć z zastosowaniem elementów geometrii sferycznej w edukacji wczesnoszkolnej

Przedstawiona poniżej propozycja zajęć z zastosowaniem elementów geometrii sferycznej stanowi przykład realizacji zagadnień oraz rozwiązań metodycznych, jakie można zaproponować uczniom w klasach I-III szkoły podstawowej. Jest to konspekt zajęć przeznaczonych dla klasy trzeciej. Głównymi celami zajęć są: rozwijanie wrażliwości na różnorodność kształtów w otaczającym nas świecie, zachęcenie do odkrywania podobieństw i różnic między nimi oraz zapoznanie ze specyfiką geometrii sferycznej przez porównanie obiektów geometrycznych na sferze i płaszczyźnie.

Wprowadzenie treści z zakresu geometrii sferycznej nie wymaga zestawu Lénárt'a lub jakichkolwiek specjalistycznych przyborów i narzędzi. Środkami dydaktycznymi są ogólnodostępne okrągłe owoce, takie jak: pomarańcze, grapefruity, jabłka. Ponadto, wykorzystać można kartki różnych formatów, globusy, linijki, flamastry, ołówki, gumki recepturki, tasiemki - a więc ogólnodostępne przybory szkolne. Dostrzeganie podobieństw i różnic odbywa się poprzez analizę efektów pracy wykonanej na kartce, stanowiącej model płaszczyzny euklidesowej, oraz owocu, globusa lub piłki, które służą jako model sfery.

Treści geometrii sferycznej mogą być inkorporowane na zajęciach podczas codziennej realizacji programu nie tylko z zakresu edukacji matematycznej, ale również plastycznej i technicznej. Zajęcia z zastosowaniem elementów geometrii sferycznej mogą być również prowadzone w zakresie koła matematycznego. Najważniejsze, że porównanie obu systemów geometrycznych na zajęciach zintegrowanych może znacznie wpłynąć na lepsze zrozumienie otaczającego świata, kształtowanie wyobraźni oraz motywację ucznia do dalszej nauki.

Temat: Tajemnica trójkąta

Cele ogólne: rozwijanie umiejętności dostrzegania różnic i podobieństw między trójkątami na płaszczyźnie i sferze, rozbudzanie zaciekawienia otaczającą rzeczywistością, zachęcanie do formułowania wniosków na podstawie własnych doświadczeń

Cele operacyjne: uczeń rysuje wielkie okręgi na sferze, rysuje trójkąt na płaszczyźnie i sferze za pomocą wielkich okręgów, wymienia podobieństwa oraz różnice istniejące między trójkątem na płaszczyźnie i sferze

Metody pracy: praktyczna, problemowa, porównawcza, czynnościowa, dyskusja

Formy pracy: indywidualna, w parach, zbiorowa

Pomoce dydaktyczne: globus, przezroczyste piłki plażowe, zestaw różnokolorowych flamastrów, ringo służące jako podstawka, duże gumki recepturki lub tasiemki, taśma klejąca, grapefruity lub pomarańcze, okrągła metalowa foremka do ciasteczek służąca jako podstawka do owoców

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie - wspólne rozwiązanie zagadki o niedźwiedziu polarnym G. Polyi: „Odważny myśliwy wyruszył ze swego obozu na w kierunku południowym i przeszedł kilometr. Następnie skręcił w prawo i przeszedł 1 kilometr na wschód. Wtedy zobaczył niedźwiedzia, wyjął strzelbę i wystrzelił. Zadowolony ze swych łowów, myśliwy poszedł na północ i po przejściu dokładnie 1 kilometra wrócił do punktu wyjścia. Jakiego koloru był niedźwiedź?” (Gomez 2012, s. 107).

Dzieci pracują w parach, każda para ma przed sobą treść zagadki i globus. Konstruują trasę myśliwego zgodnie z warunkami podanymi w zagadce. Podają różne pomysły na rozwiązanie zagadki, uzasadniają je posługując się globusem. (rozwiązanie: niedźwiedź był koloru białego. Drogę, jaką pokonał myśliwy narysować można w kształcie trójkąta sferycznego z wierzchołkiem na biegunie północnym, ponieważ tylko w dwóch punktach przecinają się południki: na biegunie północnym i południowym, ale z bieguna południowego nie można pójść na południe).

2. Analiza sytuacji

N: *W jaki sposób narysowaliście trójkąt sferyczny? U: Po liniach na globusie.*

N: *Jak się nazywają na globusie linie pionowe, a jak poziome? U: Południki i równoleżniki, (gdyby dzieci nie znały nazwy można im odpowiedzieć).*

N: *W jaki więc sposób za pomocą równoleżników i południków zdołaliście narysować trójkąt sferyczny? U: Po tych liniach. Podstawą trójkąta był równoleżnik, a pozostałymi bokami południki.*

N: *A co było wierzchołkiem trójkąta? U: Biegun północny.*

N: *Przyjrzyjcie się globusom. Jakie figury tworzą południki i równoleżniki?*

U: *Koła. Wielkie okręgi, dwukąty, trójkąty.*

N: *Jak nasze spostrzeżenia możecie wykorzystać do narysowania trójkątów sferycznych, ale nie na globusie, na powierzchni jakiegokolwiek innej kuli?*

U: *Trzeba narysować najpierw okręgi wielkie, wyznaczyć trzy punkty i połączyć je, można zaznaczyć trzy punkty i je połączyć - dzieci mogą podawać różne propozycje..*

3. Konstruowanie trójkątów według własnych pomysłów, np. rysowanie wielkich okręgów na piłkach plażowych, ewentualnie na grapefruitach lub pomarańczach, można wykorzystać wykałaczki i gumki recepturki.

N: *W jaki sposób mogą powstać wielkie okręgi na piłkach/owocach? Jakich pomocy użyjecie?* U: *Użyjemy gumki na owoce. Wykorzystamy tasiemki na piłki plażowej.*

N: *Słusznie. Przez ile punktów musimy przeprowadzić wielkie okręgi?* U: *Trzy. Tyle ile wierzchołków ma trójkąt.*

N: *Ile takich wielkich okręgów powinniśmy narysować, żeby powstał trójkąt sferyczny?* U: *Trzy.*

Jeśli uczniowie odpowiedzą, że wystarczy przeprowadzić dwa wielkie okręgi, aby otrzymać trójkąt sferyczny, należy pokazać sferę z zaznaczonym dwukątem i przypomnieć wiadomości o najprostszym wielokącie na sferze.

Uczniowie sami decydują w jaki sposób narysują wielkie okręgi. Jedni zaznaczają punkty antypodyczne (biegunowe) i przeprowadzą przez nie dwa wielkie okręgi. Wtedy należy ustalić, gdzie będzie leżał kolejny wielki okrąg stanowiący podstawę dla rysowanego trójkąta. Inni uczniowie wybiorą zaznaczenie punktów i przeprowadzenie przez nich wielkich okręgów. W tym przypadku powstanie wielki okrąg stanowiący podstawę dla trójkąta.

Uczniowie pracujący na owocach samodzielnie zakładają recepturki na pomarańcze/ grapefruity i rysują flamastrem wielkie okręgi. Uczniowie, którzy pracują na piłkach plażowych będą potrzebować pomocy kolegi do przyłożenia tasiemek i odrysowania wielkich okręgów. (Realizacja zadania z wykorzystaniem zestawu Lenarta pozwala na indywidualną pracę uczniów).

Kolorowanie pola otrzymanego trójkąta sferycznego.

4. Omówienie efektów pracy uczniów.

N: *Jak wam się pracowało?*

N: *Przyjrzyjcie się swoim trójkątom. Jak one wyglądają?* U: *Mój jest jakiś mały. Mój jest znacznie większy, prawie na całą półkulę.*

N: *Obejrzyjcie całą swoją sferę dokładnie ze wszystkich stron. Co widzicie?*

U: *Trójkątów jest więcej niż jeden!*

N: *Ile ich jest?* Uczniowie numerują trójkąty: *Osiem.*

N: *Osoby rysujące na piłce, podejdźcie do okna ze swoimi trójkątami. Niech inni też się przyjrzą waszym trójkątom. Obserwacja rysunków „przez piłkę”, Czy coś zauważyliście?* U: *Z drugiej strony widać taki sam trójkąt, jaki zakolorowałem!*

N: *Zgadza się. Niech ci, którzy rysowali na owocach, też odszukają taki trójkąt „bliźniak”, czyli trójkąt symetryczny.*

Kolorowanie trójkąta symetrycznego.

5. Podsumowanie zajęć.

N: *W jaki sposób można narysować trójkąt na płaszczyźnie?* U: *Wyznaczyć punkty i przeprowadzić proste.*

N: *A w jaki sposób można narysować trójkąt na kuli? U: Podobnie, tylko trzeba narysować wielkie okręgi. Albo można od razu wielkie okręgi narysować, dwa pionowo i jeden poziomo, jak na linie na globusie.*

N: *Dokładnie. Rysując trójkąt na kartce/płaszczyźnie, przeprowadzając przez nie proste, ile otrzymamy trójkątów? U: Jeden.*

N: *Ile trójkątów otrzymamy na sferze, jeśli rysujemy za pomocą wielkich okręgów? - U: Więcej. Aż osiem. I do tego z drugiej strony jest identyczny. Dwa trójkąty na kuli są identyczne.*

N: *Bardzo dobrze. Wykonaliście dzisiaj nadzwyczajną pracę. Super się spisaliście.*

Zakończenie

Geometria jest integralną częścią życia człowieka. Nauczanie geometrii zarówno euklidesowej jak i sferycznej bezpośrednio wpływa na rozumienie otaczającego go świata. Głównym celem edukacji wczesnoszkolnej zamieszczonym w podstawie programowej jest wspomaganie ucznia w rozwoju intelektualnym. Wprowadzenie elementów geometrii sferycznej do interpretacji wielu sytuacji niewątpliwie wpłynie na rozwój wyobraźni dzieci.

Zadania szkoły oraz wymagania szczegółowe określone przez podstawę programową umożliwiają wprowadzanie treści z zakresu geometrii sferycznej w ramach edukacji plastycznej, matematycznej, przyrodniczej, zajęć technicznych i komputerowych. Poszczególne wymagania z wymienionych edukacji, które dopuszczają nauczanie nowego systemu geometrycznego akcentują aspekt rozwijania zainteresowań ucznia.

Nauczanie nowego systemu geometrycznego nie wprowadzi chaosu w dotychczasowej wiedzy ucznia. Wręcz przeciwnie, jeśli zadba się o odpowiedni dobór metod i środków dydaktycznych może pomóc w rozumieniu geometrii na płaszczyźnie. Zastosowanie metody porównawczej oraz włączenie idei konstruktywistycznego nauczania matematyki może całkowicie zmienić podejście uczniów do nauczanych treści i geometrii jako dziedziny matematyki.

Nauka przez doświadczenie zdaje się być najbardziej efektywną metodą nauczania w ogóle. Właśnie uczenie się w działaniu, analiza efektów swojej pracy oraz szukanie odpowiedzi na stawiane przez siebie i nauczyciela pytania pozwolą uczniom lepiej zrozumieć zagadnienia z zakresu geometrii euklidesowej i sferycznej.

Bibliografia

- Bałachowicz J. (2009) *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa.
- Bilewicz-Kuźnia B.(2011) „Geometria w edukacji dzieci”, [w:] *Życie Szkoły 5*.
- Binimelis M.I. (2012) *Nowy sposób widzenia świata. Geometria fraktalna*, przełożyła D. Sokołowska, Toruń.
- Filip J., Rams T. (2000) *Dziecko w świecie matematyki*, Kraków.
- Gomez J. (2012) *Tam, gdzie krzywe są proste. Geometrie nieeuklidesowe*, przełożyła H. Saeki, Toruń.
- Gruszczyk-Kolczyńska E.(1989) *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2010) Główne grzechy edukacji matematycznej [w:] *Psychologia w Szkole 2*.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.(1997), *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa.
- Hawlicki J. (1959) *Nauczanie geometrii w klasach I - V*, Warszawa.
- Jeleńska L. (1927) *Metodyka pierwszych lat nauczania*, wyd. II, Warszawa.
- Kaczmarek R. (2008) Konstrukttywizm szansą na rozwój, [w:] *Wychowanie Na Co Dzień 1/2*.
- Klus-Stańska D. (2010) *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.(2005), *Sensy i nonsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Kordos M. (1987) *O różnych geometriach*, Warszawa.
- Kordos M., Włodarski L. (1981) *O geometrii dla postronnych*, Warszawa
- Krysicki W.(1992) Geometria sferyczna, [w:] Krysicki W., Pisarewska H., Świątkowski T., *Z geometrią za pan brat*, Warszawa.
- Makarewicz J. (1993) *Doskonalenie wczesnoszkolnego nauczania geometrii*, Bydgoszcz.
- Mały słownik matematyczny* (1972) Warszawa.
- Paszenda I. (2006) Konstrukttywizm a edukacja - rozważania o pewnym rozdźwięku [w:] *Gestalt 1*.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t.1 *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. (2009)Warszawa, Dz.U. nr 4 poz. 17.
- Rybak A., Lénárt I. (2005) *Czy nauczanie geometrii nieeuklidesowych może być dla uczniów pożyteczne?*, 2^Â Dydactic Conference in Łtilinska with International participation, pp.1-11.
- Sawyer W.W. (1988) *Matematyka nauką przyjemną*, Warszawa.
- Swoboda E. (2006) *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*, Rzeszów.
- Trelińska U., Treliński G.(1996) *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przed-definityjnym*. Kielce.
- Treliński G. (2011) *Elementy geometrii w nauczaniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Życie Szkoły 5*.

Netografia

- Lénárt I. (2009), Paper Geometry vs Orange Geometry - Comparative Geometry on the Plane and the Sphere, [w:] *MAV Annual Conference 2009 Mathematics - Of Prime Importance, La Trobe University*, Bundoora, December 3-4, 2009. <http://www.mav.vic.edu.au/files/conferences/2009/21Lenart.pdf>; data dostępu: 08.01.2012.
- Poincaré H. (1908) *Nauka i hipoteza*, http://www.wiwi.pl/biblioteka/klasycy_nauki/poincare_spisrzeczy.asp; data dostępu: 24.08.2011.
- Polking J.C. (1996) *The Geometry of the Sphere*, <http://math.rice.edu/~pcmi/sphere/>; data dostępu: 24.08.2011.

**Małgorzata Głowska-Sołdatow
Magdalena Leszczyńska**

Nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej

Dyskusja dotycząca kwestii wieku, w jakim powinno rozpocząć się nauczanie dzieci języka obcego trwa od wielu lat, a zdania w tej materii są podzielone. Coraz częściej jednak obserwuje się możliwość posyłania dzieci w okresie przedszkolnym na lekcje języka angielskiego w ramach zajęć dodatkowych, z której to rodzice chętnie korzystają. W edukacji wczesnoszkolnej są już one objęte obowiązkiem uczęszczania na zajęcia językowe prowadzone przez nauczyciela wychowawcę lub nauczyciela filologa. Bezsprzecznie nauczanie w tej grupie jak i sama grupa są specyficzne i wymagają od pedagoga odpowiedniego przygotowania metodycznego oraz podejścia do całego procesu.

Psychopedagogiczne podstawy nauczania dzieci języka obcego

W nauczaniu języka obcego każdej grupy wiekowej należy brać pod uwagę rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny, rodzaj myślenia, uwagi czy pamięci. Procesy poznawcze, a w głównej mierze poziom ich funkcjonowania, warunkuje dobór treści, metod, technik i form kształcenia, a także wpływa na sposób postępowania nauczyciela i role, które przyjmuje na lekcji. Znajomość prawidłowości rozwojowych nie tylko ułatwia pracę z uczniami, ale również pozwala na optymalne ich wykorzystanie w procesie nauczania – uczenia się w celu osiągnięcia jak największych efektów. Cechy rozwojowe dzieci stanowią punkt wyjścia dla planowania i przeprowadzania zajęć edukacyjnych, w tym również z języka obcego.

Niewątpliwie jest szereg cech indywidualnych dzieci, które determinują skuteczność nauki języka obcego, takie jak inteligencja bądź osobowość, jednak wyróżnić można także zestaw właściwości charakterystycznych dla ogółu

uczniów w młodszym wieku szkolnym. Według teorii Piageta, znajdują się oni w stadium operacji konkretnych, co oznacza, że na tym poziomie nie są zdolne do myślenia abstrakcyjnego. Ważna jest dla nich obecność konkretnych doświadczeń, gdyż opisują świat nie potrafiąc jeszcze rozwiązywać problemów w pamięci, radzić sobie z abstrakcyjnymi ideami i rozumować hipotetycznie w oderwaniu od materialnej rzeczywistości. Towarzyszenie rzeczywistych przedmiotów i sytuacji przy rozwiązywaniu problemów, możliwość działania na konkretnych i doświadczania konkretnych wydarzeń jest czynnikiem niezbędnym do logicznego poradzenia sobie z trudnym zagadnieniem (Birch, Malim, 2002).

Implikacje teorii J. Piageta dla nauczania języka obcego dzieci są ogromne. Uczniowie będący na etapie operacji konkretnych nie powinni być zaznajamiani ze słownictwem oderwanym od tego, co znajduje się w zasięgu ich ręki lub wzroku, czego nie mogą zobaczyć lub dotknąć. Najbliższe otoczenie dziecka staje się wyznacznikiem doboru materiału nauczania, który obejmuje nazwy rzeczy i osób mu bliskich, takich jak rodzina, zwierzęta, zabawki, jedzenie oraz krótsze lub dłuższe wyrażenia i zwroty używane w codziennym języku w typowych dla jego wieku sytuacjach komunikacyjnych. Ponadto, ze względu na to, że uczeń nie osiągnął jeszcze poziomu myślenia abstrakcyjnego, bezcelowe i niezasadne wydaje się być tłumaczenie zagadnień gramatycznych i skomplikowanych reguł rządzących językiem, gdyż wymaga to stosowania teoretycznych terminów i uogólnień. Co więcej, wysoka ranga konkretnych przedmiotów w nauczaniu dzieci w tym stadium rozwoju dyktuje konieczność stosowania na zajęciach bogatego wachlarza środków dydaktycznych. Różnorodność pomocy dydaktycznych, możliwość manipulowania nimi, zobaczenia, dotknięcia, wysłuchania stwarza bardziej sprzyjające warunki do przejścia z poziomu myślenia operacyjnego na poziom operacji formalnych (Wadsworth, 1998).

Inne podejście do rozwoju kognitywnego dzieci prezentował L. Wygotski, który podkreślał znaczenie interakcji społecznych w kształtowaniu się możliwości intelektualnych i rozwoju języka. Dzieci są w stanie osiągnąć wyższy poziom funkcji poznawczych, jeżeli wchodzą w relacje z osobami dorosłymi lub rówieśnikami czy starszymi kolegami. Wprowadził on pojęcie „strefy najbliższego rozwoju”, które „oznacza różnicę między aktualnym poziomem rozwoju, określonego przez zdolność do samodzielnego rozwiązania danego problemu, a poziomem najbliższego rozwoju, określonym przez możliwość rozwiązania problemu pod kierunkiem dorosłego lub wspólnie z lepiej radzącym sobie rówieśnikiem” (Harwas-Napierała, Trempała, 2002, s. 149). W kategoriach uczenia się języka obcego, teoria L. Wygotskiego oznacza, że dzieci stają się bardziej kompetentnymi jego użytkownikami, jeśli mają szansę obcować z tymi, którzy biegłej nim władają.

W teoria L. Wygotskiego przywiązuje się dużą wagę do roli społeczeństwa i kultury, którą ono tworzy, w rozwijaniu intelektualnych możliwości dziecka. Język właśnie jest medium kultury, ta z kolei „narzuca sposób, w jaki myślimy, zapamiętujemy, dokonujemy kategoryzacji, czytamy i stopniowo rozszerzamy swój wpływ na sposób naszego funkcjonowania, zdobywając nad nami większą władzę niż ma natura czy dziedziczenie biologiczne” (Pamuła, 2009, s. 16). Nauczyciel posługujący się językiem obcym, którego niewielką część chce przekazać dzieciom na zajęciach w początkowym etapie jego uczenia się, przekazuje także elementy kultury społeczności posługującej się tymże systemem znaków. Pomaga on, zachęca, prowadzi i instruuje, by uczniowie byli w stanie odkrywać nowy język i jego kulturę, co może mieć miejsce tylko przy dostatecznym wsparciu doświadczonego i kompetentnego pedagoga ukierunkowującego ten proces poprzez interakcję i komunikację. Wspomaganie rozwoju poznawczego dziecka, któremu przewodzi człowiek dorosły L. Wygotski nazywa „budowaniem rusztowania” (Bee, 2004, s. 48) co w edukacji przekłada się na to, że „nauczyciel poprzez pytania, pokazy i objaśnienia buduje dziecku rusztowanie wspomagające jego działania” (Bee, 2004, s. 49).

Teoria rozwoju poznawczego J. Brunera wykazuje podobieństwa zarówno z teorią Piageta jak i Wygotskiego. Według tego psychologa, dziecko na swojej drodze rozwoju procesów myślenia zmierzającej do osiągnięcia ich dojrzałej formy przechodzi przez trzy fazy reprezentacji, czyli wewnętrznego odtwarzania świata. Pierwszym ze sposobów takiego reprezentowania świata w umyśle jest sposób enaktywny, będący w pełni związany z wykonywaniem działań motorycznych. Kolejną fazą jest faza ikoniczna, w której główną rolę odgrywa obraz czyli wyobraźnia. Świat w umyśle dziecka jest wytwarzany przy pomocy wyobrażeń wzrokowych, węchowych czy słuchowych, ale bez użycia słów. Potrafi ono sobie wyobrazić jakąś rzecz, chociaż nie umie lub trudno mu ją określić przy użyciu środków werbalnych. Gdy dziecko zaczyna wykorzystywać język do reprezentowania rzeczywistości, oznacza to, że wchodzi w fazę symboliczną, w której ujmuje tę rzeczywistość za pomocą nie tylko symboli językowych, ale także liczbowych lub muzycznych. Budowanie reprezentacji symbolicznych związane jest ze zdolnością do myślenia abstrakcyjnego i wykonywaniem bardziej złożonych operacji intelektualnych (Birch, Malim, 2002).

Dzieci w młodszym wieku szkolnym, w zależności od stopnia swojej dojrzałości, mogą już korzystać z trzech sposobów odtwarzania rzeczywistości, ale potrzebują odpowiedniej określonej dozy doświadczeń pozwalających na rozwijanie szczególnie ostatniej fazy reprezentacji. W nauczaniu języka obcego dzieci powinno wykorzystywać się wszystkie trzy rodzaje myślenia przedstawiając materiał za pomocą działania, obrazu i oczywiście języka dążąc do tego, by to właśnie słowo, początkowo mówione, a następnie także pisane zdominowało

proces nabywania języka. Tym nie mniej, nie ulega wątpliwości, że uczniowie klas I-III uczą się w głównej mierze przez działanie, a więc aktywności, takie jak „wykonywanie prac plastycznych, odgrywanie scenek, bezpośredni kontakt z przyrodą - angażując całe swoje ciało” (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2009, s. 7) są najbardziej pożądane na zajęciach.

Podobnie jak L. Wygotski, J. Bruner również skupił się na roli osoby dorosłej we wspomaganie rozwoju poznawczego dzieci. On także określał pomoc, jaką ze strony bardziej biegłego i doświadczonego partnera otrzymują dzieci w rozwiązywaniu problemów „budowaniem rusztowania” (*scaffolding*), będącym „swoistym typem nauczania, które umożliwia dziecku uzyskanie takiego poziomu kompetencji, jakiego samo nie może osiągnąć” (Twardowski, 2004, s. 7). Człowiek dorosły pośredniczy w wykonywaniu zadań przez dziecko zachęcając je do ich realizowania oraz instruując i posługując się działaniem wspierającym w celu wykształcenia pożądanej funkcji czy kompetencji. Gdy osiąga ono już taki poziom samodzielności, na którym nie potrzebuje więcej podpory drugiej osoby, ta pomoc jest dostosowywana do jego potrzeb, a w efekcie końcowym maksymalnie ograniczana.

Ze względu na to, że w podejściu J. Brunera kładzie się ogromny nacisk na zależność rozwoju myślenia u dzieci od ich kooperacji z osobami dorosłymi, ma to wyraźne odbicie w nauczaniu języka obcego, a zwłaszcza roli nauczyciela, który ten proces nadzoruje. Cameron (2001) pokazuje, w jaki sposób koncepcja rusztowania może być zastosowana w nauczaniu języka obcego. Wspomaganie uczniów może zachodzić poprzez kierowanie ich uwagi na to, co jest istotne, ukazywanie celu komunikacyjnego, przypominanie na czym polega zadanie oraz jasne i wyraźne organizowanie działań. Autorka ta wskazuje także na przydatność innej idei głoszonej przez J. Brunera, a mianowicie pozytywnego efektu rutyny, która w klasie szkolnej przybiera formę rytuałów klasowych. Rytuały klasowe, czyli powtarzające się w toku zajęć modele postępowania służące do organizacji pracy w klasie przysparzają okazji do poszerzania zasobu językowego oraz doskonalenia umiejętności językowych.

Kolejnym procesem poznawczym poza myśleniem, który należy uwzględnić projektując swoją pracę na lekcjach języka obcego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, jest pamięć. Uczniowie nie mają jeszcze dobrze rozwiniętej pamięci logicznej, która zaczyna dopiero się wykształcać na bazie pamięci mechanicznej. Sposób zapamiętywania nowych informacji polega głównie na zachowywaniu w pamięci prezentowanego materiału bez jego zrozumienia, co z wiekiem ustępuje analizowaniu, organizowaniu, kategoryzowaniu i co najważniejsze rozumieniu przyswajanych treści (Harwas-Napierała, Trempała, 2002). Oznacza to, że wyjaśnianie terminologii i zasad gramatycznych jest bezcelowe, gdyż dzieci, które nie mają jeszcze rozbudowanych strategii pamięci-

ciowych nie będą w stanie ich zapamiętać. Co więcej, istotne w nauczaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym są kolejne rodzaje pamięci: krótko- i długoterminowej. Uczniowie w tej grupie wiekowej szybko zapamiętują informacje, które są przez niedługi odcinek czasu przechowywane w pamięci krótkoterminowej, ale także szybko je zapominają (Fontana, 1998). D. Fontana wskazuje, że możliwe jest zastosowanie pewnych zabiegów usprawniających utrwalanie nowych wiadomości i podnoszących wydajność pamięci długoterminowej. Wśród proponowanych przez niego strategii, które harmonizują z praktyczną nauką języka obcego znajdują się:

- wielokrotne powtarzanie materiału (nowe wyrazy, wyrażenia i zwroty),
- wzbudzanie zainteresowania i wprowadzanie treści korespondujących z doświadczeniem i uczuciami uczniów,
- praktyczne przedstawienie materiału,
- stosowanie pomocy wizualnych, w tym obrazków,
- łączenie nowego materiału z tym, który został już wprowadzony,
- przypomnienie opracowanego już materiału

Na stopień asymilacji wiedzy ma również wpływ zakres uwagi uczniów, czyli to jak długo mogą skoncentrować się na jednej czynności lub ćwiczeniu. Niewątpliwie im dzieci są starsze, tym dłużej potrafią skupić się na zadaniu, jednak w początkowej fazie edukacji wczesnoszkolnej są one w stanie pozostać zainteresowanymi przez krótki okres czasu, ponieważ łatwo się męczą i zniechęcają. W konsekwencji oznacza to, że niezbędna jest „częsta zmiana charakteru ćwiczeń proponowanych na lekcjach, gdyż uwaga mimowolna, jej napięcie, natężenie i skupienie, zależy od bodźca, który ją wywołał” (Pamuła, 2009, s. 18). Ze względu na to, że to bodźce przykuwają uwagę, zadaniem nauczyciela jest zapewnienie ich atrakcyjności i zróżnicowania. Należy mieć wzgląd również na to, że wraz z wiekiem odcinki koncentracji uwagi stopniowo się wydłużają, co w efekcie oznacza, że uczniowie klasy III zdołają dłużej skupić się na wyznaczonym zadaniu niż pierwszoklasiści. Przechodzą oni „z uwagi mimowolnej, automatycznej, do dowolnej, świadomie kierowanej na różne bodźce dochodzące do organizmu z zewnątrz, a – co za tym idzie – poprawia się (...) koncentracja, przerzutność uwagi, pojemność i czas jej trwania (Pamuła, 2009, s. 18).

Jeśli chodzi o rozwój mowy dzieci w młodszym wieku szkolnym, to są one wyposażone w wystarczający zasób słów niezbędny do sprawnego komunikowania się w rodzimym języku. Począwszy od pierwszego roku nauki szkolnej, zasób słownictwa, poprawność gramatyczna i stylistyczna, świadomość reguł rządzących językiem systematycznie wzrasta. Dzieci w tym wieku lubią bawić się słowem, rymować, śpiewać piosenki, wymyślać neologizmy – wszystkie te

czynności są dla nich naturalne w języku ojczystym, a także powinny być powszechne na początkowym etapie nauczania języka obcego (Scott, Ytreberg, 1990). Pomimo tego, że nie są w stanie poradzić sobie z wyjaśnieniami gramatycznymi, chłoną one elementy wprowadzanego materiału dzięki zabawowym formom zajęć oraz interesującym i atrakcyjnym działaniom proponowanym przez nauczyciela. Nie muszą przy tym w pełni rozumieć wszystkiego, czego są nauczone, gdyż nie rozbijają na części i nie analizują każdego zdania bądź dłuższej formy wypowiedzi podawanych przez nauczyciela.

Dzieci uczące się języka obcego - jak twierdzi W. Littlewood (1984) - mają przewagę nad swoimi starszymi kolegami tylko w jednym obszarze, a mianowicie w nabywaniu umiejętności w zakresie wymowy. Dzieci są w stanie przyswoić autentyczny akcent drugiego języka, gdyż ich mięśnie artykulacyjne są jeszcze wystarczająco plastyczne, by utworzyć odpowiedni i poprawny model w warstwie fonetycznej (Brown, 1994). Stąd ważne jest, żeby stwarzać uczniom korzystne warunki w celu umożliwienia im osłuchiwania się z językiem i uwrażliwiania na obcą fonetykę. Według S. Halliwell (1992), poza plastycznością mięśni odpowiedzialnych za artykulację, uczniowie rozpoczynają naukę w szkole podstawowej wyposażeni w naturalną zdolność do uczenia się pośredniego czyli takiego, w którym nie skupiają się na elemencie języka, którego są uczeni w danej chwili, ale koncentrują się na wykonaniu powierzonego im zadania. Wprowadzanie interesujących ćwiczeń językowych o dużej wartości komunikacyjnej oraz stosowanie różnorodnych gier i zabaw przyczynia się do uczenia się mimowolnego, które w następstwie pomaga dzieciom stać się bardziej biegłymi użytkownikami języka docelowego. W miarę dojrzewania, rozwoju pamięci i uwagi, nieświadome uczenie się ustępuje stosowaniu strategii uczenia się i różnych technik pamięciowych, czyli przejmowaniu kontroli nad swoją pamięcią i uwagą, a tym samym świadomemu organizowaniu procesu zdobywania i porządkowania wiedzy.

Pomimo tego, że poziom sprawności dzieci w posługiwaniu się językiem ojczystym w mowie jest satysfakcjonujący, stopień jego zaawansowania w piśmie nie jest jeszcze wysoki. Na początkowym etapie nauki, dzieci potrafią zapisywać i czytać jedynie pojedyncze wyrazy, a następnie krótkie zdania, skutkiem czego wprowadzanie tych kompetencji w języku obcym powinno być odsunięte w czasie. Możliwe jest podejmowanie prób w pisaniu, które jednak trzeba „ograniczyć do przepisywania wyrazów poznanych wcześniej w formie ustnej” (Szpotowicz, 2009, s. 3). Analogicznie należy postępować z nauką czytania, która ma polegać na „rozpoznawaniu kształtu liter i traktowaniu zapisu jako rysunku, bez analizy poszczególnych liter, co np. w języku angielskim byłoby szczególnie mylące” (Szpotowicz, 2009, s. 3). Dzieci mogą czytać wyrazy całościowo i rozpoznawać zapis tych słów, które zostały już wprowadzone

na zajęciach lub śledzić w swoich podręcznikach krótkie zdania czytane przez nauczyciela. Siedmio-, ośmio- i dziewięciolatki potrafią już pisać i czytać bardziej płynnie w języku ojczystym i mogą te umiejętności przenieść na lekcje języka obcego, na których będą korzystać z podręczników z zawartymi w nich historyjkami lub innymi tekstami oraz prowadzić zeszyty.

Pomimo tego, że na lekcjach języka obcego na etapie kształcenia zintegrowanego rozwijane są sprawności czytania i pisania, główny nacisk jest kładziony na kształtowanie umiejętności słuchania i mówienia. Podobnie jak w przypadku nabywania języka ojczystego, ucząc się języka obcego, dzieci najpierw z nim się osłuchują, następnie mówią, a na koniec czytają i piszą (Brown, 1994). Ważną cechą rozwojową uczniów w tym wieku jest to, że w przeciwieństwie do chłopców i dziewcząt w okresie adolescencji, nie boją się podejmować ryzyka i nie mają zahamowań przed używaniem języka (Lightbown, Spada 1993). Dzieci lubią mówić oraz powtarzać i jak twierdzi H. D. Brown (1994), mniej obawiają się popełnienia błędów podczas mówienia, ponieważ są mniej świadome poprawnych form gramatycznych, a tym samym możliwość zrobienia w nich błędów zanadto ich nie przejmuje. Traktują je jako naturalną część składową procesu uczenia się. W uczeniu się języka obcego konieczne jest jednak popełnianie błędów, z których wyciągamy wnioski i które pozwalają czynić nam postępy.

Hanna Komorowska (2001) wskazuje, jakie kroki należy przedsięwziąć, aby nie zniechęcić dziecka do mówienia i pomóc mu przezwyciężyć strach przed ośmieszeniem oraz zakłopotaniem. Zaznacza ona, że nie wolno wywierać presji na dziecku, by formułowało jakieś wypowiedzi oraz nie można podkreślać w tych wypowiedziach błędów, a raczej kilkakrotnie powtarzać zdanie z poprawioną już formą. Należy natomiast zachęcać dzieci do powtarzania grupowego lub chóralnego, a także inicjować krótkie zabawy dramatyczne jako przygotowanie do publicznego występowania.

Siedmioletnie dzieci „dopiero uczą się pracować kolektywnie i poznają płynące z tego korzyści, takie jak pomoc w wykonaniu zadania, wspólna odpowiedzialność itp.” (Pamuła, 2009, s. 14). W klasie pierwszej jeszcze „nie są gotowe do pracy zespołowej i wolą pracować indywidualnie lub z nauczycielem” a „z czasem rozwijają umiejętność współpracy (praca w parach, małych grupach)” (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2009, s. 7. Wniosek z tego jest taki, że w pierwszym roku nauczania języka obcego powinna dominować forma pracy indywidualnej i z całą klasą, a w miarę rozwoju społecznego uczniów należy stosować pracę w parach i grupach.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzują się aktywnością, ruchliwością, potrzebą zabawy i działalności twórczej (Pamuła, 2009). Oznacza to, że zajęcia z nimi muszą obfitować w ćwiczenia ruchowe, zabawy twórcze,

gry i piosenki, elementy dramy oraz wykonywanie prac plastycznych. Potrzebują one „różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej” (Komorowska, 2001, s. 33) i zajęcia językowe powinny stwarzać temu okazję..

Ostatnim czynnikiem, który bezpośrednio wpływa na proces nauczania języka obcego jest rozwój emocjonalny. Dzieci siedmioletnie często za dużo od siebie wymagają oraz nie potrafią ukrywać emocji, które otwarcie okazują, zaś ośmio- i dziewięcioletki potrafią już dokonać samooceny i krytycznie ocenić siebie i innych (Ilg, Ames, Baker, 2005) Ich reakcje emocjonalne nie są już tak silne, gdyż „dzieci stają się coraz bardziej świadome swych stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie (doskonali się samokontrola), potrafią coraz lepiej dostosowywać swoją ekspresję do wymagań społecznych, zaś ich działanie staje się w coraz większym stopniu niezależne od bezpośredniego wpływu emocji” (Harwas-Napierała, Trempała, 2002, s. 152). Zanim jednak w pełni opanują umiejętność panowania nad wyrażaniem swoich uczuć, charakteryzują się spontanicznością i wybuchowością. Stąd istotne jest, aby nauczyciel był osobą ciepłą i życzliwą oraz rozumiał, że okazując znudzenie lub niechęć, uczniowie nie mają zamiaru być niegrzeczni, ale zasygnalizować potrzebę zmiany zadania bądź tematu (Komorowska, 2001). M. Szpotowicz (2009) wskazuje, że starsi uczniowie lubią być oceniani i rywalizować z innymi w różnych grach, ale boją się jednocześnie przegranej, co nasuwa wniosek, że należy tak dobierać zabawy z elementami konkurencji, by każde dziecko miało możliwość odniesienia sukcesu.

W przeciągu trzech lat, które obejmuje etap kształcenia zintegrowanego, wszystkie strefy rozwoju dzieci począwszy od rozwoju fizycznego, poprzez emocjonalny, a kończąc na poznawczym ulegają przeobrażeniu. Bez względu na to, nauczyciel zobowiązany jest znać specyfikę uczenia się dzieci, aby z powodzeniem zrealizować nadrzędny cel, jakim jest wdrożenie dzieci do przyswajania języka obcego.

Lekcje języka angielskiego w nauczaniu zintegrowanym

Jak sama nazwa wskazuje, nauczanie zintegrowane polega na integracji, między innymi, celów, treści i metod kształcenia realizowanej na polu edukacji wczesnoszkolnej. Nauka języka obcego również powinna być powiązana z innymi elementami tejże edukacji. Wymagania dotyczące języka obcego są zapisane w podstawie programowej między treściami edukacji polonistycznej i muzycznej, co oznacza, że wiadomości i umiejętności prezentowane na zajęciach drugiego języka także powinny korelować z tym, co jest kształcone w ramach pozostałych edukacji.

Niewątpliwie, łatwiej dbać o integrację, gdy nauczyciel kształcenia zintegrowanego jest jednocześnie filologiem z odpowiednim przygotowaniem w kierunku nauczania dzieci języka obcego. M. Szpotowicz (2009) jednak, wskazuje że zarówno prowadzenie lekcji przez nauczyciela wychowawcę jak i nauczyciela filologa ma swoje zalety i stwarza odmienne możliwości. Pierwszy z nich może przeprowadzać zajęcia nawet codziennie przeznaczając na nie po kilkanaście minut, pamiętając przy tym o tym, by zaakcentować ich rozpoczęcie używając do tego, na przykład pacynki lub piosenki. Dodatkowo, może również wplatać elementy w języku obcym na innych lekcjach odbywających się w ojczystym języku. W drugim przypadku, zajęcia językowe mają miejsce zawsze o tej samej porze, więc dzieci kojarzą je z daną osobą, która na nie przychodzi. Chociaż trudniej w tym wypadku o integrację treści i umiejętności kształcenia, nauczyciel filolog powinien konsultować się z wychowawcą klasy, aby szukać wspólnych rozwiązań w celu ich łączenia.

Prawdopodobnie najczęściej realizowanymi treściami i sprawnościami na lekcji języka obcego są elementy edukacji muzycznej, plastycznej i technicznej. Równie dobrze można jednak korelować treści z pozostałych edukacji. Omawiając dany temat realizujemy jednocześnie wiadomości i umiejętności nauczania zintegrowanego zawarte w podstawie programowej i programie nauczania, na przykład:

1. edukacja polonistyczna - dzieci uczestniczą w zabawie teatralnej,
2. język obcy - dzieci rozumieją sens opowiedzianej historyjki oraz nazywają obiekty w najbliższym otoczeniu,
3. edukacja muzyczna - dzieci śpiewają piosenkę z obcojęzycznego repertuaru dziecięcego i realizują ją ruchem,
4. edukacja plastyczna - dzieci ilustrują sceny inspirowane historyjką oraz korzystają z narzędzi multimedialnych,
5. edukacja społeczna - dzieci współpracują w zabawie,
6. edukacja przyrodnicza - dzieci nazywają zjawiska atmosferyczne, np. określają, jaka jest pogoda na początku lekcji oraz rozpoznają i nazywają zwierzęta żyjące w ogrodzie,
7. edukacja matematyczna - dzieci klasyfikują obiekty tworząc kolekcję, np. zwierząt oraz liczą w zakresie 20,
8. zajęcia komputerowe - dzieci posługują się komputerem w podstawowym zakresie, np. pisząc dyktando z wyrazów w programie Word,
9. zajęcia techniczne - dzieci wykonują ludzika z plasteliny i innych dostępnych materiałów, a następnie go opisują,
10. wychowanie fizyczne - dzieci rozwijają swoją sprawność fizyczną reagując całym ciałem na polecenia wydawane przez nauczyciela (np. *jump, skip, run*),

11. etyka - dzieci przestrzegają reguł w grach językowych.

Nauczyciel może na różne sposoby łączyć treści i umiejętności edukacji wczesnoszkolnej z tymi prezentowanymi na lekcji języka obcego. M. Pamuła (2009) podaje szereg pomysłów na integrację drugiego języka z celami kształcenia innych edukacji. Dążąc do integracji językowo-muzycznej, proponuje ćwiczenia, takie jak rozpoznawanie dźwięków, różnicowanie głosek czy rytmizacja słów i krótkich zdań. W realizacji tematów przyrodniczych natomiast, zachęca do sporządzania notatek z wycieczek w języku obcym, sporządzania map z obcojęzycznymi nazwami bądź opisywania zwierząt - ich wyglądu i sprawności.

Przykładowe scenariusze zawarte w programach nauczania języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej obrazują w jaki sposób na danej lekcji występuje zintegrowane kształcenie wiadomości i umiejętności zawartych w podstawie programowej. Co więcej, programy te oferują karty osiągnięć ucznia, które pozwalają nauczycielowi scharakteryzować jego postępy w poszczególnych obszarach, a przyjmują formę oceny opisowej. Ocena opisowa stosowana jest w całej edukacji wczesnoszkolnej i stąd, należy ją wykorzystywać do podsumowywania wyników w nauce angielskiego. Jej zaletą jest to, że „daje możliwość śledzenia indywidualnego rozwoju dziecka i wskazuje na osiągnięcia dzieci” (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2009, s. 5).

Integracja języka obcego z kształceniem zintegrowanym może nastęrczać trudności, jednak dużo w tej kwestii zależy od nauczyciela i jego chęci oraz inicjatywy. Współpraca z nauczycielem wychowawcą, a także dobra znajomość podstawy programowej dotyczącej edukacji wczesnoszkolnej, z której określone w niej treści i umiejętności mógłby realizować na zajęciach języka obcego, stanowią zalążek sukcesu dzieci i samego nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się.

Implikacje praktyczne

Zaprezentowane zostaną przykładowe konspekty zajęć, które można przeprowadzić z dziećmi w klasach I-III. Scenariusze zostały opracowane na podbudowie teoretycznej zawartej w rozdziale pierwszym. Uwzględniają one możliwości rozwojowe i cechy charakterystyczne dzieci w tym wieku, które bezpośrednio wpłynęły na dobór tematów, treści, metod, technik i środków dydaktycznych. Konspekty obejmują także wiadomości i umiejętności z innych obszarów edukacji określonych w podstawie programowej.

Scenariusz lekcji dla klasy I

Czas trwania: 45 minut

Klasa: pierwsza

Cele:

- nazywanie kolorów w formie ustnej
- śpiewanie i odgrywanie piosenki o kolorach
- rozwijanie umiejętności mówienia

Materiały dydaktyczne: pacynka misia, karty z kolorami: zielonym, czerwonym, pomarańczowym, żółtym, zielonym i niebieskim, białe kartki A4, kolorowe czasopisma, przykładowy plakat

Wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej:

język obcy: dzieci nazywają kolory, reagują na proste polecenia i pytania, śpiewają piosenkę

edukacja muzyczna: dzieci śpiewają piosenkę i realizują ją ruchem

edukacja plastyczna: dzieci posługują się techniką plastyczną, jaką jest kolaż

wychowanie fizyczne: dzieci rozwijają sprawność fizyczną

Przebieg zajęć

Rozgrzewka językowa

Nauczyciel wydaje dzieciom polecenia jednocześnie je pokazując. Uczniowie wykonują je razem z prowadzącym: *Stand up!*, *Sit down!*, *Clap your hands!*, *Turn around!*, *Skip!*, *Jump!*

Prezentacja

1. Nauczyciel wkłada na rękę pacynkę misia, podnosi kartę z kolorem zielonym i mówi: *Look! It's green*. Prosi dzieci o powtórzenie, mówiąc: *Repeat, please. It's green*. Przyczepia kartę za pomocą magnesu na tablicy. Podobnie prezentuje pozostałe nazwy kolorów: *red, orange, blue, yellow*.
2. Nauczyciel chodzi po klasie i wskazując przedmioty w różnych kolorach wypowiada ich nazwę. Następnie wskazując daną rzecz mówi: *Show me something green* prosząc uczniów o wybranie i pokazanie czegoś ze swojego stolika w podanym przez niego kolorze.
3. Nauczyciel przyczepia karty z kolorami na tablicy w dowolnej kolejności wypowiadając rytmicznie ich nazwy jedna po drugiej i zachęcając uczniów do włączenia się w zabawę. Nauczyciel wypowiada nazwy kolorów kilka razy zmieniając przy tym ton, głośność i szybkość mówienia. Po pewnym czasie, podczas serii rytmicznego wypowiadania, nauczyciel zabiera jedną kartę, aby dzieci mogły skandować nazwę koloru z pamięci. Czyni tak kolejno ze wszystkimi kolorami.

4. Nauczyciel wskazuje jedną z kart i mówi: *Orange is my favourite colour. What's your favourite colour?* Posiłkując się językiem polskim wyjaśnia, że podał swój ulubiony kolor i chce by dzieci także wymienili swoje ulubione kolory. Uczniowie zadają pytanie i na nie odpowiadają jedno po drugim na zasadzie łańcuszka, a jeden z nich stawia po każdej odpowiedzi kreskę pod kartą z wybranym kolorem, które następnie są liczone, aby zobaczyć, jaki kolor ma największą popularność.

Piosenka (Reilly, 2000)

Nauczyciel śpiewa piosenkę i ilustruje jej słowa gestami:

What's your favourite colour? – nauczyciel rozkłada ręce w geście zapytania

Red, red! – nauczyciel wskazuje kartę z czerwonym kolorem

Everybody run. – nauczyciel biegnie w miejscu

Painting is fun! – nauczyciel wykonuje ruch naśladujący malowanie pędzlem

Nauczyciel ponownie śpiewa piosenkę i zachęca dzieci, aby włączyły się do śpiewania i demonstrowania.

Ćwiczenia plastyczne

Uczniowie otrzymują od nauczyciela białe kartki i czasopisma, a ich zadaniem jest wykonać plakat przedstawiający ich ulubiony kolor poprzez wycięcie z czasopism i przyklejenie na kartce przedmiotów w tym kolorze. Nauczyciel mówi: *Make a colour poster* i pokazuje przykładowy plakat. Po skończonej pracy dzieci prezentują swoje plakaty całej klasie, która określa w jakim kolorze są powstałe kolaże.

Zakończenie lekcji

Dzieci odśpiewują z nauczycielem poznaną piosenkę.

Praca domowa

Uczniowie mają narysować na kartce pięć rzeczy w kolorach, których nazwy po angielsku poznały na lekcji.

Scenariusz lekcji dla klasy II

Czas trwania: 45 minut

Klasa: druga

Cele:

- nazywanie części garderoby w formie ustnej i pisemnej
- rozwijanie umiejętności rozumienia historyjki
- rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem
- opisywanie swojego ubioru

Materiały dydaktyczne: 6 kart z kolorami, kopia historyjki dla każdego dziecka, odtwarzacz CD, płyta CD z nagraniem historyjki (Davies, Graham, Szpoto-

wicz, Szulc-Kurpaska, 2008), dziewięć kart z częściami garderoby w różnych kolorach (kapelusz, koszula, podkoszulek, marynarka, spódnica, sukienka, spodnie, skarpetki, buty), magnesy, karty z nazwami części garderoby, kapelusz

Zakładana wiedza: kolory

Wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej:

język obcy: dzieci nazywają części garderoby, rozumieją sens historyjki, reagują na proste polecenia

edukacja polonistyczna: dzieci odpowiadają na pytania nauczyciela, komunikują w jasny sposób swoje spostrzeżenia

Przebieg zajęć

Rozgrzewka językowa

Nauczyciel pokazuje dzieciom karty z kolorami, ale robi to bardzo szybko. Dzieci muszą powiedzieć nazwę dostrzeżonego koloru. Nauczyciel pyta: *What colour is it?*

Prezentacja

1. Nauczyciel umieszcza na tablicy karty z częściami garderoby i wskazując je kolejno zadaje pytanie: *What's this?* zachęcając dzieci do wypowiedzenia odpowiedniej nazwy. Jeśli uczniowie nie znają lub nie pamiętają określeń ubrań, nauczyciel podaje słowo. Za każdym razem prosi uczniów o jego chóralne powtórzenie. Następnie nauczyciel pokazuje karty w przypadkowej kolejności, a uczniowie mówią nazwę wskazywanej rzeczy.

2. Nauczyciel prezentuje formę pisemną nazw ubiorów. Pokazuje kartę z nazwą i pyta uczniów czy rozpoznają dane słowo. Nauczyciel czyta wyraz, który następnie jest powtarzany przez klasę, gdy nauczyciel mówi: *Repeat, please*. Chętni uczniowie przyczepiają karty z wyrazami pod odpowiednimi obrazkami.

3. Nauczyciel wskazuje część garderoby przedstawionej na obrazku i prosi o jej nazwanie łącznie z podaniem koloru pytając: *What's this?/What are these?; What colour is it?/What colour are they?*

Wprowadzenie do historyjki

Nauczyciel mówi: *It's time for a story!* Uczniowie otrzymują kopie historyjki. Prowadzący prosi, aby dzieci opisały po polsku co się dzieje na obrazkach i znalazły nazwę sklepu. Wyjaśnia znaczenie zwrotu *fancy dress shop*.

Ćwiczenia w rozumieniu tekstu słuchanego

Nauczyciel mówi: *Listen to the story* i odtwarza nagranie historyjki dwukrotnie. Uczniowie słuchają i śledzą tekst historyjki. Po pierwszym słuchaniu zaprasza jednego z uczniów na środek klasy mówiąc: *Come on!* Wskazuje na leżący na stole kapelusz i mówi: *Put on this hat* Uczeń zachęcony przez prowa-

dzącego zakłada kapelusz na głowę. Nauczyciel opisuje najpierw swój wygląd: *I'm wearing...*, a następnie ucznia: *He's wearing a hat, ...*. Na koniec prosi ucznia żeby usiadł na swoim miejscu: *Sit down, please*. Uczniowie słuchają drugi raz historyjki.

Sprawdzenie rozumienia treści historyjki

Nauczyciel sprawdza czy dzieci zrozumiały tekst historyjki zadając pytania po polsku. Pyta także o znaczenie zwrotów: *Time for a spell!*; *Change to blue!* *Turn around!*

Mówienie

Nauczyciel ponownie opisuje części garderoby, które w tym momencie ma na sobie mówiąc: *I'm wearing (blue trousers, a red shirt and green shoes)*, a następnie prosi uczniów, aby oni również opisali jedną rzecz, którą mają na sobie. Nauczyciel kontynuuje do momentu aż wszystkie dzieci się wypowiedzą.

Utrwalenie nazw części garderoby

Nauczyciel dyktuje dzieciom opis ubioru dziewczynki, a ich zadaniem jest ją narysować w zeszytach zgodnie z tym opisem: *I'm wearing a red T-shirt and a green skirt. I'm wearing blue socks and black shoes*. Dzieci demonstrują swoje rysunki klasie.

Zakończenie

Chętne dzieci mówią nazwę części garderoby, a uczniowie, którzy mają ją na sobie, usłyszawszy jej określenie wstają z miejsca i robią obrót na słowa nauczyciela: *Stand up and turn around, please*.

Praca domowa

Uczniowie mają narysować w zeszycie siebie w jakimś ubraniu i podpisać części garderoby.

Scenariusz lekcji dla klasy III

Czas trwania: 45 minut

Klasa: trzecia

Cele:

- nazywanie artykułów żywnościowych i grup produktów żywnościowych
- wyrażanie upodobań żywnościowych
- rozwijanie umiejętności mówienia i pisania
- poznanie zasad racjonalnego odżywiania
- tworzenie piramidy żywienia

Materiały dydaktyczne: czyste paski papieru, flamastry, karty z obrazkami jedzenia (czekolada, tort, ryba, jajka, chleb, ryż, gruszki, pomidory), karty z nazwami jedzenia

Zakładana wiedza: niektóre produkty spożywcze

Wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej:

język obcy: dzieci nazywają produkty żywnościowe, reagują na polecenia nauczyciela, rozumieją proste zwroty stosowane przez nauczyciela, przepisują wyrazy i zdania, współpracują z rówieśnikami w trakcie nauki

edukacja przyrodnicza: dzieci poznają zasady racjonalnego odżywiania

edukacja społeczna: dzieci współpracują z rówieśnikami w zabawie

edukacja polonistyczna: dzieci uważnie słuchają wypowiedzi rówieśników i korzystają z przekazywanych informacji

Przebieg zajęć

Rozgrzewka językowa

Uczniowie, jeden po drugim, mają trzy sekundy by powiedzieć jakieś słowo po angielsku. Jeśli dziecko przekroczy limit czasu, odpada z gry.

Pisanie

Nauczyciel pisze na tablicy wyraz *Food* i pyta uczniów czy pamiętają, co on oznacza. Prosi o jego powtórzenie i wyjaśnia znaczenie słowa podając przykłady produktów spożywczych. Dzieli następnie klasę na drużyny czteroosobowe mówiąc: *Make groups of four* oraz rozdaje każdej grupie flamastry i karteczki, na których ich zadaniem będzie wypisać wszystkie znane im po angielsku produkty żywnościowe. Nauczyciel monitoruje pracę dzieci i pomaga przy problemach z pisownią wyrazów. Po skończonym zadaniu, uczniowie odczytują wyrazy.

Prezentacja

1. Nauczyciel dzieli tablicę na 4 kolumny i każdej z nich nadaje tytuł: *sweets, fruit and vegetables, food from animals, food from grains*. Następnie podnosi kartę przedstawiającą czekoladę i prosi uczniów o powtórzenie za nim jej nazwy: *It's chocolate. Repeat, please*. Przyczepia kartę do tablicy umieszczając ją w odpowiedniej kolumnie. W ten sam sposób postępuje z pozostałymi kartami: *cake, fish, eggs, bread, rice, pears, tomatoes*.

2. Nauczyciel pyta uczniów, co łączy wyrazy w każdej kolumnie i co oznaczają ich nagłówki. Uczniowie z pomocą prowadzącego odszyfrowują znaczenie wyrazów jako nazwy grup produktów żywnościowych: *słodczyce, owoce i warzywa, jedzenie pochodzenia odzwierzęcego, jedzenie z ziaren*.

3. Nauczyciel pokazuje kartę z nazwą jedzenia i czyta ją na głos. Uczniowie powtarzają chóralnie, a nauczyciel przyczepia ją obok odpowiedniego obrazka.

4. Przedstawiciele grup, które były utworzone na początku zajęć odczytują swoje wyrazy, a cała klasa decyduje, w której kolumnie powinny być one umieszczone. Nauczyciel mówi: *Read and match*. Uczniowie przyczepiają karteczki w pasującym miejscu tabeli.

5. Nauczyciel rysuje na tablicy piramidę, którą dzieli na 4 poziomy. Dyskutuje z uczniami po polsku na temat, które z grup produktów żywnościowych są najzdrowsze i powinny być umieszczone na dole piramidy, a które są najmniej zdrowe i powinno się je spożywać w małych ilościach. Uczniowie rysują piramidę żywności w zeszytach przepisując z tablicy wyrazy z kolumn w odpowiednie miejsce piramidy i określając grupy produktów spożywczych, do których one należą. Na samym dole znajduje się *food from grains*, następnie *fruit and vegetables*, *food from animals* i na końcu *sweets*.

Słuchanie

Nauczyciel rysuje na tablicy uśmiechniętą buźkę obok rysunku czekolady i mówi: *I like chocolate*. Następnie rysuje smutną obok obrazka ryby i mówi: *I don't like fish*. Nauczyciel zaprasza jedno z dzieci do tablicy i prosi by narysowało odpowiednia buźkę przy produkcie, o którym on się wypowie. Nauczyciel mówi: *I don't like cake*. Uczeń znajduje rysunek tortu i maluje obok niego smutną minkę. Nauczyciel podobnie czyni z resztą jedzenia.

Mówienie

Nauczyciel mówi: *Time for you* i prosi, aby każdy uczeń opowiedział o swoich upodobaniach żywnościowych. Píše na tablicy, obok uśmiechniętej minki: *I like ...* oraz obok smutnej buźki: *I don't like ...*. Uczniowie, jeden po drugim, stosując te struktury wymieniają jedną rzecz, jaką lubią jeść i jedną, która im nie smakuje.

Podsumowanie - kalambury

Jedno chętne dziecko demonstruje podawanie i jedzenie jakiegoś produktu spożywczego. Nauczyciel pyta: *What is it?* Reszta klasy zgaduje jego nazwę, a gdy ta zostanie trafiona, kolejny uczeń odgrywa następną scenkę.

Praca domowa

Zadaniem uczniów jest narysować dwa talerze, na których znajdują się trzy rzeczy, jakie lubią oni jeść i trzy, których nie lubią, a następnie podpisać rysunki przy użyciu struktur użytych na lekcji do wyrażania upodobań.

Bibliografia

- Bee H. (2004) *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań.
- Birch A., Malim T. (2002) *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik, Warszawa.
- Brown H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents.
- Cameron L. (2001) *Teaching languages to young learners*, Cambridge.
- Davies P.A., Graham C., Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2008) *New Sparks 2*, Oxford.
- Fontana D. (1998) *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywiecki, Poznań.
- Halliwell S. (1992) *Teaching English in the primary classroom*, Londyn.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa.
- Holderness J., Maidment S. (1997) *Cool!1 Course Book*, Oxford.
- Ilg F. L., Ames L. B., Baker S. M. (2005) *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańsk.
- Komorowska H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lightbown P. M., Spada N. (1993) *How languages are learned*, Oxford.
- Littlewood W. (1984) *Foreign and second language learning*, Cambridge,.
- Pamuła M. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*, Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.
- Reilly V. (2000) *Cool! Starter. Książka nauczyciela*, Oxford.
- Scott W. A., Ytreberg L. H. (1996) *Teaching English to children*, Londyn.
- Szpotowicz M. (2009) Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym, *Języki Obce w Szkole*, t. 9, nr 4, s. 1-8.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2009) *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania języka angielskiego do edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I-III szkoły podstawowej*, Oxford.
- Twardowski A. (2004) Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka, *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 4, s. 3-9.
- Wadsworth B. J. M. (1998) *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa.

Anita Karyń

Film animowany w edukacji i terapii dziecka

Wprowadzenie

Współczesny świat, przesiąknięty przedstawieniami wizualnymi staje się coraz bardziej drapieżny i ekspansywny. Nowe media cyfrowe wkraczają w życie współczesnego człowieka z milionem obrazów, których nie jest on często w stanie poddać wnikliwej analizie. Małe dziecko praktycznie rodzi się otoczone milionami obrazów docierających do niego poprzez odbiorniki telewizyjne, plakaty, komputery, Internet. Nie ma wątpliwości, że media (w tym również film) uczestniczą w życiu dziecka, wpływają na jego postrzeganie świata, socjalizację, wychowanie, kształcenie. Bardzo często filmy animowane dla dzieci są najwcześniej doświadczanym przez małe dziecko produktem kulturowo - społecznym pochodzącym spoza środowiska rodzinnego. Skoro film w ogóle (nie tylko animowany) ma tak znaczące miejsce w życiu człowieka, należy zastanowić się nad jego psychoedukacyjną wartością.

Psychoedukacyjna wartość filmu

Czasami oglądając jakiś film, historię opowiedzianą oczami kamery jesteśmy niezwykle poruszeni losami bohatera, tragicznymi wydarzeniami czy też relacjami międzyludzkimi zaprezentowanymi w filmie. Zdarza się, że nie jesteśmy w stanie opisać własnych emocji czy odczuć wywołanych w czasie lub po projekcji. Niekiedy też utożsamiamy się z bohaterem opowiadania filmowego, z jego losami, przeżyciami, emocjami, problemami. Niektóre filmy zapominamy wraz z upływem czasu. Nie pamiętamy aktorów, głównych wątków, a nawet całości utworu filmowego. Niektóre historie natomiast pozostają w naszej pamięci i towarzyszą nam przez długi czas.

Zastanawia niewątpliwie fakt, dlaczego tak jest? Czym w ogóle jest film, że wywołuje w nas czasami tyle emocji, zarówno tych pozytywnych jak i negatywnych? Czy oglądane historie oprócz łez, śmiechu, wzruszenia, zachwytu, czasem oburzenia i obrzydzenia, współczucia, empatii itp. wywołują coś jeszcze? Czy wpływają na człowieka, na jego postawy, sposób myślenia? A może jeszcze na coś? Na te i inne pytania związane z filmem poszukuję odpowiedzi już od dawna, zarówno z pozycji widza jak i twórcy amatora. Może odpowiedzi należy zacząć szukać w słowach Edgara Morina. Według niego, jak również Aleksandra Jackiewicza „sztuka kina, przemysł filmowy są to tylko objawiające się naszej świadomości fragmenty zjawiska, które winniśmy uchwycić w całej jego pełni. Lecz owa część ukryta, ta zagadkowa rzeczywistość stapia się z naszą własną substancją ludzką – tak samo oczywistą i zagadkową, jak bicie naszego serca, jak porywy naszej duszy. To dlatego jak mówi Jean Epstein, nie wiemy wszystkiego tego, czego nie wiemy o kinie” (Jackiewicz, 1981, s. 11).

W słowniku wyrazów obcych odnajdziemy następującą definicję filmu. Film jest „rodzajem widowiska, polegającego na rzutowaniu na ekranie za pomocą odpowiedniej techniki projekcyjnej utrwalonych na specjalnej taśmie fotograficznej obrazów rzeczywistych lub inscenizowanych wraz z oprawą dźwiękową i muzyczną” (Słownik wyrazów obcych, 1999, s. 339). Myślę, że ta definicja w zupełności oddaje znaczenie filmu potrzebne do analizy psychoedukacyjnej wartości tego medium. Chciałabym jednak zaznaczyć, że mówiąc o filmie myślę nie tylko o filmie kinowym bowiem obcowanie z filmami może się odbywać za pośrednictwem różnych narzędzi min. telewizji, coraz rzadziej kasety video, często płyt DVD oraz komputera. Współcześnie wiele filmów obecnych jest w Internecie.

Mówiąc o filmie i o jego psychoedukacyjnej wartości należy zaznaczyć kulturowy wymiar tego niezwykłego medium. „Tworzywem filmu są obrazy zarejestrowanej rzeczywistości. To jest baza. W tym tworzywie, nie tylko w sposobach operowania nim, pełno „śladów” człowieka, jego świata, kultury. Tak dosłownie odcisniętego losu ludzkiego w dziele, z całym biologicznym, naturalnym wyposażeniem, nie zna żadna sztuka” (Jackiewicz, 1975, s. 14). A. Jackiewicz nie tylko zwraca uwagę na kulturowy wymiar filmu, ale również uważa film za sztukę doskonalszą od innych, tradycyjnych. Jackiewicz pisze, że „film, zarówno jeśli chodzi o genezę dzieła – jego technikę, sposób produkcji i realizację, jak też tworzywo i kształt dzieła gotowego, jak wreszcie o jego percepcję – wydaje się znacznie bliższy realnej rzeczywistości, życiu, a więc także życiu społecznemu, niż sztuki tradycyjne”. (Jackiewicz, 1981, s. 13-14).

Film jako narzędzie w terapii i wychowaniu

W tym momencie warto podkreślić, że „obecnie film jest zaliczany do szeroko rozumianej sztuki, co znaczyłoby, że ma on również właściwości terapeutyczne” (Konieczna, 2004, s. 137). Jest to bardzo istotne stwierdzenie z punktu widzenia psychoedukacyjnej wartości filmu. Okazuje się bowiem, że film może być narzędziem w rękach terapeuty. Film jako narzędzie terapeutyczne wykorzystywany jest w filmoterapii (audiowizoterapia), której formy będę analizowała w dalszej części pracy.

Zanim jednak podejmę próbę analizy filmu jako narzędzia terapeutycznego, chciałabym zaznaczyć, że film wywiera wpływ na człowieka w życiu codziennym, nie musi być intencjonalnym narzędziem terapeuty, by np. zmieniać i oddziaływać na opinie ludzi. „Dziś w dobie kultury audiowizualnej, która zdominowała współczesne życie, nikt nie tylko nie pamięta czasów bez wszechobecnego obrazka, ale skłonny jest żyć w przeświadczeniu, iż tak właśnie było zawsze. Kolejne pokolenia widzów rodzą się, wychowują i kształcą w świecie obrazów - filmowych, telewizyjnych, realizowanych techniką video, generowanych w komputerach. Świat obrazów stał się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka, bez którego nie umiałyby już wyobrazić sobie życia. Obraz zapośrednicza nasze doznawanie świata niemal w każdym wymiarze” (Wojnicka, Katafiasz, 2009. s. 5).

Media, które zrewolucjonizowały ludzki świat, wywarły potężny wpływ również na edukację. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stały się one środowiskiem wychowawczym człowieka. Zauważył i opisał to już Florian Znaniecki w 1928 roku w swojej pracy pt. „Socjologia Wychowania”. „Między stycznosciami społecznymi człowieka cywilizowanego coraz większą rolę odgrywają stycznosci pośrednie, przez gazety, książki, teatr, kino, radio, muzea i zbiory itd. Środowisko społeczne pośrednie, stało się dla niektórych ludzi donioślejszym od bezpośredniego, nie ma zaś bodaj nikogo, zupełnie niepodlegającego jego wpływowi”(Znaniecki, 2001, s. 55). Znaniecki zauważa zatem, że media nie tylko oddziałują na człowieka, ale ich przekaz jest często dużo bardziej atrakcyjny od tego, co Znaniecki nazywa stycznoscią bezpośrednią.

„Kino, któremu Panofsky przypisał fakt, że kształtuje opinie, smak, język, ubiór, zachowanie i nawet fizyczny wygląd publiczności, obejmującej ponad 60% mieszkańców Ziemi. To nigdy w takim stopniu nie było udziałem sztuk starszych, a więc między współczesną twórczością artystyczną a jej odbiorem zdecydowanie słabła zamiast się zacieśniać. Przywrócenie tej dynamicznej więzi przypadło w udziale kinu i choć swój przemożny wpływ na dzisiejsze życie dzieli z innymi sztukami obrazu, generalnie - z mass mediami, to przecież

nie zniknęło w ich cieniu. Jest nadal istotną częścią naszego doświadczenia” (Wojnicka, Katafiasz, 2009, s. 5).

Tomasz Goban Klas spostrzega, że „media naturalne, takie jak gesty czy mowa lub sztuczne, takie jak pismo, druk, telefon były w użyciu od dawna, aczkolwiek dopiero media elektroniczne dokonują rewolucji w dziedzinie komunikacji pomiędzy ludźmi, a tym samym i wychowania” (Dyczewski, 2005, s. 27). Film również coraz częściej tworzony jest i odtwarzany za pośrednictwem nowoczesnych mediów elektronicznych. Media zatem, nie tylko uczestniczą w wychowaniu, nie tylko mu towarzyszą, ale nadają wychowaniu pewnego rodzaju kierunek, kształt poprzez dokonywanie rewolucji w dziedzinie komunikowania. T. Goban Klas mówi o wzajemnym stosunku komunikowania i wychowania, a nawet wręcz o nierozłączności tych obu procesów. „(...) Komunikowanie i wychowanie jest nierozłączne – nie tylko dlatego, że bez komunikowania wychowanie jest niemożliwe, lecz także dlatego, że im bardziej złożony i wyspecjalizowany jest przedmiot wychowania, tym bardziej złożone i wyspecjalizowane musi być komunikowanie (...)” (Bauer, 2000, s. 11).

Film jest niezwykłą sztuką, która dzięki swoim cechą pełni jednocześnie wiele funkcji. Wszechstronność i wszechobecność jest najbardziej oczywistą cechą filmu, gdyż obcujemy z nim nie tylko w kinie, ale również w domu, w szkole, na uczelni itd. „W dziesiątkach miejsc oczekiwanych i nieoczekiwanych filmy czekają by, zająć nasz wzrok i zaabsorbować umysł – w poczekalni dworcowej, samolocie, szpitalu, w oknach wystawowych. Często bez świadomości tego faktu, bezrefleksyjnie obcujemy z filmem” (Wojnicka, Katafiasz, 2009, s. 5). Film jest oczywiście popularną formą rozrywki dla bardzo szerokich mas publiczności. Jednak to nie jest jedyna zaleta tego niezwykłego medium. Zapewne dzięki filmom człowiek wkroczył w inny wymiar zabawy, ale również mówiąc o filmie w formie zabawy możemy doszukać się związku z edukacją. Edutainment – edukacja poprzez zabawę i sztukę jako min. edukacja poprzez film. Za pośrednictwem filmu człowiek nauczył się chłonać sztukę, zdobywać informację, dostrzegać, poznawać rzeczy i zjawiska, które wcześniej były mu niedostępne. „Za pośrednictwem kina nauczyliśmy się chłonać sztukę, bawić, uzyskiwać informację, uczyć się kontaktować z tymi sferami, które nie są dostępne w bezpośrednim oglądzie. Wraz z kinem uzyskaliśmy nowe formy i sposoby doświadczania świata, wglądu weń, odczytywania jego znaczeń i tajemnic. W sposób dla nas często niedostrzegalny kino zmieniło nasze zdroworozsądkowe nawyki i pojęcia na temat fizycznej rzeczywistości świata, w którym żyjemy” (Wojnicka, Katafiasz, 2009, s. 5-6).

Okazuje się zatem, że film oferuje człowiekowi o wiele więcej niż tylko rozrywkę. „Kino oferuje sam świat, który jest zarazem naszym światem, tym gdzie sami żyjemy, ale też innym światem, niedostępnym inaczej, jak za po-

średnictwem filmowej wizji. Jest zarazem oknem na świat rzeczywisty (...) i drzwiami do innego świata(...). Świat oferowany nam przez kino ma w sobie prawdziwą wieloznaczność wielorakich oglądów – jest światem spenetrowanym przez naukowy umysł i światem z magicznej bajki, zarazem oferuje poznanie i iluzję. Sięga skrajnych biegunów doświadczenia” (Wojnicka, Katafiasz, 2009, s. 6).

Psychoedukacyjna wartość filmu widoczna jest szczególnie w filmoterapii. Filmoterapia w Polsce jest dość nową formą terapii, mimo to wielu terapeutów i ośrodków socjoterapii coraz częściej po nią sięga. Film jest tu postrzegany jako „cenne narzędzie pomocne w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej i wspomagające profesjonalną pomoc psychologiczną, ma zastosowanie w psychoedukacji i terapii” (Konieczna, 2004, s. 138). Ewelina J. Konieczna zwraca uwagę, że badania nad filmem i jego terapeutycznymi właściwościami, czyli również psychoedukacyjnymi, opierają się na zagadnieniach z zakresu semiotyki filmu, filmologii, psychologii oraz medycyny. Celem pracy nie jest prezentacja wszystkich teorii związanych z terapeutyczną wartością filmu, dlatego też nie będę ich opisywać i analizować. Krótko omówię tylko ciekawsze podejścia, które będą miały znaczenie dla dalszego rozwoju pracy.

Bardzo ciekawą teorię z zakresu filmoterapii prezentował R. May. „Opisując leczniczy charakter filmu, wychodzi z założenia, że w cywilizacji Zachodu kinematografia przejęła rolę bazarza. Dawno temu to właśnie baśnie dostarczyły wzorców postępowania, skłaniały do zastanowienia się nad sobą, miały morał, były drogowskazem i pozwalały predefiniować problem. Specyficzną rolę takiej współczesnej baśni pełni właśnie film” (Konieczna, 2004, s. 140). Obecnie ciekawą formą terapii dla dzieci są terapeutyczne animowane bajki dla dzieci.

Teoria medyczna zwraca uwagę na właściwości materiału filmowego. „Naukowcy bowiem stwierdzili, że odpowiednio dobrany film może spowodować wzrost ciśnienia krwi, podwyższone ciśnienie krwi, podwyższone napięcie mięśni, wzmożone pocenie się, przyspieszone bicie serca, redukcję bólu, zwiększone wydzielanie adrenaliny, endorfiny, enkefaliny (wewnętrznego „narkotyku” działającego antydepresyjnie). Film, podobnie jak muzyka, literatura, czy taniec, ma właściwości naturalnego leku – maksymalna skuteczność przy minimalnym ryzyku zastosowania” (Konieczna, 2004, s. 141).

Materiały filmowe przeznaczone do edukacji czy też terapii to przede wszystkim:

- 1) filmy animowane, czyli bajki, kreskówki o różnej tematyce, zazwyczaj z wyraźnym morałem;
- 2) filmy dokumentalne i popularnonaukowe, w skład których wchodzi filmy edukacyjne o charakterze profilaktycznym;

- 3) filmy fabularne o charakterze audiowizualnej powieści (Konieczna, 2004, s. 141).

Istotne znaczenie ma cel filmoterapii. E.J. Konieczna zwraca uwagę, że filmoterapia jest wykorzystywana do celów rewalidacyjnych. Film tutaj nie usuwa jakiś objawów chorobowych jednostki, czy grupy. Jego celem jest dostarczenie wsparcia psychicznego osobie, co z kolei pozwoli jej lepiej radzić sobie z własnym niedomaganiem czy chorobą.

Film animowany a profilaktyka dla bezpiecznego Internetu

Filmoterapia wykorzystywana jest również w resocjalizacji i profilaktyce. Ogromne znaczenie mają tutaj filmy fabularne, popularnonaukowe, jak i edukacyjne. Współcześnie jest realizowanych bardzo dużo inicjatyw profilaktycznych, które korzystają z filmu, jako narzędzia swoich działań. Można tutaj wymienić wiele fundacji min. FDN, która zajmuje się min. profilaktyką na rzecz bezpiecznego Internetu. Animacja jest narzędziem bardzo często wykorzystywanym w profilaktyce na rzecz bezpiecznego Internetu np. film „Sieciaki”. Ciekawą i nową inicjatywą związaną z filmem animowanym wykorzystywanym w profilaktyce są „Owce w Sieci”. Celem kreskówek „Owce w Sieci” jest edukacja na temat zagrożeń związanych z korzystaniem przez dzieci z Internetu, telefonów komórkowych i innych narzędzi elektronicznych, które jak wiadomo obecne są w życiu każdego dziecka. Założeniem autorów było, by cykl kreskówek dla najmłodszych internautów stał się okazją do nauki, młodzieży pokazał ich internetowe zachowania w krzywym zwierciadle, a dla dorosłych – był rozrywką, ale i przyczynkiem do refleksji (<http://fdn.pl/owce-w-sieci>).

Warto podkreślić, że kreskówki odwołują się do klasycznej opowieści o walce dobra ze złem. Występują w nich postacie archetypowe: mądry Baca (polski dubbing Andrzej Grabowski), naiwny Jasiek, dzielny Gajowy, niewinne owce i barany oraz złe wilki. Kreskówki odwołują się do motywów ludowych – akcja rozgrywa się w szalasie na hali, bohaterowie przytaczają tradycyjne porzekadła, posługują się gwarą. Opowieści odzwierciedlają jednak współczesną kulturę dziecięcą i młodzieżową, obecny styl życia. Zakończenie każdej bajki zawiera morał, mówiący jak uniknąć zagrożeń (<http://fdn.pl/owce-w-sieci>).

Poszczególne odcinki „Owce w sieci” odwołują się do następujących zachowań w Internecie:

- **„Bez kozuszką.** Publikacja nagich zdjęć i nagrań w Internecie.
- **Tajemniczy przyjaciel.** Uwodzenie przez Internet – grooming.

- **Białe owce.** Dyskryminacja i rasizm w Internecie.
- **Nie tańcz z wilkami.** Wykorzystywanie fotografii i nagrań wideo.
- **Dziewięćdziesiąt dziewięć.** Łańcuszki szczęścia.
- **Bekanie.** Internet zawsze pamięta twoje błędy z przeszłości.
- **Mała miss.** Anoreksja, internetowe przepisy na urodę.
- **Zemsta.** Prześladowanie w Internecie – cyberstalking.
- **Papla.** Wyłudzenie danych osobistych i informacji majątkowych – phishing” (<http://fdn.pl/owce-w-sieci>).

Premiera kolejnych 12 odcinków „Owce w sieci” jest planowana była na lata 2011 i 2012. Zostały wyprodukowane przy finansowym wsparciu unijnego programu Safer Internet. Animacje odwoływały się do następujących zachowań dzieci i młodzieży w Internecie:

- „Karnawałowa maska (naśladowanie idoli w niebezpiecznych scenach),
- Tysiąc przyjaciół (wirtualne przyjaźnie),
- Maskarada (nigdy nie wiesz, kto jest po drugiej stronie),
- Ręce do góry (używanie wulgarnego języka i gestów),
- Druga strona (równość społeczna),
- Zagranicznych mobilnych (szanuj prywatność swoich znajomych, etykieta w komunikacji telefonicznej),
- Sztuczne ognie (ryzyko związane z produkcją i stosowaniem materiałów wybuchowych),
- Gruby kark (cyberprzemoc),
- Komórkomania (uzależnienie od telefonów komórkowych, etykieta w komunikacji telefonicznej),
- Prezenty (zakupy online – kupuj tylko wtedy kiedy Cię na to stać),
- Śnieżna gra (nagrywanie brutalnych i poniżających scen – happy slapping),
- Ubłocone głowy (uzależnienie od gier komputerowych)” (<http://pl.sheep-live.eu/o-projekcie/informacje-o-projekcie>).

Filmoterapia

Filmoterapia jest działaniem celowym, co zaznacza E. Konieczna. „Celem natomiast ogólnorozwojowym filmoterapii jest dążenie do estetycznego wychowania jednostki poprzez kontakt ze słowem i obrazem. Aspekt wychowawczy i jednocześnie terapeutyczny filmu opiera się zaś na przeświadczeniu, że może on znacząco wpływać na sferę emocjonalno-wolicjonalną człowieka. Jest to w gruncie rzeczy najważniejszy cel filmoterapii – zmiana postępowania

jednostki, której podstawą są zinternalizowane przez jednostkę normy przejęte od bohatera filmu” (Konieczna, 2004, s. 142).

Filmoterapia, która jest niewątpliwie terapią za pomocą szeroko rozumianej sztuki, pełni określone funkcje:

1. funkcja wychowawcza (wzbogacająca wewnętrzne życie jednostki),
2. funkcja rozwojowa (mająca związek z treściami jakie niesie ze sobą sztuka - film),
3. funkcja poznawczo - stymulacyjna (sztuka filmowa dostarcza informacji i mobilizuje do aktywności poznawczej),
4. funkcja komunikacyjna i ekspresyjna (uspołecznianie jednostki, umożliwienie i ćwiczenie swobodnego wypowiedzenia się),
5. funkcja kulturotwórcza (poznanie dóbr kultury poprzez percepcję wzrokową i słuchową),
6. funkcja rekreacyjno - ludyczna (zabawa),
7. funkcja terapeutyczna (dostarczenie pozytywnych uczuć związanych z estetycznym przeżywaniem sztuki filmowej, wywołanie katharsis, relaksacja, rozluźnienie psychofizyczne, aktywizowanie do dalszej samodzielnej działalności na rzecz samego siebie i innych) (Por. Konieczna, 2004, s. 142).

E.J. Konieczna mówi o tradycyjnym podziale metod w filmoterapii. Dzieli je na indywidualne i grupowe. „Do technik terapii indywidualnej, mającej charakter autoterapii, należeć będzie oglądanie filmu przez uczestnika i autoanaliza na podstawie jego treści. Do technik grupowych zaś możemy zaliczyć wspólne oglądanie filmu (lub nawet jego tworzenie za pomocą kamery video) będącego podstawą do dyskusji” (Konieczna, 2004, s. 142).

Taki podział oczywiście jest niezwykle ważny, niemniej jednak brakuje mi w rozważaniach nad filmoterapią, czy też po prostu nad edukacją poprzez film, rozgraniczenia działalności ucznia czy też pacjenta na widza i twórcę. Mówiąc zarówno o filmoterapii, jak i edukacji poprzez film, należy zwrócić uwagę na to, że wartość psychoedukacyjną ma nie tylko film jako materiał prezentowany przez nauczyciela, psychologa, terapeutę. Ogromne znaczenie ma również terapia, czy też edukacja, podczas której uczniowie czy też pacjenci sami realizują materiał filmowy. Oczywiście E.J. Konieczna wymienia, że taki rodzaj aktywności filmowej podczas terapii może występować, ale nie omawia go, ani nie różnicuje. Dlatego, tak jak wcześniej zaznaczyłam myślę, że możemy podzielić filmoterapie ze względu na pozycję, czy też rolę ucznia/pacjenta:

1. uczeń/pacjent w roli widza,
2. uczeń/pacjent w roli twórcy.

Pacjent czy też uczeń w roli widza podczas filmoterapii nie powinien być osobą bierną. Istotny jest oczywiście materiał filmowy zaprezentowany grupie

czy też jednostce przez filmoterapeutę, ale również niemniej ważna jest analiza tego dzieła przez uczestników spotkania. Zatem widz niejako jest zmuszony do aktywności poprzez rozmowę, dialog jaki prowadzony jest po projekcji.

Uczeń/pacjent w roli twórcy na pewno jest osobą aktywną. Realizacja filmu czy to dokumentalnego czy fabularnego to prawie zawsze zadanie grupowe. Grupa musi nie tylko mieć określoną wiedzę odnośnie „budowania” dzieła filmowego, która zazwyczaj została przekazana na wcześniejszych spotkaniach przez filmoterapeutę, pomysł, scenariusz ale i umiejętność współpracy, porozumiewania się, czyli komunikowania i słuchania. Bardzo istotna podczas pracy na planie filmowym jest dyscyplina, a dokładniej samodyscyplina i wytrwałość. Edukacja filmowa - gdzie uczeń jest postawiony w roli widza, jak i ta, gdzie na chwilę staje się twórcą jest niezwykle atrakcyjną formą edukacji i terapii.

O psychoedukacyjnej wartości filmu możemy zatem mówić z dwóch perspektyw. Pierwsza perspektywa związana jest z dziełem filmowym prezentowanym jednostce, czy też grupie. Film taki zazwyczaj zawiera jakiś morał lub problem z którym się zмага główny bohater. Widz czy też widzowie, często utożsamiają się z głównym bohaterem lub jego problemem, szczególnie wtedy, gdy znajdują jakieś podobieństwo, „nić” łączącą widza z bohaterem filmowym lub jego losami.

Druga perspektywa polega na dostrzeganiu psychoedukacyjnej wartości filmu w aktywności twórczej człowieka. Jednostka, choć częściej grupa przygotowując się do realizacji filmu uczy się, jak stworzyć dzieło filmowe. Uczy się również podczas praktyki, czyli już przy realizacji filmu. Podczas kręcenia filmu grupa uczy się razem współpracować, rozmawiać, negocjować własne pomysły. Na etapie montażu natomiast szczególnie wykształca się cierpliwość i wytrwałość. Realizacja filmu jest na pewno niezwykle zabawą, która łączy uczestników grupy. Daje możliwości rozwoju kreatywności i twórczości. Produkcja filmu nie jest jednak tylko zabawą - to ciężka praca, która często wymaga poświęcenia i odpowiedzialności jednostki za siebie i grupę.

Film animowany

Film animowany jest bardzo specyficzną dyscypliną twórczą zawieszoną między sztukami pięknymi i kinem, niezwykle czasochłonną, uprawianą przez specyficzny gatunek artystów, na ogół traktowaną po macoszemu przez historyków kina, obca również krytykom sztuki. Zaspokaja ona jedno z najstarszych pragnień artystów: puścić obrazy w ruch, uwolnić wytwory wyobraźni (Giżycki, 2000, s. 12).

Film animowany zajmuje też szczególne miejsce w życiu małego dziecka, dlatego stanowi bardzo ważny element w jego edukacji. Film animowany to „film zapisujący techniką poklatkową wprawianie w ruch statycznego przedmiotu (lalki lub rysunku). W filmie tego rodzaju każda klatka opracowywana jest oddzielnie, a między kolejnymi ujęciami następuje zmiana położenia ruchu filmowanego przedmiotu. Taki proces pozornego ożywienia nazywa się animacją. Filmy animowane realizuje się za pomocą kamery, ale istnieje też możliwość stosowania techniki non - kamerowej, czyli pracy bezpośrednio na taśmie filmowej, bez użycia aparatu rejestrującego. Wyróżnia się rozmaite techniki animacyjne: lalkową, kukiełkową, a także kombinowaną” (Wojnicka, Katafiasz, 2009, s. 419).

Animacja jest gatunkiem filmu, który niewątpliwie różni się od pozostałych.

- „Animacja oferuje zupełnie inne środki wyrazu niż klasyczna akcja filmowa, dając swojemu twórcy większą wolność.
- Animacja daje większą kontrolę nad procesem twórczym i produktem końcowym.
- Animacja może być osadzona w świecie fizycznym typowym dla klasycznej akcji kinowej.
- Animacja może imitować „rzeczywistość” lub tworzyć całkowicie nowe światy, rządzące się zupełnie innymi prawami niż „świat rzeczywisty”.
- Dzięki animacji możemy osiągnąć wszystko, co tylko sobie wyobrazimy i stworzyć „sztukę niemożliwości” (Wells, 2009, s. 10).

I właśnie to tworzenie „sztuki niemożliwości” sprawia, że dzieci tak bardzo kochają bajki animowane, które często przenoszą je w świat magiczny, gdzie wszystko jest możliwe i każdy problem można rozwiązać. Niestety należy pamiętać, że nie każdy film animowany jest przeznaczony dla dzieci. Jest wiele animacji tworzonych dla ludzi dorosłych. Niestety zdarza się, że ich odbiorcami są dzieci.

Film animowany a rozwój małego dziecka

Film animowany może bezpośrednio wpływać na rozwój dziecka. Obcowanie z wartościami estetycznymi odgrywa w życiu dzieci wielostronną rolę, co podkreśla w swojej pracy Maria Kwiatowska (Kwiatowska 1978, s. 317). Możemy mówić o rozwoju poznawczym, moralnym i społecznym oraz zdrowotnym dziecka w kontekście filmu animowanego dla dzieci. Film animowany pełni więc rolę:

- Poznawczą - ponieważ pobudza procesy spostrzegania i myślenia dziecka oraz poszerza wiedzę o świecie

- Moralną i społeczną – gdyż film animowany może rozwijać wrażliwość na dobro i zło, zdolność współodczuwania przeżyć innych ludzi, może również wprowadzać dziecko w krąg wartości ogólnoludzkich jak i zacieśniać więzi z najbliższym środowiskiem.
- Zdrowotną – bo film animowany przynosi dziecku radość i dobre samopoczucie, odprężenie, przyczynia się do harmonijnego rozwoju psychicznego i fizycznego. Ta rola filmu animowanego była szerzej rozwijana również podczas analizy filmoterapii.

Maria Kwiatowska podkreślała, że dziecko w wieku przedszkolnym bardzo żywo reaguje na takie bodźce, które dostarczają mu przyjemnych przeżyć. Dziecku sprawia przyjemność barwa, ruch oraz dźwięk. M. Kwiatowska zwracała także uwagę na swoisty charakter upodobań estetycznych dziecka. Dziecko pociąga jaskrawość, krzykliwość, bogaty wygląd postaci i przedmiotów. „Żywe reakcje na otoczenie są związane z aktywną, poznawczą postawą wobec świata, jaką w ogóle cechuje ten okres życia” (Kwiatowska 1978, s. 317).

Dzieci w wieku przedszkolnym reagują na groteskowe kształty, różnego rodzaju deformacje, zamaszyste gesty oraz humor. „Bawi je groteska i karykatura, wszelkie zniekształcenie wzorcowej rzeczywistości” (Gerstmann, 1976, s.98). Cieszą je również błahostki i podobają się przedmioty codziennego użytku. Dla małego dziecka wiąże się one z miłymi przeżyciami. Wyobraźnia dziecka często nadaje zwykłym przedmiotom głębokie znaczenie. Ciepłe uczucia dziecka wzbudzają zabawki: pluszowe misie, lalka itp. Dziecko przedszkolne posiada zasób wzruszeń estetycznych prostych, a zarazem intymnych, osobistych, związanych z codziennym życiem (por. Landy, Kwiatowska, Topińska, 1970, s. 252). Dla małego dziecka ogromne znaczenie ma jego własna działalność wyrażana w zabawie czy też twórczości artystycznej (np. plastycznej). Dzieci bardzo łatwo poddają się działaniom sztuki. Uczestniczą w sztuce zarówno jako publiczność (widz, słuchacz), jak i aktywnie (twórca).

Stosunek dziecka do piękna, do wartości estetycznych nacechowany jest subiektywizmem, stąd kryteria dziecka w ocenie sztuki bywają określane jak pozaestetyczne (Ibidem.s. 253). Dziecko na ogół nie zdaje sobie sprawy, na czym polega to piękno, z którym obcuje. Nie potrafi ono dostrzec i pojąć artystycznego formy, wówczas, gdy treść czy też obraz silnie przyciągają jego zainteresowanie. Nierzadko dzieci z zachwytem odnoszą się do przedmiotów czy zjawisk, które dorośli określiliby jako brzydkie, rażąco nieestetyczne. Takie cechy przedmiotów i istot, które budzą niechęć, obawę lub są objawem starości są dla dziecka brzydkie – zabrudzona książka, płaczące dziecko czy niedbale ubrany człowiek. Dziecku podoba się to, co przynosi radość, dobre samopoczucie, odprężenie lub nowe wrażenia; to, co związane jest z jego dążeniami, po-

trzebami, pragnieniami, treścią ich zabaw. Silnie odczuwają te elementy piękna, które zaspokajają potrzebę uznania w oczach rówieśników oraz ich własnych (Ibidem. s. 251).

Na powstanie specyficznych upodobań dzieci ogromny wpływ ma opinia rówieśników. W grupie rówieśniczej często panuje moda na oglądanie takich czy innych filmów, naśladowanie bohaterów, zbieranie zabawek ulubionych bohaterów lub przedmiotów z bajek, modne są też zabawy związane z obejrzanymi filmami.

Dziecko słuchając baśni lub oglądając bajki animowane manifestuje swój zachwyty, strach czy lęk. Poddaje się zmiennej grze wyobraźni i uczuć, przeżywa napięcie emocjonalne. Mali odbiorcy dążą oczywiście do przeżyć afirmatywnych, radosnych. Nie powinno się jednak całkowicie eliminować z ich życia przeżyć także dramatycznych prezentowanych np. w bajkach. Doznawanie takich uczuć jak smutek, niesprawiedliwość również kształtuje wrażliwość dziecka.

Dobra sztuka wywiera sama przez się wychowawczy wpływ na dziecko, dlatego warto udostępniać dziecku dzieła odznaczające się wartością artystyczną (Kwiatowska 1978, s. 320). Utwory i przedmioty artystyczne, z którymi dziecko zetknęło się w dzieciństwie, pozostawiają trwały ślad w jego pamięci i wyznaczają pewne wzory piękna, które właściwie ocenić można dopiero w późniejszych latach życia. Dziecko rozwija się estetycznie wraz z wiekiem dzięki obcowaniu ze sztuką i kulturą tworzoną przez ludzi. Sfera estetycznych doznań dziecka zależy od czynników biologicznych i jego rozwoju psychicznego. Przeżycia estetyczne dziecka w porównaniu z przeżyciami dorosłych są mało świadome i refleksyjne, a emocje górują nad intelektem. Dziecko w wieku przedszkolnym nie lubi smutku, a więc też filmów, baśni czy opowiadań, które się źle kończą.

Szeroka może być już dla dzieci przedszkolnych płaszczyzna obcowania ze sztuką, bo potrafi ona oddziaływać na rozwój całej osobowości tak we wcześniejszych, jak i dalszych okresach życia. Ze względu na tę doniosłą jej rolę, wychowanie estetyczne bywa nazywane wychowaniem przez sztukę (Landy, Kwiatowska, Topińska 1970, s. 255). Współcześnie mówimy też o *edutainment*, o czym wspominałam we wcześniejszych podrozdziałach.

Przeżycia dzieci są bogate zwłaszcza wtedy, gdy udostępnione im utwory charakteryzują się ciekawą treścią, żywą akcją opartą na realnych lub fantastycznych wydarzeniach. Żywe reakcje dzieci wywołuje humor i nonsens. Dla dzieci najważniejsza jest treść, ale zwracają też uwagę na brzmienie, kolorystykę obrazów – nawet wtedy, gdy nie najlepiej rozumieją treść. Siła środków sztuki bardzo sugestywnie narzuca dzieciom pewien obraz rzeczywistości i sprawia, że w ich przeżyciach wywołanych przez film czy utwór literacki łatwo zaciera się granica między światem wyobraźni a realnym życiem. Łatwo

ulegają one złudzeniu, że to, co widzą lub słyszą dzieje się naprawdę (Ibidem. s. 260).

Według Stefana Szumana (Parnowska-Kwiatowska, Topińska, 1960, s. 192) nie ma ścisłych granic między ułudą a rzeczywistością. Rzeczywistość jest przesiąknięta bujną wyobraźnią dziecka; pojmowana oczami dziecka różni się diametralnie od tej trzeźwej i realnej rządzonej prawami natury, zrozumiałej dla dorosłych jednoznacznie z punktu widzenia naturalnych przyczyn i skutków, tłumaczących każde zjawisko. Dziecko przenosi na rzeczywistość swe życzenia, pragnienia, impulsy. Wyobraża sobie to, czego się boi lub to, czego pragnie i widzi to realnie. „Znajduje się ono w rzeczywistości pierwotnej. Afektywne ujęcie zjawisk przeważa nad trzeźwym ich ujęciem” (Ibidem. s. 192).

Dzięki pierwotności swego myślenia dziecko jest skłonne myśleć magicznie (Ibidem. s. 195). Ujmuje ono wszystkie przedmioty tak, jak by były prawdziwe i żywe. Dzieci wierzą w czarodziejskie moce, duchy i wróżki.

Oglądanie filmów, obrazków, słuchanie opowiadań i baśni jest zaliczane do tzw. aktywności receptywnych (Landy, Kwiatowska, Topińska, 1970, s. 260), ponieważ dziecko przybiera wtedy postawę zarazem odbiorczą i zabawową. I tu możemy znów nawiązać do edutainment czyli edukacji poprzez zabawę.

Możliwości recepcji filmu przez dziecko w wieku przedszkolnym

Czy dzieci są przygotowane do recepcji i analizy bajek animowanych? Jadwiga Izdebska zwraca uwagę, że określony poziom rozwoju fizycznego i psychicznego, stan pozycji osobowościowych dziecka jest jednym z czynników warunkujących efektywność oddziaływania środków masowych (Izdebska, 1981, s. 51). Odbiór i zrozumienie treści przez dziecko opiera się na procesach myślowych, dlatego umiejętność analizy, syntezy, porządkowania, klasyfikowania, uogólniania nowych informacji staje się podstawą i odgrywa istotną rolę w tym procesie.

Proces przyswojenia informacji zaczyna się od zwrócenia uwagi na informację docierającą do odbiorcy określonym kanałem komunikowania masowego. Następnie dokonuje się odbiór komunikatu a dopiero później ocena jego treści. W zależności od pozytywnej lub negatywnej oceny informacja może być przyjęta lub odrzucona. Przyjmowanie informacji wymaga od odbiorcy koncentracji uwagi, czemu sprzyja dostępność informacji, na którą składa się np. czas nadawania programów, dobry odbiór, jak również to, że przekaz może wybijać się siłą dźwięku, kolorem, wymiarem, intensywnością. Odbiorca musi zostać

zaciekawiony, aby zwrócić swą uwagę, musi też mieć motywację, aby tę ciekawość utrzymać.

Istotną rolę w procesie przyswajania przez dzieci treści bajek animowanych odgrywają przeżycie emocjonalne. Bywają one powodem podejmowania różnych działań. Wcześniej już podkreślałam, że tylko głębokie przeżycie uczuciowe wywołuje określone reakcje, pobudza do odbioru. Przeżycie estetyczne wywołane obejrzeniem bajki może mobilizować dzieci do wysiłku, inspirować do działania, kształcić uczucia, wyobraźnię, pobudzać procesy poznawcze, które warunkują ich aktywność, przejawiającą się w próbach podjęcia trudu zrozumienia nowych treści, ocenie przekazów, poszukiwaniu, poszerzaniu wiedzy, rozwijaniu zainteresowań, postaw oraz nowych zachowań.

Jadwiga Izdebska w swojej pracy zauważa, że w procesie odbioru sztuki przez dzieci działają dwa podstawowe mechanizmy: identyfikacja i projekcja. Sprzyjają one oraz ułatwiają przyjęcie i zrozumienie komunikatu. Jednym z głównych mechanizmów odbioru sztuki przez dziecko jest identyfikacja z postaciami, bohaterem. Identyfikacja umożliwia współdziałanie z bohaterem, przeżywanie jego przygód tak, jakby to były losy własne (Ibidem. s. 57). Chłopcy identyfikują się tylko z postaciami swojej płci, dziewczynki skłonne są do identyfikowania się z postaciami płci przeciwnej (Tyszkowa, 1979, s. 81).

W odbiorze literatury, programów telewizyjnych, filmów, istotną rolę przypisuje się też projekcji własnych pragnień i dążeń. Przy zjawisku projekcji odbiór przekazu jest subiektywny. Dziecko może w sposób zastępczy przeżywać określone pragnienia i marzenia.

Film animowany funkcjonuje w życiu dziecka w nieco innym kontekście niż inne środki masowego przekazu. Film jest trudnym środkiem komunikowania (Izdebska, 1996, s. 83) i oddziaływania. Trudności te związane są z konstrukcją filmu, jego złożonością. Film bowiem posługuje się wszystkimi środkami informacji: obrazem wizualnym, dźwiękiem, mową i mimiką. Proces odbioru treści filmu animowanego przez dziecko w taki sposób, że bodźce (głównie wzrokowe) wywołują myślenie spostrzegawcze związane z konkretnym, aktualnie doznawanym wrażeniem.

Ponieważ do 9. roku życia dzieci nie są w stanie rozgraniczyć tego, co jest ważne, od tego, co jest w filmie drugoplanowe (Ibidem. s. 85), odbiór ma często charakter epizodyczny. Charakterystyczną cechą dziecięcych spostrzeżeń jest synkretyzm, polegający na całościowym ujmowaniu przedmiotów. Dziecko spostrzeże więc na ekranie przede wszystkim te przedmioty i osoby, które wyposażone są w niewielką liczbę charakteryzujących je szczegółów. Jeżeli w obrazie filmowym zostaną podkreślone te charakterystyczne cechy osób i przedmiotów, ułatwi to dziecku w znacznym stopniu ich rozpoznanie (Kielar, 1978, s. 22). Szybki ruch i zmiany w stosunku wielkości na ekranie

mogą sprawiać dzieciom dużo trudności w recepcji filmu. Wynika to często z braku umiejętności perspektywicznego ujmowania przestrzeni. Dziecko nie jest w stanie uchwycić jednocześnie dwóch wymiarów oraz ustalić stosunku między nimi. Zdaniem Marii Kielar: „Trudności w spostrzeganiu przestrzeni związane są również z brakiem obiektywizacji stosunków przestrzennych, co z kolei uwarunkowane jest dziecięcym egocentryzmem. Położenie przedmiotów dziecko potrafi ocenić jedynie w relacji do własnej osoby” (Ibidem. s. 25).

Dla dzieci najważniejszy jest pierwszy plan w filmie animowanym. Zatem reżyser, który realizuje film dla dzieci nie musi czuć się zobowiązany na zwracanie uwagi na skrót perspektywistyczny. Zdarza się, że dzieci traktują równoważnie wszystkie przedstawione na ekranie wydarzenia. Wiąże się to z charakterystycznym dla dzieci w tym wieku subiektywizmem (Ibidem. s. 23). Oznacza to, że dzieci dostrzegają w otoczeniu pewne cechy, interesujące ich w danym momencie i wywołujące u nich określone przeżycia emocjonalne.

Film dzięki możliwości ukazywania zdarzenia w poszczególnych fazach oraz oddania samego „dziania się” ułatwia dziecku czytelność stosunków między przedmiotami. Maria Kielar sugeruje, że „dobrze byłoby, gdyby zmiany ujęć następowały tak powoli, by każdy następny obraz zawierając już nowe cechy, posiadał jeszcze i te, które pozwalają na jego identyfikację z obrazem poprzednim. Dla dziecka w wieku przedszkolnym nie będą w równym stopniu czytelne wszystkie zabiegi montażowe. Najbardziej odpowiednie będą ściemnienia kojarzące się dziecku z zakończeniem czegoś, zamknięciem książki, nastaniem nocy” (Ibidem. s. 24).

Trudności w odbiorze filmu przez dzieci przedszkolne mogą być spowodowane również brakiem właściwej orientacji w czasie. Małe dzieci żyją przede wszystkim teraźniejszością. Z tego powodu czas akcji w filmach animowanych dla najmłodszych nie powinien przekraczać jednego dnia. „Oglądanie samych poruszających się obrazów nie przynosi dziecku żadnej korzyści dla rozwoju jego procesów poznawczych. Potrzebne jest łączenie według jakiejś myśli nadrzędnej, gdyż wówczas zaktywizowana zostanie również uwaga dowolna dziecka” (Ibidem. s. 26).

Maria Kielar wyróżniła „filmy składanki”, w których poszczególne obrazy nie są ze sobą powiązane, nie łączą się w jakąś historię. Często obrazy te łączy jedynie postać bohatera. Filmy takie mogą oglądać, zdaniem autorki, nawet młodsze, 2-4-letnie przedszkolaki. Starszym 5-6-letnim dzieciom można pokazywać filmy wymagające myślowego opracowania - tzw. „filmy myśli”. Zawarta jest w nich jakaś prawda o ludziach, o przyrodzie. Twórca filmu skłania dziecko do refleksji za pomocą takiego obrazu (Por. Ibidem. s. 26).

Odbiór filmu wymaga od dziecka nie tylko odczytania informacji zawartych w poszczególnych obrazach, ale także przechowywania ich treści w pa-

mięci, aby potem połączyć to, co było wcześniej z tym, co zdarzyło się później. Proces zapamiętywania u dzieci w wieku przedszkolnym na również charakter mimowolny. Dziecko zapamiętuje to, co wyróżnia się w otoczeniu i to, co wiąże się z jego działaniem. Maria Kielar zaobserwowała, że „film wywołując mimowolną uwagę dziecko sprzyja także zapamiętaniu tego, co dzieje się na ekranie. Dziecko nie stawia sobie za cel zapamiętania ani też przypominania czegoś. Przypominanie podporządkowane jest również działaniu. Film mógłby stanowić dla dzieci w wieku przedszkolnym dobrą formę zdobywania i utrwalania wiadomości o otaczającej rzeczywistości. Sprzyja on bowiem organizowaniu mimowolnej uwagi dziecka, stwarza wrażenie bezpośredniego uczestnictwa w akcji, wywołuje silne przeżycia emocjonalne” (Ibidem. s. 29).

Odbiór filmu przez dzieci w wieku przedszkolnym w znacznym stopniu warunkują działania umysłowe. Małe dziecko potrafi łączyć ze sobą elementy w jedną całość pod warunkiem, że jest związane emocjonalne, bezpośrednio obcuje z przedmiotem lub też jest naocznym świadkiem zdarzenia. „Ponieważ największą trudność sprawia dzieciom rozumowanie przyczynowo-skutkowe, reżyser może ułatwić dziecku wykrywanie powiązań przyczynowo-skutkowych poprzez umieszczanie obok siebie zjawisk pozostających w takiej zależności” (Ibidem. s. 31).

Film inspiruje głównie treść i formy zabaw, stając się raczej czynnikiem modelującym zachowanie dzieci, a nie kształującym wzorce wewnętrzne. Dziecko do 10. roku życia skupia uwagę głównie na wydarzeniach, a nie na postaciach filmu i nie potrafi w dostatecznym stopniu wyodrębnić informacji dotyczących cech postaci, ich postępowania, motywów działania (Por. Izdebska, 1996, s. 87).

Izdebska zwraca uwagę, że postacie ukazywane na ekranie mogą stać się wzorami tylko wówczas, jeśli odbiorca z uwagi na swój wiek znajduje się w takiej fazie rozwojowej, w której potrzeba wykształcenia w sobie wzorów osobowych jest silna. Postacie prezentowane muszą być poza tym atrakcyjne i zrozumiałe w swej strukturze psychicznej (Por. Izdebska, 1991, s. 40-41). Film animowany może stać się dla dziecka źródłem informacji o ludziach i świecie, pokazać człowieka, jego postawy, sposoby rozwiązywania rozmaitych problemów oraz sposoby myślenia i reagowania.

Joanna Papuzińska uważa, że: „Nieskończenie elastyczne tworzywo obrazu filmowego pozwala manipulować w dowolny sposób wszystkimi stałymi cechami rzeczywistości, poruszać znane prawa przyrody w sposób naoczny i widzialny. Możemy przyspieszać i zwalniać czas, zmieniać relacje wielkości, ignorować prawa ciężenia, bezwładności i stałości formy, a także funkcji przedmiotu czy żywego organizmu. Takich efektów nie daje żadna ilustracja, żaden nieruchomy obraz” (Papuzińska, 1978, s. 217).

Upodobania telewizyjne większości dzieci koncentrują się na programach rozrywkowych, filmach, kreskówkach animowanych, co wynika z jednej strony z określonych właściwości i możliwości psychicznych dziecka w tej fazie rozwoju, z drugiej zaś z uwarunkowań środowiska, w którym ono żyje, a głównie rodziny (Izdebska, 1996, s. 25).

Amerykański badacz John Murray, analizując doświadczenia dziecka żyjącego w społeczeństwie mediów, a więc w świecie zupełnie innym, niż dane było żyć poprzednim pokoleniom, wskazuje na wiodącą rolę telewizji wśród innych mediów, która jak żadne inne środki masowego przekazu z dużą intensywnością wpływa na dziecko we wczesnym jego wieku. Więcej wiadomości czerpią z ekranu dzieci mało zdolne, o niższym ilorazie inteligencji, o słabo rozbudzonych potrzebach poznawczych, zainteresowaniach (Por. Ibidem, s. 30).

Programy i filmy pokazywane przez telewizję mogą mieć wychowawcze oddziaływanie na dziecko, o ile są odpowiednio przygotowane pod względem merytorycznym i artystycznym. Filmy, które są przygotowane bez uwzględnienia odpowiednich dyspozycji dziecka do ich odbioru, mogą niestety wręcz zaszkodzić. Wybierając film dla dzieci w wieku przedszkolnym należałoby zatem zwrócić uwagę na elementy związane z możliwością recepcji dziecka. Według Marii Kiejar „rozładowanie napięcia powinno odpowiadać dziecięcemu poczuciu rzeczywistości” (Kiejar, 1978, s. 45). Szczególny niepokój budzą sceny grozy, okrucieństwa, przemocy. Ujemnych skutków oddziaływania tych scen upatrywać można w naśladowaniu negatywnych zachowań postaci występujących w wielu filmach dla dzieci. Obecnie produkuje się seryjne kreskówki dla dzieci pełne scen przemocy, gdzie zło nie jest napiętnowane, ale traktowane jako coś oczywistego i powszechnego. Przykładem może być tu chociażby film pt. „Pokemon”.

Często w filmach czy programach telewizyjnych występują sugestie, że przemoc jest usprawiedliwiona i podejmowana w słusznych celach, że opłaca się, a nawet jest nagradzana, a przynajmniej niekarana (Izdebska 1991, s. 50). Dzieci często przenoszą to, co obejrzały, na swe zabawy, naśladowują agresywne zachowania bohaterów. Sceny grozy, okrucieństwa, przemocy, jak również treści o dużym napięciu dramatycznym mogą powodować u dzieci silne reakcje uczuciowe. Dzieci coraz częściej oglądają filmy, które nie są przeznaczone dla ich grupy wiekowej zarówno pod względem treści, jak i emocji, które wywołują. Sprzyja temu wielość i dostępność nowych mediów, tj. telewizji satelitarnej, kablowej, video, dvd, gier komputerowych (Izdebska, 1996, s. 37).

Właściwości odbioru filmu animowanego przez dziecko w wieku przedszkolnym

Oglądanie animowanych bajek jest dla dzieci przedszkolnych niezwykle pociągające. Przeżycia dziecka zależne są jednak w dużej mierze od tego, co ono dostrzega na obrazku i jak to interpretuje. W czasie projekcji filmu dziecko może utrzymywać większy lub mniejszy kontakt wzrokowy z ekranem.

Badania eksperymentalne (Kielar, 1978, s. 141) wykazały, że każda grupa wiekowa w przedziale od 4 do 6 lat inaczej odbiera film animowany. Dzieci czteroletnie nie potrafią jeszcze przez dłuższy czas skupić się na tym, co dzieje się na ekranie. Często zrywają one kontakt z ekranem pod wpływem różnych bodźców zewnętrznych. Najczęściej zapamiętują pojedyncze wydarzenia i wokół nich snują zmyślenia, nie chwytają struktury akcji filmu. Film jednak inspirowuje je do podejmowania zabaw i działalności plastycznej. Ich aktywność rzadko jednak odpowiada treści filmu, który obejrzały. Wyraźne zmiany w recepcji filmu zauważa się między 5 a 6 rokiem życia (Por. Ibidem. s. 145). Dzieci potrafią już opanować swoje reakcje. Z uwagą i emocjonalnym zaangażowaniem śledzą losy bohaterów. Identyfikują osoby, potrafią ocenić postępowanie bohaterów oraz uchwycić morał z bajki. Film inspirowuje dzieci do podejmowania zabawy. Aktywność dzieci związana jest tematycznie z treścią obejrzanego filmu.

W obrazach filmu animowanego dziecko znajduje tylko tyle, co mu najbardziej odpowiada lub ułatwia percepcję, a więc wyrazistość, żywą kolorystykę, czyste, jasne, nasycone barwy, gładkie płaszczyzny, wypełnione równo pokrytym kolorem, kształty potraktowane globalnie, wyraźnie oddzielone (Landy, Kwiatkowska, Topińska, 1970, s. 263).

Obraz wizualny działa na wyobraźnię dziecka przedszkolnego. Dziecko cieszy się obecnością w obrazach elementów rzeczywistości, ale równocześnie poddaje się nastrojowi emocjonalnemu, jaki stwarza sztuka, która otwiera przed nim swój świat. Obrazy mogą wywołać u dzieci różne przeżycia w miarę tego, jak poszerza się ich skala uczuć. Małe dziecko szuka w oglądanym obrazie zabawy, której bohaterem będzie ono samo. Ciepłe uczucia wywołują u dzieci obrazy przedstawiające zwierzęta („101 Dalmatyńczyków”, „Królik Bugs”, „Kaczor Donald”, „Gdzie jest Nemo?”, itd.), które dzieci traktują jak rodzinę. Obecnie możemy zauważyć, że w bajkach nie tylko zwierzęta mają cechy ludzkie. Coraz częściej zabawki i przedmioty stają się bohaterami posiadającymi cechy ludzkie: „Maniek i Przyjaciele”, „Toy Story”, „Bob Budowniczy”. „Wraz ze zmianami cywilizacyjnymi i technologicznymi zjawisko antropomorfizacji przeniosło się natomiast do świata przedmiotów materialnych. To one uzyskały nowy status i znaczenie. W serii filmów o Bobie Budowniczym występuje cała

grupa urządzeń obdarzonych specyficznymi cechami osobowości. Zostały one podporządkowane zasadzie schematyzacji i pewnym uproszczeniom z jednej strony, z drugiej zaś – nie są traktowane tylko jako urządzenia mechaniczne właśnie, ale jako wierni przyjaciele człowieka, na które ten zawsze może liczyć. Środowisko materialne uzyskało zatem w „Bobie Budowniczym” nowy status i zajęło miejsce dotychczas zarezerwowane dla zwierząt. Te ostatnie powróciły do swoich tradycyjnych ról znanych z rzeczywistości pozamedialnej, a personifikacji poddano przedmioty materialne (skutek oddziaływania kultury konsumpcyjnej)”(Boguni-Borawska, 2009 s. 125).

Małym dzieciom łatwiej jest zrozumieć humor sytuacyjny, wynikający z różnych zdarzeń towarzyszących zabawnym przygodom bohaterów (Ibidem. s. 270). Natomiast zrozumienie dowcipu opartego na grze słów wymaga już pewnej dojrzałości umysłowej. Humor słowny polega często na zamianie znaczenia wyrazów, na niedorzeczności. Maria Kielar stwierdziła, że „wesołość wywołują sceny pokazujące różne psoty dziecięce, zabawy, w których bohaterowie się śmieją oraz różne pomyłki wynikające z nieuwagi bohatera lub jego niezręczności”(Kielar, 1978, s. 40). Pod koniec okresu przedszkolnego dzieci potrafią już odczuć humor subtelniejszy. Nie rozumieją jednak jeszcze satyry, ironii bajek, zawierających przenośnię, piętnujących ludzkie wady. Autorka badań zauważa, że obserwacja zachowania dzieci podczas projekcji oraz w czasie rysowania po obejrzeniu filmu wykazują, iż znacznie silniej przeżywają one sceny wywołujące lęk niż sceny wesołe, żywiej reagują na sceny straszne w filmach. Okazało się w badaniach, że szczególnie dzieci w wieku lat 6. lubią oglądać filmy zawierające sceny grozy (Por. Ibidem. s. 45). Badania autorki potwierdzają fakt z psychologii rozwojowej małego dziecka dotyczący tego, iż dzieci w tym właśnie wieku są nie zrównoważone i bardzo silnie przeżywają lęk.

Filmy powinny kształtować stosunek dziecka do wartości moralnych; dobra, zła; powinny uczyć cenić szlachetne cechy charakteru, bowiem dziecko bardzo silnie przeżywa się losami bohaterów, ulega sugestii; przetwarza ich dzieje na swój sposób, chce im pomóc lub gorąco potępia ich postęпки (Kwiatkowska, 1978, s. 340).

Jednym z celów wychowania jest obudzenie i rozbudzenie w dziecku zdolności snucia wyobrażeń i kształtowania na tej podstawie uporządkowanego łańcucha myśli o zdarzeniach (Szuman, 1962, s. 276). Dobrze dobrane opowiadania, bajki i filmy rozszerzają niesłychanie zakres doświadczeń dziecka. Są to, co prawda, doświadczenia fikcyjne, ale bardzo kształtujące i potrzebne dla pełnego rozwoju duchowego dziecka. Filmy czy bajki powinny nieść nauki moralne. „Zapewnienie dziecku możliwości organizowania iluzyjnego świata i przebywania w nim ma ogromne znaczenie dla kształtowania się jego osobowości –

pisze Maria Kielar. Dziecko staje się nie tylko autorem fikcyjnego świata, ale i jego bohaterem. Film jest jedną z okazji przeniesienia się w świat fantazji, jednak fikcja w filmie powinna być skonstruowana na miarę możliwości dziecka” (Kielar, 1978, s. 27). Bajki animowane dla dzieci mogą stanowić bardzo ważne źródło wiedzy i narzędzie rozwoju małego dziecka.

Zakończenie

Dzieci są od najmłodszych lat odbiorcami kultury wizualnej. Funkcjonują od najmłodszych lat zanurzeni w rzeczywistości realnej i wirtualnej. Można zaryzykować stwierdzenie, że małe dziecko jest „bombardowane” kulturą obrazkową, elektroniczną intertekstualnością obecną w telewizyjnych i internetowych reklamach, wideoklipach, grach komputerowych czy filmach animowanych. Istnieją więc realne zagrożenia związane z obecnym stanem funkcjonowania dziecka we współczesnej kulturze zachodu. Jednym z niebezpieczeństw jest na pewno uzależnienie od nowych mediów. Maria Gołaszewska zauważyła, że media będące swoistą sztuką, sztuką maksymalnego natężenia i maksymalnych napięć, niosą wolność od stereotypów, przyzwyczajęń, tradycji, historii (Por. Gołaszewska, 1999). Ta wolność bywa jednak pozorna.

Znaczące wydaje się zaangażowanie rodziców i pedagogów w dobór filmów animowanych dla dzieci, po to by służyły one rozwojowi a nie powodowały regres najmłodszego widza.

Bibliografia

- Bauer, Z., Chudziński. E. (2000) *Dziennikarstwo i świat mediów*. Kraków.
- Boguni-Borowska M. (2006) *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Kraków.
- Dyczewski, L. (2005) *Rodzina, dziecko, Media*. Lublin.
- Giżycki M. (2000) *Nie tylko Disney - rzecz o filmie animowanym*, Warszawa.
- Gerstmann S. (1976) *Rozwój uczuć*, Warszawa.
- Gołaszewska M.(1999) *Multimedia - krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów [w:] Estetyka a nowe media*, (red.) K. Wilkoszewska, Kraków.
- Izdebska J. (1981) *Miejsce i funkcje wychowawcze środków masowego oddziaływania w czasie wolnym dzieci*, Białystok.
- Izdebska J. (1996) *Rodzina - Dziecko - Telewizja - szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok.
- Izdebska J. (1991) *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych cyklicznych programów TV na dzieci*, Białystok.
- Jackiewicz, A. (1975) *Antropologia Filmu*, Kraków.

- Jackiewicz, A. (1981) *Fenomenologia Kina*, Kraków.
- Jackiewicz, A. (1981) *Narodziny dzieła filmowego*, Kraków.
- Jakubowski, W. (2006) *Dzisiejsze czasy - edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*, Kraków.
- Kielar M. (1978) *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo - dydaktycznej przedszkola*, Warszawa.
- Kłoskowska, A. (2005) *Kultura Masowa*, Warszawa.
- Konieczna E.J. (2005) *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków.
- Kroeber, A. (1973) *Istota kultury*, Warszawa.
- Kwiatowska M. (1978) *Pedagogika Przedszkolna*, Warszawa.
- Landy A., Kwiatowska M., Topińska Z. (1970) *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa.
- Łukowski, M. (1986) *Polski film popularnonaukowy*, Warszawa.
- Papuzińska J. (1978) *Współdziałanie literatury dla dzieci i młodzieży z innymi środkami przekazu kultury*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania* (praca zbiorowa pod red.) A. Przeclawskiej, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych, (1999) (red.) E. Sobol, Warszawa.
- Szuman S. (1947) *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.
- Szuman S. (1962) *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa.
- Thomas B. (1997) *Walt Disney - fenomen sukcesu*, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1979) *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci*, Warszawa - Poznań.
- Wells P. (2009) *Animacja*, Warszawa.
- Wojnicka J., Katafiasz O. (2009) *Słownik wiedzy o filmie*, Warszawa.
- Zalewski, A. (2003) *Film i nie tylko*. Kraków.
- Znaniński, F. (2001) *Socjologia wychowania*. Warszawa.
- <http://fdn.pl/owce-w-sieci>
- <http://pl.sheeplive.eu/o-projekcie/informacje-o-projekcie>

Karol Kowalczuk

Gry komputerowe w indywidualizacji nauczania

Współczesna szkoła stoi w obliczu nowych wyzwań związanych z wejściem do jej murów nowych mediów, a w tym również innowacyjnych technik do procesu edukacyjnego. Nowoczesne nauczanie to edukacja czerpiąca garściami ze zdobyczy technologicznych. Prezentacje multimedialne, rzutniki, czy tablice interaktywne wkraczają do szkolnictwa i być może za kilka lat będą traktowane na równi z podręcznikami. Obecnie snuje się i wprowadza plany zastąpienia klasycznych książek notebookami, które usprawnią i odciążą – w tym wypadku dosłownie – system nauczania. Warto się zastanowić, czy jest to odpowiednie posunięcie, natomiast nie sposób nie zauważyć ogólnej tendencji edukacyjnej, która zmierza nie do izolacji, ale bardzo silnej współpracy z nowymi technologiami. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że współczesna młodzież i dzieci znacznie różnią się od poprzednich pokoleń. Wymaga to nie tylko odpowiedniego doboru metod skierowanych dla uczniów, ale również zmusza nauczycieli do zaprzyjaźnienia się z massmediami. Należy pamiętać, że środowisko multimedialne stanowi obecnie naturalne środowisko wzrastania dzieci i młodzieży. Należy wykorzystać tkwiący w nim potencjał, ale nie należy przyjmować go bezkrytycznie. Nowa edukacja wymaga nie tylko od uczniów płynnego i świadomego poruszania się w świecie informacji cyfrowej, ale przede wszystkim powinna kłaść nacisk na edukację ustawiczną nauczycieli, którzy dobrze powinni orientować się w tendencjach nowoczesnej edukacji. Efektywność nauczania prowadzonego w sposób klasyczny od kilkunastu lat systematycznie spada, zwłaszcza, gdy tradycyjne metody konfrontują się z rzeczywistością. Można dostrzec tendencję ciągłej akceleracji i ewolucji świata wraz ze względną stabilnością metod nauczania. Dziecko wychowane w świecie multimedialnym, bogatym w elementy dynamiczne łączące grafikę, tekst i dźwięk poznaje świat, dlatego też również nauczyciele powinni tę interaktywność wykorzystywać na zajęciach. Nie chodzi tutaj o zastąpienie książek Internetem, bo książka zawsze będzie największą wartością, ale pokazanie, że hipermedialny

świat, który w dużej mierze służy młodym ludziom głównie do rozrywki, może być również interesującym miejscem nauczania i uczenia się.

Nowoczesne technologie w dydaktyce

Nowoczesne technologie mogą stanowić skuteczne narzędzie wspomagające dydaktykę, jeśli będą umiejętnie wykorzystywane. Zależne jest jednak to od metod nauczania, które będą wykorzystywały najnowsze osiągnięcia nauki do usprawniania zdobywania i utrwalania wiedzy. Wymaga to opracowania nowej metodyki przekazywania wiedzy, która będzie uwzględniała te tendencje (Szala, 2011, s. 76).

Komputer i Internet dają możliwość wykorzystania ich jako nowoczesnej, a zarazem bardzo ciekawej, metody nauczania. Internet może stać się hiperaktywnym podręcznikiem, w którym uczeń znajdzie wiele informacji. Kreatywne środowisko nauki, które tworzy, jest wynikiem przesiąknięcia sieci informacją (Gregorczyk, 2000, s. 3). Interaktywne słowniki, encyklopedie, tematyczne blogi i serwisy to tylko namiastka tego, co można w nim znaleźć. Również sam komputer z odpowiednim oprogramowaniem można w bardzo atrakcyjny sposób wykorzystać w szkole. Wraz ze swoimi cechami daje on duże możliwości zastosowań edukacyjnych.

Wzrokowe, słuchowe, wzrokowo-słuchowe oraz częściowo automatyzujące, to klasyczny podział środków dydaktycznych, który możemy znaleźć w podręczniku do dydaktyki ogólnej (Kupisiewicz, 2000, s.180). Jednak coraz częściej dostrzega się znaczenie komputera jako środka znacznie dynamizującego pracę szkoły. Wśród środków częściowo automatyzujących proces uczenia takich jak, maszyny dydaktyczne, laboratoria językowe i komputery – właśnie te ostatnie wywierają coraz większy wpływ na wygląd współczesnej edukacji. Era społeczeństwa informacyjnego wpłynęła na fakt, że komputer stał się istotnym elementem edukacji z racji swoich funkcji. Z jego pomocą można:

- sprawdzać poziom przygotowania i osiągnięcia uczniów;
- przekazać treści programowe, wspierać je ilustracjami,
- eksponować ćwiczenia do samodzielnego rozwiązywania;
- symulować procesy i sytuacje trudne;
- prowadzić dialog uczącego się z programem komputerowym;
- przedstawić sytuacje problemowe i ułatwić ich rozwiązanie;
- organizować multimedialny przekaz treści programu kształcenia;
- przechowywać w pamięci osiągnięcia i poprzednie etapy ucznia się (Bereźnicki, 2011, s. 368).

Szeroki zakres funkcji, jakimi cechuje się komputer wraz z odpowiednim oprogramowaniem daje szanse wykorzystania go jako skutecznego narzędzia edukacyjnego na różnych etapach kształcenia. Może on być wykorzystany w:

1. projektowaniu i przygotowaniu przez nauczycieli pomocy naukowych, materiałów dydaktycznych, konspektów lekcji, ale również cyfrowe sterowaniu przez nauczycieli pracą różnych mediów i urządzeń pomocniczych.
2. przekazywaniu, przetwarzaniu i uzyskiwaniu treści programowych zarówno przez nauczycieli jak i uczniów.
3. opracowywaniu samodzielnych prac badawczych, prezentacji wyników, lub przeprowadzaniu badań.
4. poszerzaniu i utrwalaniu treści programowych poprzez gry dydaktyczne, programy tutorialne i ćwiczeniowe.
5. diagnozowaniu stopnia przyswojenia przez uczniów wiedzy, poziomu zdolności i umiejętności.
6. opracowywaniu wyników nauczania (Tanaś, 1997, s. 73).

Jednak komputer sam w sobie nie spełni pokładanych w nim nadziei, jeżeli będzie nieumiejętnie wykorzystany. Należy pamiętać, że jest to jedynie narzędzie do osiągnięcia zamierzonego celu. Dlatego podczas pracy z nim zarówno indywidualnej, jak i podczas przygotowywania zajęć szkolnych z jego wykorzystaniem, należy uwzględnić strukturę kształtowania umiejętności informacyjnych, tak aby praca z maszyną była efektywna i przyniosła zamierzone rezultaty. Proces kształcenia z wykorzystaniem komputera powinien zwracać uwagę na problemy, które określają sposób korzystania, ale również jego cel (Struktura wg. M.Marlanda):

1. Co potrzebuję wiedzieć? (formułowanie i analizowanie potrzeb);
2. Gdzie mógłbym pójść? (określanie i ocenianie możliwych źródeł);
3. Jak dotrę do informacji? (dotarcie i umiejscowienie indywidualnych zasobów);
4. Które źródła wykorzystam? (zbadanie, selekcja i odrzucenie nieprzydatnych źródeł);
5. Jak wykorzystam źródła? (badanie źródeł);
6. Co powinienem zarejestrować? (nagranie i magazynowanie informacji);
7. Czy mam informacje, które potrzebuję? (interpretacja, analiza, synteza, ocena);
8. Jak powinienem je zinterpretować? (prezentowanie, ogłaszanie);
9. Co osiągnąłem? (ocena) (Huk, 2008, s. 91).

Komputerowe oprogramowanie edukacyjne wykorzystywane w procesie dydaktycznym powinno spełniać funkcje:

- poznawczą;

- emocjonalno-motywacyjną;
- praktyczną;
- utrwalającą;
- przyspieszającą;
- kontrolną (Huk, 2008, s. 108).

Daje to szeroki wachlarz zastosowań, zwłaszcza jeżeli będziemy mówili o zastosowaniach dydaktycznych.

Technologie komputerowe sprzyjają tendencji łączenia różnych sposobów przekazu w jednym elemencie. Budzi to, zwłaszcza wśród uczniów, duże zainteresowanie. Sprzyja możliwości konstruowania treści dydaktycznych i programów nauczania wzbogaconych o treści trudne do przedstawienia w postaci tradycyjnych technik nauczania. Dzięki temu w wizualizacji naukowej coraz częściej spotyka się filmy animowane lub interakcyjną grafikę (Kisiel, 2011, s. 272).

Rola gier komputerowych w procesie kształcenia

Szeroki wachlarz zastosowań edukacyjnych komputera nie byłby możliwy bez odpowiedniego oprogramowania. Większość elementów przetwarzanych przez komputer takich jak: strony WWW, obrazy, czy muzyka, może nabrać charakter edukacyjny, jeżeli zostanie wykorzystana w odpowiednim kontekście. Jednak typowy podział edukacyjnych programów komputerowych klasyfikuje je na:

- programy ćwiczeniowe (drill and practice),
- programy nauczające (tutorial),
- programy symulacyjne (simulation),
- gry dydaktyczne,
- programy demonstracyjne. (Madej, Marasek, Kuryłowicz, 1987, s. 268).

Wyraźnie w tej klasyfikacji zaznaczają się gry komputerowe jako typowy program edukacyjny. Jest to niezwykle ważne, ponieważ w dzisiejszym świecie najpopularniejszą rozrywką dzieci i młodzieży stanowią gry komputerowe – potencjalny program dydaktyczny. Jak podkreśla Ralph Koster (2005, s. 53), specjalista od teorii gier, zabawa zawarta w grach jest synonimem nauki, a same gry wyraźnie pokazują, że uczestnictwo w nich stanowi doskonałą praktykę, która może być później wykorzystana w wyzwaniach prawdziwego życia.

Ogólnie ujmując grę komputerową można określić ją jako oparty na zasadach formalny system, ze zmiennym i policzalnym rezultatem, gdzie różnym

wynikom przypisane są różne wartości. Osoba grająca wywiera wpływ na wynik, jest do niego przywiązana, a konsekwencje jej aktywności są opcjonalne i podlegają negocjacji (Filiciak, 2006, s. 44). Według Ernesta Adamsa (2011, s. 35) w grze komputerowej kluczowe są cztery elementy: granie, udawanie, cel i reguły. Granie jest pewnym rodzajem rozrywki, którego głównym zadaniem jest uczestniczenie w niej. Jako rodzaj swoistej interakcji wymaga aktywności od gracza, który poprzez swoje działania zmienia przebieg zdarzeń. Udawanie to czynność polegająca na tworzeniu w umyśle wyimaginowanej rzeczywistości. Cel natomiast określa wynik, który należy osiągnąć. Jest on definiowany przez reguły, które w istocie rzeczy są definicjami oraz instrukcjami, które gracze akceptują podczas grania (Adams, 2011, s. 35).

Powyższe elementy występują w grach komputerowych o charakterze rozrywkowym, ale również i edukacyjnym. Dzięki temu, zarówno jedne jak i drugie opierają się na podobnych zasadach oraz stanowią idealne środowisko edukacyjne. Najmłodszy gracz nie zastanawia się, czy gra jest programem rozrywkowym, czy też edukacyjnym. Dlatego jej podstawowym zadaniem w ich przypadku jest zabawa. Jeżeli produkt skutecznie przyciąga i bawi (nieważne, czy służy celom rozrywkowym, czy dydaktycznym) spełnia założenie, które pokłada w niej odbiorca.

Głównym celem gier komputerowych o charakterze edukacyjnym jest wspieranie rozwoju umysłowego. Jednocześnie mają za zadanie:

- pobudzać intelektualnie;
- skłaniać do myślenia;
- rozwijać takie umiejętności jak kreatywność, zdolności analityczne, skojarzeniowe;
- wzbogacać słownictwo;
- uczyć obcych języków;
- pomagać poznawać otaczający świat;
- rozwijać emocjonalnie;
- poznawać sytuacje prawdopodobne itp. (<http://edukacyjne.grabagier.pl/>)

Cechy edukacyjnych gier komputerowych

Gry komercyjne możemy podzielić na przedziały wiekowe ich adresatów: przeznaczone dla dzieci młodszych 3-6 lat, dzieci od 5-8 lat, starszych dzieci 7-12 lat, uczniów gimnazjów i szkół ponad gimnazjalnych 13 i więcej lat (Adams, 2011, s.725). Podział ten można również z powodzeniem zastosować w przypadku gier edukacyjnych. Niezależnie od docelowej grupy wiekowej,

do której skierowane są gry, spełniają one funkcje, które podnoszą ich skuteczność w zastosowaniach edukacyjnych:

1. Motywują użytkownika poprzez fakt, iż opierając się na zasadach psychologii stanowią bardzo atrakcyjne tło nauczania. Nabiera to wyraźnego kształtu podczas korzystania z programu przez młodsze dzieci, którym łatwiej jest identyfikować się z grami niż z edukacją sensu stricto;
2. Symulują realne sytuacje dzięki możliwości wykreowania dowolnego wycinka rzeczywistości. Poprzez ten fakt gry mogą imitować doświadczenie i dostarczać wielu umiejętności dostępnych w kontekście praktycznym. Nabiera to szczególnego znaczenia w sytuacji gdy stworzenie takiego kontekstu w rzeczywistości byłoby niebezpieczne lub skomplikowane;
3. Ułatwiają zoperacjonalizowanie pewnych zaawansowanych i zróżnicowanych struktur teoretycznych (<http://www.e-mentor.edu.pl/>).

Dydaktyczne gry komputerowe są programami, w których cele edukacyjne są realizowane w sposób pośredni. Sedno stanowią zadania wynikające ze scenariusza gry i zazwyczaj dla dziecka nie mają innego znaczenia niż motywacyjne. Realizując cel mający jawny charakter wynikający z głównego założenia gry dziecko zdobywa pewne sprawności, które przyswajane są jako cel niejawny. Powyższe założenia są osiągane przeważnie poprzez wykorzystanie elementu rywalizacji z komputerem, postacią ze świata gry, innym uczniem lub nauczycielem (<http://eid.edu.pl/>).

Wszystkie powyższe cele są możliwe do realizacji dzięki rzeczywistości wirtualnej, która traktowana jest jako typowa symulacja komputerowa. Wzbogaca ona nie tylko sam proces uczenia się, ale również działa poprzez symulowanie „suchego” obrazu i dźwięku lecz kompleksowej – całkowitej rzeczywistości, w którą można „wejść”, i której można „dotknąć” (Bednarek, 2006, s. 2).

Edukacyjne programy komputerowe, zwłaszcza gry, mogą być wykorzystywane na każdym etapie procesu nauczania – uczenia się. Można je skutecznie wykorzystywać w indywidualizacji kształcenia. Ze względu na funkcje i cechy mogą się dostosowywać do zmiennych potrzeb i warunków nauczania. Uruchamiają one osobistą wiedzę ucznia, którą posiada i dzięki temu są podstawą do tworzenia prawidłowych wyobrażeń i skojarzeń. Zwłaszcza jeżeli odbywa się to z wykorzystaniem informacji z różnych źródeł. Dzięki pobudzeniu wielu zmysłów stanowią bardzo atrakcyjną formę przekazu, która zachęca do wyjaśniania i interpretowania we własnym zakresie. Niezwykle istotny wydaje się fakt, iż edukacyjne programy komputerowe uczą formułowania pewnych wniosków, które bezpośrednio można wykorzystać i przetestować w bezpiecznej wizualizacji świata wirtualnego. Wzmacniają motywację i chęci ucze-

nia się wykorzystując aktywną formę zabawy, która umożliwia ocenę i kontrolę ćwiczonej wiedzy.

Edukacyjne programy komputerowe dzięki swoim cechom są skutecznie wykorzystywane w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Są to te same zalety, które znajdujemy w grach edukacyjnych. Obydwa programy dają możliwość:

- Stosowania różnego tempa pracy, które nie jest z góry narzucone, ale jest zależne od posiadanej wiedzy ucznia lub potrzeb jakie w danym momencie występują. Tempo może przechodzić od wolnego poprzez średnie do szybkiego i kolejność ta może być dowolnie modyfikowana.
- Stosowania różnego stopnia trudności, który jest zależny nie tylko od umiejętności, ale od zamierzonych celów. Stopniowanie trudności pomaga wprowadzać nowy materiał, a następnie wzbogacać go dodatkowe informacje. (od zadań łatwych do coraz trudniejszych).
- Stosowania różnej liczby powtórzeń w zależności od potrzeby. Jeżeli materiał nie został w wystarczającym stopniu opanowany, bądź uczeń chce wrócić do wcześniejszych zadań w celu przypomnienia pewnych informacji nie jest niczym ograniczany.
- Zapisywania efektów pracy ucznia, którą można cały czas nadzorować i śledzić oraz osobisty stosunek do gry, w której uczeń jest głównym bohaterem (<http://eid.edu.pl/>).

Bardzo ważne jest również to, że edukacyjne gry komputerowe mają dwojaki charakter łącząc umiejętności intelektualne i manualne. Stale wizualizacje widoczne w grze połączone z koniecznością wykonywania pewnych czynności fizycznych oddziałują na różne kanały magazynowania i przetwarzania informacji: kanał wzrokowy, słuchowy, kinestetyczno-ruchowy itp. Jednocześnie pozwalają na dostosowanie tempa uczenia się do możliwości percepcyjno-recepcyjnych odbiorców. Zadania, ćwiczenia, prezentacje komputerowe mogą być wielokrotnie powtarzane, co sprzyja utrwalaniu nabytych przez uczniów umiejętności zarówno umysłowych jak i manualnych. Ponadto zdobywanie wiedzy poprzez zabawę z zastosowaniem nagradzania, czyli wzmocnienia pozytywnego dodatkowo wzmacnia wszystkie te procesy (<http://www.ore.edu.pl/>).

Gry nieważne, czy przeznaczone do zastosowań komercyjnych, czy edukacyjnych muszą spełniać pewne oczekiwania i podlegać pewnym regułom. Zwłaszcza jeżeli chodzi o gry przeznaczone dla najmłodszych odbiorców. Każda gra dla dzieci powinna zwracać uwagę na kilka istotnych elementów. Odgrywają one znaczącą rolę w programie i jego funkcjonalności. Istotne jest to, aby były one zauważone i odpowiednio przeanalizowane pod kątem przyszłych odbiorców. Ładne opakowanie nie jest najważniejszym atutem produktu. Jeżeli gra ma stanowić pomoc edukacyjną i umożliwiać samodzielną pracę dziecka powinna być poprawie skonstruowana. Dzięki temu będzie wywoływa-

ła pozytywne skojarzenia i spełniała swoje funkcje. Elementy, na które powinien zwrócić uwagę nauczyciel zanim wprowadzi grę jako środek dydaktyczny są następujące:

- Koordynacja ręka – oko – należy zwrócić uwagę na wymagania dotyczące koordynacji manualnej. Gry przeznaczone dla najmłodszych dzieci powinny być dostosowane do ich mniejszych zdolności ruchowych. Natomiast gry dla nastolatków mogą przewyższać możliwości manualne nawet osób dorosłych.
- Obciążenie poznawcze – problemy stawiane przed dziećmi powinny być mniej skomplikowane, niż zadania dla dorosłych. Wiąże się nie tylko z trudnością samych zadań, ale również z liczbą występujących w nich rozbudowanych elementów, których łańcuch powiązań powinien być krótszy.
- Częste nagrody – programy przeznaczone dla starszych odbiorców w dużej mierze bazują na ich cierpliwości, a sam postęp w grze będzie uważany za nagrodę. U dzieci poziom gratyfikacji musi być większy. Kiedy robią coś poprawnie powinny uzyskać łagodne w swojej formie, ale jasne i częstsze gratyfikacje.
- Projekt wizualny – dzieci nie posiadają tak dużego doświadczenia jak dorośli i nie wykazują tak dużej umiejętności filtrowania treści. Dlatego interfejs i ogólna struktura programu powinny być proste i zwracać uwagę na wyznaczone cele.
- Trudności językowe – język gry powinien być dostosowany do możliwości dzieci. Powinien być pozbawiony długich, różnorodnych zwrotów, a opierać się zwłaszcza na krótkich i wyraźnych poleceniach.
- Odpowiednia zawartość – rozgrywka zaprezentowana w grze powinna dotyczyć zagadnień związanych ze światem dzieci. Tematy dotyczące dorosłych mogą być z jednej strony niezrozumiałe przez młodych odbiorców, z drugiej zawierać nie stosowne treści do wieku (Adams, 2011, s. 726).

Odpowiednio zastosowane i skonstruowane gry edukacyjne pomagają skupić uwagę uczniów na istotnych z punktu widzenia dydaktyki elementach przez to pozwalają na lepsze wyniki w nauce. Bardzo często towarzyszą im w procesie edukacyjnym już od najmłodszych lat poczynając od prostych łamiągłówek w formie puzzli, a na zaawansowanych grach logicznych skończywszy. Dzięki przystępnym zabawom, dostosowanym do ich wieku, pozwalają łatwiej poznać świat i zapoznać z nowym zakresem tematycznym.

Odpowiednie dostosowanie wszystkich elementów składowych gry dotyczących zarówno wiedzy i umiejętności, które z jej pomocą mają być kształtowane, oraz tych, które odpowiadają za manualne umiejętności dziecka, sprawiają, że świat gry jest bardzo ciekawym obszarem naukowej eksploracji.

Spełniając stawiane przed nimi wymagania przekształcają się niemal w interaktywną opowieść, w którą dziecko może wejść, i w której może płynnie uczestniczyć. Interaktywny charakter powoduje, że świat gry jest bardziej atrakcyjny niż książka, czy film. Wpływają na to charakterystyczne elementy składowe gier dla najmłodszych odbiorców.

Grafika w grze jest bardzo bogata i kolorowa. Charakterystyczne jest wręcz przejawianie pewnych elementów tak, aby świat przedstawiony w programie przypominał bardziej kreskówkę, którą dzieci tak uwielbiają. Elementy pojawiające się w dużej mierze mają charakter dynamiczny. Zmiana barw i kolorów, ruch – przyciągają uwagę i nadają przedstawionej opowieści swoistego „życia”.

Muzyka w grze zazwyczaj jest łagodna i przyjemna dla dziecka. Ma charakter relaksacyjny, przy czym jej dynamika może znacząco się z mienić w sytuacji, gdy następuje zmiana tempa akcji. Jest to również informacja dla młodego gracza, aby zwrócił szczególną uwagę na rozgrywkę w danym momencie. Głosy w grze zazwyczaj są zróżnicowane i dobrze dopasowane do przedstawionych postaci.

Bohater w grze, czyli awatar, z którym dziecko gra, bardzo często charakteryzuje się dużą ilością cech, z którymi dziecko może się utożsamiać. Mogą to być: młody wiek, płeć, chęć pomocy słabszym itp. Jest to niezwykle ważne ponieważ w znaczącym stopniu w pływa na identyfikację ze światem gry.

Świat przedstawiony w programie to bardzo często symulacja świata, które jest dla dziecka znany, i w którym może płynnie się poruszać. Muszą występować w nim pewne reguły funkcjonowania, które są dla ucznia oczywiste. Zbyt abstrakcyjne środowisko, które nie będzie opierało się na doświadczeniach, które uczestnik już posiada będzie nieodpowiednie.

Gry komputerowe powoli wkraczają w świat edukacji. Ta tendencja jest znacznie wyraźniejsza jeżeli weźmiemy pod uwagę gry dla najmłodszych. Ich główną zaletą są walory edukacyjne, które pod postacią zabawy przekazują ważne dydaktycznie i wychowawczo informacje. Bogaty świat gry może stanowić świetne uzupełnienie i możliwość przećwiczenia zdobytej wiedzy w praktyce. Z pewnością rola edukacyjnych gier dla najmłodszych będzie stale rosła. Jest to następstwem rozwoju technologicznego i ciągłej akceleracji technologii informacyjnych. Jednak nawet najlepsza edukacyjna gra dla dzieci nie zastąpi serdecznego uśmiechu nauczyciela, który zawsze powinien czuwać już nie tylko nad światem realnym, ale i wirtualnym swojego wychowanka.

Bibliografia

- Adams E. (2011) *Projektowanie gier. Podstawy*, Gliwice.
- Bednarek J. (2006) *Multimedia w kształceniu*, Warszawa.
- Bereźnicki F. (2011) *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Kraków.
- Filiciak M. (2006) *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa.
- Furmanek W., Piecuch A. (2011) *Dydaktyka informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów.
- Gregorczyk G. (2000) *Komputer w szkole*, nr 5/6.
- Huk T. (2008) *Komputer w kształtowaniu umiejętności kluczowych*, Warszawa.
- Koster R. (2005) *A theory of fun for game design*, Scottsdale.
- Kupisiewicz Cz. (2000) *Dydaktyka ogólna*, Warszawa.
- Lewowicki T., Siemieniecki B (2011) *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycznym*, Toruń.
- Madej D., Marasek K., Kuryłowicz K. (1987) *Komputery Osobiste*, Warszawa.
- Tanaś M. (1997) *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa.

Netografia

- Bołtuć M., Bołtuć P. *Inne spojrzenie na gry*, dostępny 02.06.2012, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43>
- Sobierańska D, *Multimedialne środowisko uczenia się - krótka charakterystyka wybranych elementów*, dostępny 02.06.2012, <http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=cechy%20edukacyjnych%20gier%20komputerowych&source=web&cd=5&ved=0CF8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Fstrona-ore%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D909%3Amultimedialne-srodowisko-uczenia-si-krtka-charakterystyka-wybranych-elementw%26id%3D124%3Aplanowanie-i-organizacja-procesu-dydaktycznego%26Itemid%3D166_1&ei=J1DLT_DEJ8fE4gSS_4akR&usg=AFQjCNF_ykLHuVxbsSZkq0-g9jJnFnieKLQ&cad=rja>
- Gry edukacyjne. Wszystko o grach edukacyjnych*, dostępny 02.06.2012, <<http://edukacyjne.grabagier.pl/cechy-gier-edukacyjnych.html>>
- Edukacja Internet Dialog*, dostępny 02.06.2012, <http://www.eid.edu.pl/publikacje/rola_komputera_w_educacji_specjalnej,30.html>

Walentyna Wróblewska

W kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie kształcenia

Wprowadzenie

Obecnie świat wkroczył w erę, w której dokonuje się bardzo szybki rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej umożliwiającej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę informacji. Informacje, które docierają poprzez telewizję, prasę, radio, czy Internet w wielkim stopniu wpływają na człowieka – modelują jego sposób myślenia, decydowania i działania, ale przede wszystkim stanowią podstawę do konstruowania wiedzy. Często informacja dostępna łatwo i szybko w Internecie utożsamiana jest z wiedzą, co – jak zauważa J. Morbitzer (2009) – może m.in. przyczynić się do elektronicznego encyklopedyzmu.

W społeczeństwie informacyjnym (społeczeństwie wiedzy, czy mądrości) fundamentalne znaczenie ma powszechna edukacja, która jest realizowana w różnych instytucjach, szkołach różnych typów i szczebli, instytucjach edukacji paralelnej oraz edukacji ustawicznej. Szkoła jako jedna z instytucji edukacyjnych staje przed koniecznością zmian stosownie do istniejących potrzeb. Zachodzi potrzeba kreowania szkoły jako instytucji zarządzającej wiedzą, czy organizacji uczącej się, w której proces kształcenia jest zorientowany na rozwiązywanie problemów, która jest miejscem poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowej wiedzy (Papińska-Kacperek, (red.), 2008, s. 372).

W epoce cyfrowej zbędne jest uczenie się faktów, wielu terminów, nazwisk i dat, gdyż takie informacje są łatwo dostępne po naciśnięciu klawisza komputera (Sawiński, 2010). Głównym zadaniem edukacji jest kształtowanie kluczowych umiejętności, które będą się liczyć w przyszłej pracy zawodowej i dalszym życiu. Takie podejście do edukacji potwierdzają badania przeprowadzone przez amerykańską organizację National School Boards Association (NSBA). Wskazują one, że najważniejszym zadaniem szkoły jest przygotowanie

uczniów do życia w zdigitalizowanym świecie, zwłaszcza przygotowanie do wykorzystania różnych urządzeń i zasobów cyfrowych do nauki oraz kształtowanie umiejętności uczniów takich, jak: rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, komunikowanie się, współpraca w zespole.

Zmiany natury globalnej, zmiany w edukacji implikują zmiany w procesie kształcenia, a przede wszystkim konieczne są zmiany w kierunku wyzwania aktywności i samodzielności uczniów. W prezentowanym opracowaniu chciałabym wskazać na poszukiwanie kontekstu teoretycznego dla takiego kierunku zmian w procesie kształcenia oraz niektóre determinanty aktywności i samodzielności uczniów.

Poszukiwanie kontekstu teoretycznego

Kierunek zmian w procesie kształcenia wyznacza określona filozofia edukacyjna, aktywność i samodzielność uczniów eksponuje przede wszystkim doktryna krytyczno-kreatywna edukacji (Lewowicki, 1997).

Potrzeba ukierunkowania procesu edukacyjnego na ucznia, jego aktywność i samodzielność wynika z teorii psychologicznych rozwoju osobowości człowieka, czy też psychologicznych teorii uczenia się. Według psychologicznej teorii poznawczej ucznia postrzega się jako sprawcę swoich działań, jako istotę aktywną, działającą pod wpływem potrzeby samorealizacji, według systemu uznanych wartości, zgodnie z przyjętym planem czy orientacją życiową.

Proces uczenia się jako proces poznawania rzeczywistości i samego siebie przez aktywnego ucznia można analizować z perspektywy heutagogicznej¹, według której proces jest rozpatrywany z punktu widzenia ucznia i jego doświadczeń. Jest to przeniesienie akcentu z nauczyciela, który był inspiratorem procesu uczenia się, na ucznia, który jako osoba świadoma swoich dotychczasowych doświadczeń jest w stanie bardziej efektywnie kierować procesem własnego rozwoju. Według tej koncepcji, człowiek w ciągu swojego życia sam odkrywa różne idee i nie musi być karmiony mądrością innych. Niezbędną kompetencją dla człowieka jest umiejętność uczenia się, która pozwala mu rozwijać całościowy potencjał (Czerka, 2009, s. 161).

Ekspozycja aktywności i samodzielności uczniów prowadzi do odchodzenia od dydaktyki tradycyjnej, opartej na podejściu behawioralnym do ucznia i procesu kształcenia, a podążania do dydaktyki konstruktywistycznej, według której proces edukacyjny jest postrzegany jako proces konstruowania

¹ *Heutagogy* – przedrostek *heuta* w starożytnej Grecji oznacza *ja*. Stewart Hase i Chris Kenyon są twórcami heutagogiki, podejścia, według którego stawia się nacisk na autodeterminację i niezależność w uczeniu się.

wiedzy przez samego ucznia. Według założeń konstrukttywizmu punktem wyjścia uczenia się jest zawsze aktywność ucznia. Kluczową czynnością nauczyciela jest stawianie ucznia w sytuacji problemowej, wywołującej konflikt poznawczy i umożliwiającej jego samodzielność koncepcyjną. Nauczanie polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co ma na myśli uczeń, co skonstruował w swoim umyśle. Uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń i nadawaniu ich rzeczywistości (na co szczególnie zwracali uwagę S. Wygotski, J. B. Bruner, A. Bloom, czy D. Barnes). W pamięci uczniów pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki ich aktywności umysłowej (Klus-Stańska, 2010, s. 313-314).

Możliwości, jakie stwarza epoka cyfrowa stały się podstawą nowej teorii kształcenia – konektywizmu, której autorami są kanadyjscy naukowcy George Siemens i Stephen Downes². Podstawą nowej teorii jest znaczenie, jakie przypisuje się oddziaływaniu technologii na nasze życie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Charakterystyczną cechą konektywizmu jest łączenie się z zasobami informacji i gromadzenie wiedzy w urządzeniach. Ludzka wiedza nie musi być cała w głowie, wiedza, którą posiadamy może znajdować się w urządzeniach poza nami i dopiero połączenie się z tymi zasobami uruchamia proces uczenia się, nie do końca znajdujący się pod kontrolą uczącego się, czy nauczającego. Inną cechą jest tworzenie i utrzymywanie połączeń między różnymi węzłami w Sieci, tj.: informacja, dane, uczucia, obrazy itp. Według konektywizmu cenione jest krytyczne myślenie, charakterystyczne dla pedagogiki krytycznej (Szkudlarek, 2004), stanowiące podwaliny pod szkołę myślenia, eliminując dzisiejszą szkołę „wiedzową”. Istotne jest wybieranie przez ucznia treści uczenia się i samodzielne podejmowanie decyzji na podstawie określonego nieustannie zmieniającego się zasobu informacji. Najważniejszą kompetencją jest rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Kluczem prowadzącym do poszukiwanego zasobu wiedzy, metazasadą efektywnego uczenia się staje się „wiedzieć gdzie” (*know-where*), zamiast „wiedzieć jak” (*know-how*), czy „wiedzieć co” (*know-what*) (Sawiński, 2010).

Aktywność ucznia i odpowiedzialność za podejmowane działania wynikają z paradygmatu edukacji podmiotowej, według którego uczeń staje się podmiotem edukacji. Organizowanie edukacji wyznaczają nie potrzeby państwa, a aspiracje, potrzeby życiowe i rozwój jednostek oraz grup społecznych. Kształtowanie aktywności i poczucia podmiotowości zapewnia współudział uczniów w organizowaniu zajęć dydaktycznych, ich planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu. Zaangażowanie uczniów w planowanie zajęć

² Teoria ta, zakładająca inne, czyli ciekawsze, skuteczniejsze i użyteczniejsze uczenie się, została opisana w 2005 roku przez G. Siemensa w dokumencie *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*.

prowadzi do odczucia, że nie są oni biernymi odbiorcami propozycji i ofert stawianych przez nauczyciela, ale są twórcami zadań, które pobudzają do aktywności, bo uznają je za własne. Działania są zdecydowanie bardziej efektywne, gdy człowiek odczuwa możliwość decydowania o sposobie postępowania, w którym wybór jest wynikiem jego własnej decyzji.

Ważnym kontekstem teoretycznym dla aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym może być podejście humanistyczne do kształcenia. Przedstawiciele szkoły humanistycznej (C. Rogers, A. Maslow, G. Allport) uważają za najważniejsze w procesie edukacji zaspokajanie potrzeb poszczególnych uczniów, stworzenie możliwości rozwijania własnego potencjału przez uczniów. Zdaniem autorów, należy pozwolić uczącym się, aby sami kierowali swoim rozwojem, brali odpowiedzialność za swoją naukę i rozwój. Rolą nauczyciela staje się zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i wywołania pozytywnej motywacji do osiągnięcia sukcesu.

Niektóre determinanty

Do głównych czynników wywołujących proces kształcenia należy zaliczyć cele, treści, zasady, metody, środki, formy organizacji.

Proces edukacyjny inspirujący do aktywności i samodzielności uczniów, to proces, w którym cele i treści są stanowione przez uczestników, dominują metody nowoczesne (aktywizujące uczniów), praca zespołowa i zajęcia pozaszkolne oraz nowoczesne środki dydaktyczne.

Jeśli przy stanowieniu celów uwzględnia się potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, ich pragnienia, dążenia i oczekiwania (zgodnie z założeniami pedagogiki postmodernistycznej) (Melosik, 2004), to proces zmierza w kierunku aktywności i samodzielności uczniów. Gdy cele są formułowane przez uczestników procesu edukacyjnego, czyli nauczycieli, uczniów, coraz częściej rodziców i innych kreatorów tego procesu, to są oni bardziej zaangażowani w ich realizację i ponoszą odpowiedzialność za efekty.

Jeśli cele są formułowane przez uczestników procesu kształcenia, to o treściach też powinni oni decydować. Według założeń konstruktywizmu istotna jest wiedza ucznia, czyli wiedza, z którą on przychodzi do szkoły. Dużą wagę przywiązuje się do treści, które dostarczają wiedzy typu wiedzieć: „jak, dlaczego”, a może przede wszystkim „gdzie”, a nie „wiedzieć, że”. Niezbędne są treści, które pozwolą uczyć się, jak się uczyć przez całe życie (T. Bauman, 2005), jak myśleć, jak rozwijać się twórczo, jak żyć w zdigitalizowanym świecie, jak korzystać z bogactwa informacji, jak tworzyć wiedzę i zdobywać mą-

drość. Podstawą doboru treści czyni się koncepcję człowieka innowacyjnego, nastawionego na poszukiwanie problemów w świecie i ich rozwiązywanie.

Aktywność uczniów w procesie kształcenia jest możliwa, gdy nauczyciel respektuje zasady, a w szczególności zasadę ograniczonej zależności ucznia od nauczyciela (Kupisiewicz, 2005) oraz zasadę samodzielności (Okoń, 2003). Według zasady aktywnego i świadomego udziału uczniów w procesie kształcenia aktywność jest niezbędnym warunkiem do podjęcia pracy, a uświadomienie uczniom celu i zadania ich działania jest podstawowym warunkiem osiągnięcia pozytywnych wyników w nauce.

Wdrażanie uczniów do samodzielnego myślenia obejmuje organizowanie sytuacji problemowej, formułowanie problemu, poszukiwanie rozwiązań trudności, weryfikacja hipotez, ocena i wybór najlepszego rozwiązania. Wdrażanie do samodzielnego działania zaś polega na wyborze zadania przez uczniów, samodzielnym planowaniu i wykonaniu działania oraz samodzielnej kontroli i ocenie efektów pracy.

W zakresie metod kształcenia preferuje się elastyczne stosowanie różnorodnych rozwiązań z dominacją sposobów aktywizujących uczniów w procesie, wdrażających do samodzielnego działań i samodzielnego rozwiązywania problemów, a przede wszystkim do konstruowania wiedzy i nabywania przez uczniów kompetencji niezbędnych w dzisiejszej rzeczywistości.

Należy eksponować samodzielne dochodzenie do wiedzy, uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie problemów. Można stosować gry dydaktyczne, a wśród nich burzę mózgów, gdy chcemy poszukiwać oryginalnych rozwiązań określonego problemu bliskiego uczniom. Metodę sytuacyjną stosujemy do rozwiązania problemu kontrowersyjnego, alternatywnego, kiedy mamy do czynienia ze złożoną sytuacją wymagającą podjęcia decyzji. Inną grą dydaktyczną może być metoda biograficzna, która jest bardzo pożądana w edukacji do przybliżenia sylwetki wzorcowej (znaczącej) postaci z danego przedmiotu nauczania. Zaangażowanie uczniów w tworzenie biografii, sięganie do różnych źródeł i poszukiwanie sytuacji, w której wybrana postać zetknęła się z problemem, opracowanie scenariusza gry (symulacji, bo taka jest droga rozwiązywania problemu), przyjęcie ról i ich kreowanie oraz w toku symulacji rozwiązywanie problemu jest bardzo kształcące i wychowujące uczniów. Przy zastosowaniu gier dydaktycznych proces edukacyjny przybiera postać procesu badawczego, dzięki czemu uczniowie przybliżają sobie metody i techniki pozyskiwania danych w zakresie realizowanego przedmiotu. Gry dydaktyczne są atrakcyjnymi metodami, aktywizującymi uczniów w różnych wymiarach, a także wysoko efektywnymi (Kruszewski 1991, 1988).

Do rozwiązywania problemów (szczególnie kontrowersyjnych, alternatywnych) można wykorzystać dyskusję, której wydaje mi się należy przyznać

właściwą pozycję wśród metod edukacji szkolnej. W znanych klasyfikacjach metod kształcenia (Kupisiewicz, Okonia) występuje ona w grupie metod asymilacji wiedzy, metod podających, a jej szerokie możliwości zastosowania (różne wersje, modyfikacje dyskusji), wysokie walory dydaktyczne i wychowawcze przemawiają za tym, że jest to metoda w dużym stopniu aktywizująca uczniów, sprzyjająca rozwojowi myślenia, kształtowaniu poglądów oraz umiejętności ich prezentacji, a także obrony swojego stanowiska za pomocą argumentów.

Pogłębionej analizie treści może służyć metoda projektów, która polega na realizacji dużego zadania samodzielnie przez uczniów, przygotowywanego i kontrolowanego przez nauczyciela. Na ogół, ze względu na swój rozmiar, jest ono realizowane przez grupy uczniów, chociaż może być również realizowane indywidualnie. Specyficzną cechą projektu jest to, że uczniowie samodzielnie zdobywają informacje o jakimś szerszym niż zwykle zagadnieniu, opracowują je w pisemnej lub innej ciekawej formie, a następnie prezentują innym. Metoda ta daje szansę rozbudzenia zainteresowań młodzieży danym zagadnieniem. Pozwala także rozwijać umiejętności uczniów w korzystaniu z różnych źródeł informacji, krytycznym analizowaniu faktów i oceny ich wiarygodności, ćwiczeniu sposobów prezentacji zebranych materiałów.

Samodzielności w działaniu uczniów służą metody oparte na działalności praktycznej uczniów o charakterze bezpośrednim i pośrednim. Działania praktyczne młodzieży podejmowane w edukacji szkolnej mogą pełnić różne funkcje: poznawczą, weryfikacyjną i instrumentalną. Metoda zajęć praktycznych realizowana w zakresie różnych przedmiotów, metoda laboratoryjna, szczególnie w wersji problemowej sprzyja wdrażaniu uczniów do samodzielności i aktywności.

Coraz częściej pojawia się w procesie edukacji szkolnej drama, należy podtrzymać ten trend ze względu na wysokie walory poznawcze i kształcące tej metody. Uczeń w dramie jest kreatorem, sprawcą działań. Uczy się i rozwija poprzez wieloraką aktywność. Będąc w roli uczeń odwołuje się również do własnych doświadczeń życiowych, tym samym zyskuje wyższą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania (Szymik, 2009, s. 138).

Wdrażaniu do aktywności emocjonalnej uczniów służą przede wszystkim metody waloryzacyjne. Organizowanie uczestnictwa młodzieży w eksponowanych wartościach, wywoływanie przeżyć emocjonalnych oraz stwarzanie sytuacji do wytwarzania wartości, wyrażania swoich przeżyć w różnych formach ekspresji służy kształtowaniu systemu wartości, postaw i poglądów na świat.

Do pracy samodzielnej uczniów wdraża tworzenie portfolio, czyli „teczki”, która jest prostą, a zarazem uniwersalną metodą, która może być stosowana w nauczaniu wielu przedmiotów.

W XXI wieku nieodłącznym elementem uczniowskich działań powinno być wykorzystywanie zasobów i narzędzi dostępnych w Internecie, a także wielu rozwiązań z zastosowaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Zmierzanie w kierunku procesu kształcenia inspirującego uczniów do aktywności i samodzielności wymaga elastycznego i charakteryzującego się różnorodnością podejścia w zakresie form organizacji kształcenia z dominacją pracy zespołowej, która stanowi narzędzie do aktywizacji młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują zajęcia pozaszkolne (K. Denek, 2002, 2009), które są bogatą okazją do rozwoju uczniów, a poza tym są bardzo przez nich lubiane. Nową formą kształcenia, coraz częściej wykorzystywaną, na którą szczególną uwagę zwracają w swoich publikacjach B. Siemieniecki (2009), S. Juszczyk (2003), staje się e-learning realizowany przy zastosowaniu nowoczesnych technik informacyjnych. Platformy edukacyjne stwarzają dużo możliwości do świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się, konstruowania wiedzy na podstawie dostępnych informacji (Juszczyk, 2002).

Podążając w kierunku aktywności, samodzielności oraz zaspokojenia potrzeb „cyfrowych uczniów” i sprostania procesom szybkiej dezaktualizacji wiedzy i coraz nowszym technologiom rola nauczyciela sprowadza się w głównej mierze do *realizacji zadań mentora, organizatora pracy, doradcy zawodowego i przede wszystkim eksperta od skutecznego uczenia się* (Kołodziejczyk, 2010). Nauczyciel w epoce cyfrowej nie jest ekspertem od wiedzy, ale specjalistą od organizacji uczenia się.

Istotnym warunkiem determinującym aktywność i samodzielność uczniów w procesie edukacji szkolnej jest dialog. Humanistyczny charakter procesu edukacyjnego, podmiotowe traktowanie uczniów wymaga prowadzenia dialogu (Dąbrowa, Jankowska (red.), 2009; Śnieżyński, 2001). Dialog w procesie edukacyjnym jest postrzegany jako naczelną wartość, zasada, czy metoda pracy nauczyciela z uczniem, bądź też jako płaszczyzna porozumienia i rozumienia. Dialog jako trwały element życia człowieka pozwala odkrywać siebie i drugiego człowieka, wychodzić naprzeciw Innemu, rozumieć i kreować otaczającą rzeczywistość, w której ceni się wolność, godność, otwartość (ibidem, s. 7). Dialog jako autentyczne spotkanie z drugim człowiekiem ma szczególne miejsce w edukacji, wykracza bowiem poza przekazywanie wiadomości, a prowadzi do wymiany myśli, daje zatem szansę na porozumienie dwóch podmiotów i wspólne tworzenie znaczeń (Murawska, 2005). D. Barnes (Barnes, 1988) podkreśla znaczenie „mowy eksploracyjnej”, czyli dialogu między uczniami, niekontrolowanego przez nauczyciela szczególnie przy rozwiązywaniu różnorodnych problemów w grupach.

Ponadto w epoce cyfrowej mamy liczne możliwości komunikowania się bezpośredniego i pośredniego przy wykorzystaniu różnych nowoczesnych (cyfrowych) komunikatorów.

Podsumowanie

Jak wynika z wielu teorii psychologicznych, filozoficznych, immanentną cechą natury człowieka jest aktywność i samodzielność, której nie można hamować, a trzeba ustawicznie rozwijać. Ponadto aktywność i samodzielność ucznia warunkuje w dużym stopniu efektywność procesu kształcenia, który zmierza do wielostronnego rozwoju osobowości uczestników, do kształtowania postaw krytyczno-kreatywnych, odpowiadając na potrzeby współczesnej złożonej rzeczywistości.

Podążanie w kierunku aktywności i samodzielności uczniów w procesie edukacyjnym wymaga usytuowania procesu w nurcie edukacji humanistycznej, według której uwzględnia się potrzeby i dążenia ucznia do aktywności i samodzielności. Paradygmat edukacji podmiotowej wskazuje na aktywność, samodzielność i odpowiedzialność uczniów w procesie kształcenia. Założenia psychologii poznawczej wraz z teorią konstruktywizmu wyznaczają aktywną pozycję ucznia w procesie uczenia się.

Do osiągnięcia procesu kształcenia, w którym dominuje uczenie się, rozumiane jako konstruowanie wiedzy przez samych uczniów, w którym uczniowie są aktywni i samodzielni, uczą się wykorzystywania wiedzy, nabywania kompetencji potrzebnych w epoce cyfrowej, konieczne jest zastosowanie metod aktywizujących, wdrażających do samodzielnego myślenia i działania, nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, grupowych form pracy, zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych, wykorzystanie e-learningu, dialogu uczestników procesu edukacyjnego.

Bibliografia

- Barnes D.(1988) *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*, przekł. z jęz. angielskiego J. Radzicki, Warszawa.
- Bauman T.(2001) *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk.
- Bauman T.(2005) *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w] (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków.
- Bogaj A. (2000) *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa.
- Czerka E.(2009) *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagicznej*, „Rocznik Andragogiczny”.

- Dąbrowa E., Jankowska D. (red.) (2009) *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce* Warszawa.
- Denek K. (1998) *O nowy kształt edukacji szkolnej*, Toruń.
- Denek K. (2002) *Poza ławką szkolną*, Poznań.
- Denek K. (2009) *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań.
- Galloway Ch. (1988) *Psychologia uczenia się i nauczania*, t.1., Warszawa.
- Juszczak S. (2002) *Edukacja na odległość, Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń.
- Juszczak S. (2003) *Edukacja na odległość*, Toruń.
- Klus-Stańska D. (2010) *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.) (2002) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2005) *Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1997) *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Lewowicki T. (2007) *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa, Radom.
- Lewowicki T., Siemieniecki, B. (red.) (2009) *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*.
- Melosik Z. (2004) *Pedagogika postmodernistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t.1, Warszawa.
- Morbitzer J. (2009) Mity edukacji wspieranej komputerowo. „Magazyn Szkolny”, nr 1/321.
- Murawska E. (2005) Od monologu do dialogu-refleksje o (nie)porozumieniu między nauczycielem a uczniem, „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje” nr 2.
- Okoń W. (2003) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Papińska-Kacperek J., (red.) (2008) *Społeczeństwo informacyjne*, Warszawa..
- Szkudlarek T. (2004) *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t.1, Warszawa.
- Śnieżyński M. (2001) *Dialog edukacyjny*, Kraków.

Netografia

- Urodzeni z myszką w rękę*, „Cudowne lata w szkole” 2008, nr 1.
<http://www.cudownelata.eu/pdf/cl0801.pdf> (dostęp 28.12.2010)
- Kołodziejczyk W., *Społeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy*, <http://edukacja.przyszlosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html>
[dostęp 6.06.2010]
- Konektywizm - czyli obraz nauki w XXI w.* http://elearning.wprost.pl/aktualnosci/id_191497/Konektywizm-czyli-obraz-nauki-w-XXIwieku.html [dostęp 9.06.2010]
- Sawiński J. P.: *Kluczowe kompetencje epoki cyfrowej*. http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1001&Itemid=1, (dostęp 27.12.2010r.)
- Sawiński J. P.: *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się*. http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1077&Itemid=5 [dostęp 2.06.2010]

Rozdział III.

Indywidualne spojrzenie na dziecko

Dziecko – piętno roli

Parafrazując Hannę Arendt, można śmiało rzec, że *jeszcze nigdy nie powiedziano o dziecku tak wiele i jednocześnie nie wiadano o nim tak mało* (Arendt, 2000, s.17). Mimo imponującej liczby perspektyw teoretycznych, dotarcie do istoty fenomenu dziecka, podobnie jak dotarcie do fenomenu w ogóle człowieka, wciąż przerasta ludzkie możliwości. Paradoksalnie, uwaga, którą poświęcono dziecku w dwudziestowiecznej nauce i filozofii zaowocowała raczej zróżnicowaniem jego obrazu, niż ujednoczeniem. Wciąż istnieje pewność, zaledwie co do kilku banalnych oczywistości: dziecko jest człowiekiem w pierwszej, kluczowej dla rozwoju fazy życia, potrzebuje opieki i jak każdy inny człowiek, tkwi w określonym kontekście kulturowo-społecznym, który decyduje o głębszym znaczeniu – właśnie – słowa *dziecko*.

Jak zaznaczają badacze, hasło to użyte bez odwołania do konkretnego systemu aksjologicznego rodzimej kultury, może więcej gmatwać niż rozjaśniać. Maskuje ono bowiem takie istotne właściwości jak rasę, narodowość, płeć, wiek, kompetencje (wiedzę i umiejętności), które są nie bez znaczenia dla statusu społecznego, dla jakości życia konkretnego młodego człowieka. Stąd, niektórzy badacze, zwracają uwagę na polityczny wymiar słowa *dziecko*, które wbrew intencjom sugeruje, że wszystkie dzieci są jednakowe i że wzrastają w podobnych warunkach (.....). Wszakże, jak zapewniał Wittgenstein „znaczeniem słowa jest sposób użycia go w języku” (Wittgenstein, 2000 s. 73). Do podobnych wniosków doszli później poststrukturaliści (Lacan, Barthes).

Odwołując się zatem, chyba do najszerzej perspektywy oglądu, tj. do antropologii (pretendującej dziś do rangi kierunku integrującego nauki społeczne), *dziecko* to *ucieleśniony byt określany jako niedorośli* (Gittins, 2008, s. 45), którego pojmowanie w większym stopniu zależy od kontekstu historyczno-kulturowego niż od niezmiennych w czasie kryteriów biologiczno-psychologicznych. Tym samym, także wybór metod sprawowania opieki nad dzieckiem zależy w większej mierze podlega modelowi stosunków społecznych, (który o czym przekonują strukturaliści nigdy nie jest dany wprost) niż jest kwestią

natury¹. Idąc dalej tym tropem, również czas trwania i charakter przebiegu fazy dzieciństwa okazują się być bardziej zmienną kulturową niż pewną uniwersalną stałą. Dotychczasowe, znane w historii kryteria dzieciństwa np. zależność ekonomiczna, brak odpowiedzialności, dojrzałości seksualnej czy intelektualnej, stanowią wypadkową warunków bytowych, systemu aksjologicznego oraz najprawdopodobniej, w przypadku każdego wcześniejszego pokolenia, pamięci własnego dzieciństwa.

Fenomen dzieciństwa, ma oczywiście sens jedynie w układzie binarnym z dorosłością, który jak zaznaczają historycy nie zawsze istniał (Gittins, 2008, s. 46).

Pierwotny wydzźwięk terminu *dziecko* odnosi się do prasłowiańskiego *to co ssie pierś*² (Boryś 2005, s. 139), a samo słowo pojawiło się w języku polskim dopiero XIV w wieku i znaczyło tyle co *małoletni, potomek względem rodziców*. Jednak, sam wizerunek dziecka, z uwagi na wysoką śmiertelność najmłodszych, symbolizował wówczas nie nadzieję a śmierć. 5-7 latek otrzymywał natomiast strój zgodny z pozycją społeczną rodziców, będący pomniejszoną wersją ubioru matki lub ojca, po czym zostawał niejako wchłonięty przez *masę ludzką*, której życie społeczne toczyło się na granicy zasady biologicznej konieczności i interakcji - pracował i bawił się pospołu z dorosłymi, dorosłym (w dzisiejszym znaczeniu tego słowa) nie będąc.

Dzieciństwo rozumiane jako okres przygotowawczy (edukacyjny) *zrodziło się/zostało wynalezione* dopiero pod koniec wieku XVI wraz z rozkwitem miast i świeżej siły społecznej - burżuazji. Mimo, że pierwotnie dotyczyło wyłącznie chłopców, to właśnie ten okres uważa się dziś za początek powolnej - dziś już uznanej za *naturalną* - separacji dzieci od dorosłych w kulturze europejskiej. Od tamtego czasu, zmianie ulegały jedynie granice dzieciństwa, oraz jego charakter, aż po wyodrębnienie z dzieciństwa młodzieży w wieku XX.

We współczesnej pedagogice najczęściej za dziecko uznaje się osobę do 12/13 roku życia, zgodnie z przyjętymi kryteriami biologicznymi³. Jednak nie brakuje również odwołań do kategorii prawnej, wyznaczającej granicę bycia dzieckiem w Polsce, od poczęcia do 18 roku życia.

Z dzieciństwem nieuchronnie związana jest zatem i a k a ś praktyka społeczna. Zatem, o ile trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o fenomen dziecka, to z o wiele większą pewnością można mówić o wiedzy na temat stosunku do dziecka (jako określonego kulturowo bytu), który ma niemałe zna-

¹ Choć oczywiście nikt nie kwestionuje *naturalności* samej opieki nad potomstwem.

² dojiti - doić - ssać (Boryś 2005, s. 139).

³ Na pedagogikę podobnie jak na psychologię miała ogromny wpływ medycyna (np. Korczak i Montessorri byli praktykującymi lekarzami, natomiast Radlińska była pod silnym wpływem tej dziedziny).

czenie dla konstrukcji dzieciństwa. W polskiej literaturze przedmiotu mówi się o dwóch podstawowych: pierwszym łączonym z tradycją, drugim, choć już nie nowym⁴, to w myśleniu potocznym, często wciąż kojarzonym z nowatorstwem. Najogólniej rzecz ujmując, chodzi o przedmiotowe *versus* podmiotowe podejście do dziecka⁵.

W teorii wychowania, zwykło się je pojmować w sposób szczególny, zgodny z psychologicznym aspektem poczucia podmiotowości, a także ze swoistym eklektyzmem filozoficznym, w którym podmiotowość rozumiana jest jako właściwość fundamentalna, w jakiś sposób akcentująca wyższość człowieka nad światem, jego aktywność w procesie poznawania rzeczywistości, sprawstwo oraz zdolność do refleksji.

Zatem, od końca lat osiemdziesiątych⁶, podejście przedmiotowe kojarzone jest w tym obszarze wiedzy, przede wszystkim z *działaniami uderzającymi w godność człowieka* (Górska 2008, s.78), jawną reifikacją lub jej ukrytymi formami: manipulacją, depersonalizacją, poniżaniem czy ignorowaniem. Natomiast podejście podmiotowe z działaniami korzystnymi dla rozwoju wychowanka (tamże.), to znaczy z takimi, które umożliwiają mu przeżycie/nabycie poczucia sprawstwa i kontroli nad otoczeniem. Zdaniem psychologów są one niezbędne dla procesu integrowania osobowości. Podmiotowe traktowanie pojawia się też w refleksji pedagogicznej, jako warunek wychowania do podmiotowości.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że idea podmiotowego wychowania ma sens wyłącznie przy założeniu tradycyjnej antropologii filozoficznej dziecka, charakterystycznej dla kultury postfiguratywnej, w której to pozycja dorosłych jako uznanego społecznie źródła wiedzy, umiejętności oraz dysponenta władzy jest niezachwiana.

Można też mówić o podejściu do dziecka, w o wiele szerszym kontekście niż indywidualne relacje między uczestnikami procesu wychowania jakoś przecież uwarunkowanego zewnątrz. W obszarze zainteresowań socjologów, historyków, antropologów oraz pedagogów krytycznych i pedagogów społecznych znajdują się: dzieciństwo, (właśnie) jako pewien sposób organizowania życia dzieciom, a także (zmienny w czasie) status społeczny dzieci. Szczegółowa, wielowymiarowa analiza tych zjawisk pokazuje zmiany w podejściu do

⁴ Ponowna recepcja konkretnych *projektów* pedagogicznych choćby z początku i pierwszej połowy XX wieku (np. Janusza Korczaka, Marii Montessori, Alexandra S. Neilla, Martina J. Langevela i innych) wydobywa na światło dzienne spod sensów używanych wówczas słów, zalecenie podmiotowego traktowania wychowanka/ucznia.

⁵ Jest to chyba najszerszy podział znany w pedagogice, zawiera w sobie wiele różnorodnych wizji, modeli, koncepcji pojawiających się w historii.

⁶ Datę wyznacza zmiana ustroju politycznego, który miał niemały wpływ na rolę jaką przypisywano wychowaniu (w dzisiejszym znaczeniu terminu *edukacja*).

dzieci, w znaczeniu podmiotu/przedmiotu społecznego, odpowiada na pytanie o przypisywane dzieciom przez dorosłych miejsce we *wspólnym świecie*⁷, czyli w danej kulturze.

Zatem, biorąc pod uwagę szeroką perspektywę, w tradycyjnym (przedmiotowym) podejściu, dziecko pojmowane jest jako *obiekt* (koniecznych) *poczynañ rodziców, szkoły, społeczeństwa* (Górska, 2008, s.82). Rozumiane jako tożsamość potencjalna, widziane przez pryzmat tego kim ma się stać, jest określane jako deficytowe w stosunku do dorosłego. Zatem dziecko to *jeszcze nie, to brak, to niedostatek*. Pogląd ten generuje protekcyjny stosunek do niego, wymusza konieczność silnej ochrony i kontroli, kierowania nim, urabiania, modelowania, kształtowania, wychowania – w historii używano różnych określeń. Wyklucza natomiast uczenie się od dziecka lub partnerstwo z nim. W omawianym podejściu dziecko nie może być zatem towarzyszem dla dorosłego, ni jego przewodnikiem, a tym bardziej autorytetem (nawet tylko w niektórych kwestiach). Jest ono interpretowane jako istota z natury bierna, wyłącznie reagująca na działania innych oraz pozbawiona większej sprawczości. Dzieciom odmawia się tym samym odpowiedzialności, przypisuje się im *słabość, ignorancję, nieracjonalność, niekompetencję, niedoskonałość i niepełność* (Szczepska-Pustkowska, 1997), niekiedy nawet deprecjonuje się znaczenie dziecięcego przeżywania i doświadczania. Dzięki takiemu podejściu, w przeszłości, także w nauce, problematyka dziecka i dzieciństwa była odsuwana na drugi plan, zasłaniana kategoriami wychowania, opieki, rodziny, szkoły itp. W licznych koncepcjach filozoficznych sprowadzano dziecko do roli jeszcze bezkształtnej, choć niezbędnej do realizacji planów naprawczych świata materii, lub pustego naczynia – świat miał stać się lepszy, dzięki przyszłym lepszym dorosłym. Dzieciństwo było zatem uważane za okres przygotowawczy do wykonania gigantycznego zadania społecznego, wypełnienia marzeń i ambicji dorosłych, ale bycie dzieckiem oznaczało bycie niejako w zawieszeniu, egzystencję na marginesie życia społecznego, zgodę na ponížanie, czy też bycie ignorowanym.

Nic zatem dziwnego, że na Zachodzie pod wpływem idei strukturalizmu, rewolty obyczajowej i idei emancypacyjnych (które znalazły swój szczególny wyraz w wydarzeniach roku 1968), także dzieciństwu (w znaczeniu elementu struktury społecznej) przypisano wartość aktywnego aktora⁸ sceny życia społecznego. Otworzyło to nowe horyzonty dla penetracji naukowej.

⁷ *Podmiotowość* poruszana w tym znaczeniu, oznacza zatem również podmiotowość prawną a nawet polityczną, a punktem wokół którego toczy się dyskusja są *prawa dziecka*.

⁸ Poprzez *aktora sceny życia społecznego* w socjologii rozumie się zarówno, jednostkę, instytucję jak i grupę społeczną.

Kontynuowane od końca lat sześćdziesiątych, na wzór badań na młodej (Jugendforschung), interdyscyplinarne badania nad dzieciństwem (Kinheitsforschung) (Urbaniak-Zajac, Sunker 1997, s.3) z jednej strony podejmują problematykę szeroko rozumianej przemocy, ucisku, zniewolenia, socjografii, biopolityki⁹, historii statusu społecznego dzieciństwa, z drugiej potencjału dzieci, aktywności, refleksji, kompetencji, świata przeżyć i doświadczeń zarówno w wymiarze indywidualnym jak i zbiorowym.

W podejściu podmiotowym akcentuje się, że rozwój w większej mierze jest rezultatem własnej aktywności dziecka, jego kontaktów ze światem zewnętrznym (będącym swoistym *tworzywem edukacyjnym*) niż jakichkolwiek wpływów zakładających wrodzoną bierność i uległość dziecka. Adaptuje się ono bowiem do warunków życia i sytuacji w jakich przyszło mu żyć na swój sposób i na swój sposób przekształca je – jest aktywnym aktorem życia społecznego i współkreatorem środowiska, a nie pasywnym obiektem wychowania. Podejście to zakłada zarówno możliwość partnerstwa dorosłych z dziećmi (na zasadzie koncentracji na tym, co ludzi łączy, co jest im wspólne bez względu na wiek) jak i w bardziej radykalnej formie pełną autonomię dzieci (zerwanie mostu międzypokoleniowego)¹⁰ musi posiadać zatem wymiar polityczny, poruszać kwestię hipotetycznego zrównania praw obywatelskich dzieci i dorosłych, lub tworzenia społeczności alternatywnych dla świata dorosłych¹¹.

W pełni podmiotowe (czyli również w sensie społecznym) podejście do dziecka oznacza koncentrację na jego *tu i teraz*, rezygnację z jakiegokolwiek wizji przyszłego dorosłego. Wiąże się zatem ze zwątpieniem w sens wychowania jako działania celowego. Zwolennicy depedagogizacji proponują tak rozumiane wychowywanie zamienić na działania na rzecz poprawy sytuacji życiowej dzieci. Bowiem *problemem dziecka nie jest jego dzieciństwo czy brak kompetencji – problemem dziecka jest bieda¹², bezrobocie¹³, niepełnosprawność, brak reprezentacji społecznej czy wręcz marginalizacja i stygmatyzacja* (Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., 2003, s. 872). Listę uzupełniają różne

⁹ Używam tu pojęcia wprowadzonego przez Michela Foucaulta.

¹⁰ Niniejszy podział stosuje Bogusław Śliwerski pisząc o typach relacji między dorosłymi dziećmi. Według Autora dziecko może być spostrzegane jako: 1. *jeszcze nie dorosły*; 2. *taki sam człowiek jak dorosły* (choć w innym wymiarze i zakresie); 3. *w pełni autonomiczny*, z którym Autor łączy teorie autosocjalizacji (Śliwerski 2007, s. 101).

¹¹ Niniejsze propozycje odnoszą się głównie do dzieci w wieku szkolnym.

¹² W Polsce *bieda ma twarz dziecka*, w roku 2008 poniżej granicy ubóstwa żyło 22% dzieci. Polska należała do krajów o najwyższym stopniu zagrożenia ubóstwem dzieci i młodzieży, chociaż w ostatnich latach obserwuje się poprawę sytuacji w tym zakresie (Szacunki GUS na podstawie EU-SILC 2008).

¹³ Oczywiście chodzi tu o bezrobocie dorosłych. Warto dodać, że dodatkowo aż 12% ludności pracującej w Polsce w roku 2007 było zagrożone ubóstwem (Szacunki GUS na podstawie EU-SILC 2008).

formy przemocy doświadczanej przez dzieci, a także w jakimś stopniu problem anachroniczności systemu edukacji.

Tym samym, perspektywa podmiotowa, aczkolwiek chętnie wykorzystywana przez badaczy (pozwala choćby na poznanie dziecięcego *Lebenswelt*'u), w polskiej praktyce społecznej znajduje odzwierciedlenie chyba jedynie w większej niż niegdyś trosce o jakość psychiczną i materialną życia dzieci, wyraźnie obecną przynajmniej w niektórych środowiskach¹⁴. Natomiast pomysły prawnej emancypacji dzieciństwa traktowane są jak kiepski żart, przywoływana jest Korczakowska wizja *świata obróconego do góry nogami za rządów dziecka/dzieci*¹⁵, potwierdzająca absurdalność niniejszej idei i słuszność hegemonii dorosłych. Tymczasem, jak ujawniają badania, mimo dominacji przedmiotowego¹⁶ podejścia dorosłych do dzieci, one same, coraz bardziej wymykają się kontroli i przewodnictwu dorosłych. Na taki obrót rzeczy ma wpływ demokratyzacja rodziny oraz nowe układy rodzinne, nieznane wcześniej przestrzenie życia zbiorowego oraz światy wirtualne, które rozbudowują i autonomizują doświadczenia dziecka. Współcześnie, jest ono nie tylko potomkiem i uczniem, ale także konsumentem i odbiorcą (natłoku) informacji. Liczy się zatem kontekst, w którym tkwi dziecko. Jest ono bowiem nie tyle otoczone, co osaczone przez najróżniejsze zależności społeczne i kulturowe¹⁷ (Karwowska-Struczyk, 2007, s.27). Nie ma jakichś abstrakcyjnych dzieci, są dziewczynki i chłopcy, dzieci zdolne i z niepełnosprawnościami, biedne oraz bogate itd., tak jak nie ma jednej wizji czy modelu dzieciństwa.

Podział na przedmiotowe i podmiotowe traktowanie dzieci w rzeczywistości społecznej, jest chyba najszerszą porządkującą typologią podejść do dzieciństwa obecną zarówno w refleksji jak i w praktyce społecznej. Oba pełne są najróżniejszych wizji oraz interpretacji. Każde z nich czegoś od młodego człowieka oczekują. Pierwsze pozycji bierności i posłuszeństwa, drugie autonomii i obywatelskiej odpowiedzialności. Oba w gruncie rzeczy radykalne skrajne rozwiązania, budzą dużo niepokoju. Wychowanie, wkraczając ze swoją wizją umiarkowanego partnerstwa wydaje się być bezpiecznym kompromisem między oboma.

¹⁴ Rodzina wielkiego miasta, Renata Doniec z obserwacji własnych.

¹⁵ Mam oczywiście na myśli *Króla Maciusia I*.

¹⁶ Określenie *przedmiotowe* nie oznacza świadomego założenia traktowania dziecka jak rzecz. Paradoks polega zatem na tym, że można deklarować podmiotowy stosunek do dziecka, a w praktyce przynajmniej częściowo odmawiać mu podmiotowości. Pojawiają się nowe formy uprzedmiotawiania dzieci np. *fetyszyzacja dziecka*, (Dąbrowski), badacze porównują relacje dorosłych z dziećmi w niektórych kręgach, do *hodowli roślinki, inwestycji na przyszłość*, itp.

¹⁷ Jest to najnowsza perspektywa rozumienia dziecka, typowa dla antropologii, oraz użyteczna dla pedagogiki społecznej, trudna jednak do realizacji np. w obecnym systemie szkolnym.

Bibliografia

- Arendt H. (2000) *Kondycja ludzka*, Warszawa.
- Gittins D. (2008) Historia konstruktów dzieciństwa, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kehily M. J. (red.), Kraków.
- Górska L. (2008), *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu: studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin.
- Encyklopedia Pedagogiczna*, t.2 (2003) Pilch T., (red), Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. (2007) *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Warszawa.
- Smolińska-Theiss, B. (1995) Trzy nurty badań nad dzieciństwem, [w:] *Problemy opiekuńczo wychowawcze* nr10.
- Szczepska-Pustkowska, M. (1997) Kategoria dzieciństwa od Ellen Key do współczesności, [w:] *Edukacja i Dialog* nr 7.
- Urbaniak-Zajac D., Sunker H. (1997) Nowy dyskurs o dzieciństwie, [w:] *Problemy opiekuńczo-wychowawcze* nr 8.
- Wittgenstein L. (2000) *Dociekania filozoficzne*, Warszawa.

Dziecko w obliczu śmierci

Śmierć jest tematem bolesnym i niewygodnym, staje się też tematem wyjątkowo trudnym kiedy chcemy (lub musimy) odnieść ją do dziecięcego świata i naszego o nim wyobrażenia. W dzieciństwie, pojmowanym wspólnie przez dorosłych, nie ma miejsca na ból i lęk śmierci, nie ma też miejsca na traumę żałoby. To co jest jednak tak trudne dla nas obecnie, dawniej było naturalne - nikogo nie dziwiła, ani nie zastanawiała współobecność dzieci w tym końcowym etapie wypełniania się ludzkiego losu. W dawnych wspólnotach rodzinnych oczywistym było, iż zmartwienia, choroby i umieranie dorosłych jest udziałem dzieci. Doświadczają one poprzez pożegnania i rozmowy im towarzyszące naturalność śmierci. Obecnie dzieci przestają być częścią wspólnoty(rodziny), która przeżywa żałoby. Poprzez przekonanie o konieczności chronienia ich przed bólem śmierci lub też z powodu przekonania o ich braku potrzeby współuczestnictwa i rozumienia żałoby, często zostają one wykluczone z kręgu osób, które tej żałoby doświadczają.

Odpowiedzialność dorosłych za wychowanie i kształcenie młodego pokolenia powinna obejmować wszystkie wymiary ludzkiej egzystencji. Niedostrzeżenie, jak ważnym jej obszarem jest kres ludzkiego życia i związane z nim emocje jest poważnym błędem, którego konsekwencje mają ogromny wpływ na kształtowanie się losów poszczególnych jednostek. Szczególnie obecnie, w świecie w którym śmierć w swej agresywnej formie jest wszechobecna, epatuje z ekranów, kreskówek, filmów, wiadomości, często przesłaniając jej prawdziwy, pełen tajemnicy i poszanowania ludzkiej godności obraz. Przyzwolenie, aby nowe pokolenie uczyło się śmierci poprzez taki jej przekaz, jest absolutnym brakiem świadomości i odpowiedzialności dorosłych. Rodzice, opiekunowie, wychowawcy muszą mieć wiedzę, o tym iż proces rozumienia śmierci trwa całe życie, a rozpoczyna się już w jego bardzo wczesnym etapie. Wtedy to, co dziecko pojmuje o śmierci, zależy przede wszystkim od tego co powiedzą mu dorośli (Bonfantini, Motta, 2004, s.65). Od pierwszego obrazu śmierci, jakie dziecko zachowa, zależy będzie w dużej mierze jego lęk przed śmiercią. Jesteśmy temu naprawdę winni, że dziecko zapoznaje się ze śmiercią poprzez wizję

wypadków, kataklizmów, przestępstw, jakie mu codziennie oferujemy na naszych ekranach (Brehant, 1976, s.77). Jesteśmy też winni temu, iż pozwalamy dziecku pozostać z tym niepełnym i często zafalszowanym dziecięcą wyobraźnią i domysłami, rozumieniem śmierci. Łatwiej dorosłym udawać, iż śmierć nie dotyczy dzieci, niż podjąć próbę skonfrontowania się z jej dziecięcym obrazem i stojącymi za nim pytaniami. Wynikać to może z faktu, iż tak trudno zaakceptować, że śmierć dotyczy nie tylko świata dorosłych, ale istnieje i w świecie dzieci. Często odgrywa w nim ważną rolę, która niejednokrotnie zaskakuje dojrzałych i doświadczonych rodziców, opiekunów, nauczycieli, czy też psychologów.

Rozwojowe uwarunkowania rozumienia zjawiska śmierci i procesu umierania

Poprzez nasz lęk oraz naszą dorosłą potrzebę uciekania od zagadnień związanych z tematem śmierci, przypisujemy taką samą potrzebę niewiedzy dzieciom i młodym ludziom. Musimy sobie jednak uświadomić, że dzieci bardzo szybko poznają zagadnienia związane ze śmiercią oraz iż, budzą one w nich więcej ciekawości niż lęku. Co równie ważne, dzieci tak samo głęboko przeżywają żalobę, jak osoby dorosłe i tak jak one odczuwają potrzebę uczestniczenia w niej. Ugruntowują w tym przekonaniu wyniki prac Elisabeth Kübler-Ross, zawarte w jej książkach¹. Jej badania wskazują między innymi na to, że Ci, którzy poznali śmierć, odrzucają od siebie lęk i bunt, uczą nas jak powinniśmy żyć. Tysiące dzieci zyskuje świadomość tego, czym jest umieranie. Często wiedzą na ten temat o wiele więcej niż ludzie dorośli, którzy słuchają ich niechętnie, uważając, że dzieci nie są w stanie zrozumieć śmierci i lekceważą ich słowa (Kübler-Ross, 2005, s.51).

Jak pokazują badania (za: Herbert, Kübler-Ross, Leist, Buczkowski, Walden de Gałuszko, Keirse itp.) u dzieci bardzo szybko kształtuje się obraz śmierci, początkowo w oparciu o słuchane bajki, opowiadania, później spotkania z kolegami, którzy już kogoś w swoim życiu stracili. Często poznają też śmierć tracąc swoje ukochane zwierzątko, bądź obserwując śmierć przypadkowego zwierzęcia. Nierzadko, również już w bardzo wczesnym okresie swojego rozwoju współuczestniczą w rodzinnym przeżywaniu śmierci dziadków, bądź osoby z kręgu rodzinnego. Pomimo tego wyobrażenia dzieci o śmierci są w sumie

¹ Pozycje w których Kubler-Ross pisze o dziecięcym spojrzeniu na umierania to między innymi: *Dzieci i śmierć, Rozmowy o życiu i umieraniu, Krąg życia*. Choć zarzuca im się, jak już wspomniano, niedoskonałość metodologiczną, podważając ich naukowy charakter, są one jednak nieprzecenionym źródłem wiedzy na temat życia duchowego dzieci oraz ich świadomości zagadnień związanych ze śmiercią.

dość naiwne i stanowią często zlepek fragmentarycznych, zasłyszanych gdzieś poglądów, których dorośli nie chcieli rozwijać, korygować czy pogłębiać (Ostrowska, 2005, s. 51).

Pojawia się więc problem naszej odpowiedzialności za sposób, w jaki dziecko pojmuje śmierć. O ile człowiek dorosły stoi wobec wyboru: szukać albo nie szukać odpowiedzi na pytania egzystencjalne, do których należy przecież pytanie o tajemnicę śmierci, o tyle możliwości rozwojowe czy ograniczony sposób nabywania informacji, postaw (przez uczenie się) - ograniczają znacznie tę możliwość u dzieci. Odpowiedzialność za tę próbę przedstawiania, wyjaśniania tej prawdy, przygotowania do niej, spada na rodziców, nauczycieli, lekarzy i personel medyczny, pedagogów, psychologów, duszpasterzy itp. (Buczyński, 2001, s. 481).

Dziecko nie rodzi się świadome idei rozwoju i postępu, życia i śmierci, oraz stosunków z innymi ludźmi. Zrozumienie to przychodzi stopniowo wraz z doświadczeniem i przekazywaną nauką (Yudkin, 1968, s.80). Od urodzenia do około drugiego roku życia dziecko nie rozumie zjawiska śmierci. Może być smutne z powodu rozłąki, jednakże nie jest ona utożsamiana z niczym innym, jak z brakiem zaspakajania potrzeby bliskości². Dzieci w wieku 2-4 lat (stadium myślenia przedoperacyjnego por. Piaget) zaczynają wykazywać lęk przed rozstaniem (lęk separacyjny³), a wraz ze wzrostem swojej aktywności fizycznej, przed okaleczeniem. W tym okresie śmierć dla dziecka jest równoznaczna właśnie z tymże lękiem przed bólem oraz opuszczeniem przez rodziców. Dzieci nie mają poczucia czasu, żyją chwilą obecną, zniknięcie osoby znaczącej na godzinę może dla nich oznaczać tyle samo, co odejście kogoś w skutek śmierci. Dzieci rozumieją śmierć jako zjawisko przejściowe, odwracalne. Swoją wiedzę na ten temat zaczynają stopniowo czerpać, jak już wspomniano, z doświadczeń straty np. dziadków lub też zwierzątek domowych.

W wieku 4-7 lat dzieci zaczynają zdawać sobie sprawę z ostateczności stanu śmierci, mają jednak poczucie możliwości ucieczki przed nią (możną ją przegonić, przechytryć), łączy się bowiem ona ich zdaniem, z czymś zewnętrznym. Rozumieją jej przyczynowość (choroba, wypadek = śmierć), pojawia się jednak myślenie magiczne np. wyobrażenie, że chorobę można wywołać brzydkim słowem lub byciem niegrzecznym. W tej fazie rozwoju spotkanie ze śmiercią może wywoływać u dzieci lęki i niepokoje, chociażby pod postacią strachu przed ciemnością, przed pójściem do łóżka, wyjazdem rodziców do pracy itp.

² Szerokie badania na ten temat prowadził między innymi John Bowlby, badając między innymi deprivację macierzyńską związaną z separacją i pierwotną relacją przywiązania.

³ Lęk separacyjny jest również zależy od postawy matki, jej lęklivosti i nadpobudliwości (Mesjasz, 2010, s. 113) a zatem należy podkreślić wieloaspektowość jego problematyki.

Większość dzieci 7-8 letnich (stadium myślenia konkretnego por. Piaget) rozumie już uniwersalizm śmierci, ma jednak jeszcze przeświadczenie, że śmierć nie dotyczy ich osoby. Jest to wiek w którym pojawia się animizm i personifikacja (przypisywanie cech życia martwym przedmiotom), a także myślenie tzw. prelogiczne, podporządkowane elementom uczuciowym („nie umrę, bo nie chcę”) (Walden de Gałuszko, 1996, s.65). Śmierć, choć w dziecięcym rozumieniu w tym okresie życia jest czymś przed czym można się magicznie obronić, zaczyna jednak budzić lęk sama w sobie. Dziecko dostrzega jej następstwa w postaci rozkładu ciała, a także wyczuwa, że jest to coś „magicznego” (Walden de Gałuszko, 1996, s.65). Poszczególne koncepcje dotyczące śmierci nie kształtują się u dziecka jednocześnie. Najpierw oświadczono zostaje pojęcie utraty ruchu, a po nim funkcji (jedzenie, picie). Potem dziecko uświadamia sobie pojęcie nieodwracalności. Następnie zmian zachodzących po śmierci. Wreszcie przyswaja sobie idee powszechności śmierci (Brehant, 1976, s. 76). Warto zwrócić szczególną uwagę na moment zwrotny w rozumieniu śmierci przez dzieci tj. wiek 8-10 lat (niektórzy badacze przyjmują, iż jest to wiek 7 lat - patrz Brehant). W tym okresie dziecko zaczyna mieć ukształtowany zasób pojęć dotyczących śmierci (ciało, pogrzeb, zwłoki), rozumie też jej nieodwracalność, w związku z czym, pojawiają się u niego lęki przed ostatecznym rozstaniem, szczególnie z rodzicami. Do około 11 roku życia dziecko może mieć jednak nadal problemy z odniesieniem śmierci do własnej osoby, w taki sposób w jaki to robią dorośli. W wieku 11-12 lat (stadium myślenia formalnego por. Piaget) potrafi już jednak odwoływać się do praw przyrody, uznając śmierć za naturalny proces, który dotyczy każdej istoty. Skoro rozumie jej uniwersalizm i nieuchronność, zaczyna narastać u niego lęk przed śmiercią i związane z tym napięcia. Wraz z dorastaniem temat śmierci nabiera charakteru pytań o sens życia, a wraz z nimi często pojawia się okres lekceważenia śmierci (szczególnie można zaobserwować go wśród nastolatków), który skutkuje podejmowaniem działań na jej krawędzi. Zachowania ryzykowne podbudowują u młodych ludzi poczucie możliwości wygrania ze śmiercią i strachem przed nią, niejako zaprzeczając jej realności i istnieniu.⁴

Badania prezentowane przez Martina Herberta, wskazują na to, że dzieci już od najmłodszych lat mają bardzo wysoką świadomość istnienia śmierci i jej nieuchronnego wymiaru. Wyniki wskazują, iż 50% dzieci w wieku 5 lat na pytanie: „Czy wierzysz w to, że kiedyś umrzesz?” odpowiada twierdząco. 73% - 6-latków, 82% - 7-latków i aż 100% - 10-latków ma świadomość swojej śmiertelności (Herbert, 2005, s. 20). Dziecko, zdaniem Buczyńskiego jest świadome

⁴ W części literatury przedmioty znajdziemy odwołania do badań H.Nagy, które wskazują iż w postawach dzieci wobec śmierci można wyróżnić trzy okresy 1) do lat 5, 2) od 5 do 9 lat, 3) 9 i więcej (patrz. Ostrowska, 2005, s. 52).

- stosownie do swojego wieku rozwojowego - istnienia śmierci i omijanie rozmowy w celu ochronienia go przed lękiem może przynieść przeciwny od zamierzony skutek, pogłębić ten lęk (Buczyński, 2001, s. 485). Nie jest jednak wskazane przyspieszanie faz rozwojowych dziecka i wprowadzanie go w zagadnienie śmierci i umierania wyprzedzając jego naturalną potrzebę wiedzy i ciekawość. Należy pozwolić dziecku na samodzielne rozpoczęcie poszukiwania odpowiedzi na nowo rodzące się wątpliwości i niepokoje.

Pytania dotyczące śmierci sygnalizują osiągnięcie wyższego stadium rozwoju dojrzewania emocjonalnego i intelektualnego. Temat śmierci powinien być podejmowany przez rodziców i wychowawców tylko w momencie, kiedy dzieci postawią odnośne pytania. (Bonfantini, Motta, 2004, s. 65). Niesłuchanie ważną umiejętnością dorosłych powinno być jednak w takiej sytuacji (gdy te pytania już zostaną postawione) umiejętne zaspokajanie ciekawości dziecka i wprowadzanie go w nieznaną mu sferę z wyczuciem, troską i poszanowaniem dziecięcego spostrzegania świata i umiejętności rozumienia go. Do śmierci i jej znaczenia trzeba odwoływać się, z delikatnością i czułością. Można opowiadać o tym, jak umierają drzewa, liście, motyle. Kiedyś się ruszały, teraz są nieruchome. Zaczynać od przykładów, które nie zawierają w sobie żadnego zagrożenia, i postępować powoli, uwzględniając zdolności zrozumienia u dziecka. Dzieci muszą się nauczyć, że są w życiu sprawy, których nie można zmienić. Śmierć jest czymś realnym i osoby zmarłe nie mogą już wrócić do życia (Bonfantini, Motta, 2004, s. 67).

Należy również pamiętać, iż dziecięca koncepcja śmierci nie kształtuje się tylko i wyłącznie w odniesieniu do zmiennych rozwojowych. Istotne w jej kształtowaniu są również zmienne kulturowe (np. kultura narodu), zmienne stanu zdrowia (dzieci przewlekłe chore posiadają mniejszy lęk przed śmiercią i wyższy poziom jej rozumienia), jak i zmienna wychowawcza, związana z postawami środowiska wychowawczego dziecka prezentowanymi wobec tematu śmierci i umierania (Buczyński 2001, s. 485). Należy zatem podkreślać indywidualne różnice w kształtowaniu się dziecięcego rozumienia zjawiska śmierci (Buczyński, 2001, s. 485).

Rola żałoby w rozwoju społecznym dziecka

Aby pomóc dziecku uporać się ze stratą, która pojawia się w jego życiu musimy zaakceptować jego indywidualny sposób mierzenia się ze śmiercią. Choć nie wszystkie reakcje dziecka mogą być zrozumiałe dla dorosłych, często są one bardzo pomocne w procesie jego powracania do harmonii. Nie ma jednego schematu przeżywania żałoby, nie ma też jednej recepty na pomoc osobie

pogrążonej w żalu straty. Najważniejsze jednak jest *towarzyszenie* drugiemu człowiekowi w jego drodze do ponownego odzyskania spokoju wewnętrznego i radości codziennego dnia. Towarzyszenie to powinno opierać się na zasadzie akceptacji i duchowej opieki, szczególnie gdy żałobę przeżywa dziecko, często jeszcze nie potrafiące samodzielnie radzić sobie z emocjami. Jego reakcje, często mogą zaskakiwać dorosłych i budzić niepokój.

Każde dziecko reaguje na poniesioną stratę w zróżnicowany sposób. Niektóre dzieci mogą stać się pasywne, zahamowane, inne z kolei bardzo aktywne, osiągając lepsze wyniki w nauce i być bardziej zaangażowanymi niż poprzednio. Niektóre mogą odczuwać dolegliwości somatyczne, a inne przejawiać obojętność wobec żałoby, Każde dziecko musi być jednak otoczone opieką i wsparciem w poszczególnych fazach przeżywania żałoby, aż od jej początku, aż do upłynięcia właściwego czasu (Bonfantini, Motta, 2004, s.67). Dzieci mają własne, osobiste tempo przechodzenia egzystencjalnych krytycznych faz. Trzeba dać im czas przetrwania i przejścia przez emocje związane z żałobą i dostosowania się do zmienionej rzeczywistości. Ważne jest uszanowanie, bez oceniania, sposobu w jaki każdy mierzy się ono z cierpieniem (Bonfantini, Motta, 2004, s. 65).

Dzieci muszą się nauczyć smuć i opłakiwać kogoś, tak jak uczą się jeździć na rowerze lub grać na pianinie (Kessler, 1999, s. 128). Warto, a nawet należy im jednak w tym trudnym czasie rozpaczy pomóc, tak aby potrafiły na nowo w pełni funkcjonować we wszystkich obszarach życia.

Formy wspierania dziecka w żałobie

Dla procesu przezwyciężenia bólu związanego ze stratą i żałobą niezwykle cenne są takie obrzędy, jak pogrzeb i jego przygotowanie, osobiste pożegnanie ze zmarłym, spotkanie rodziny i przyjaciół po pogrzebie, okres oficjalnej żałoby, zachowanie pamiątek, a także świadome przeżywanie kolejnych rocznic śmierci (Encreve-Lambert, 2006, s.10). W naszej kulturze współcześnie dużym dylematem dla dorosłych jest kwestia uczestnictwa dzieci w pogrzebach. Wynika to z jednej strony z braku wiedzy na temat przeżywania żałoby przez dzieci, jak i lęku przed ich zachowaniem w trakcie trwania ceremonii. Ból dziecka często przeraża dorosłych i pogłębia ich własne zagubienie, lęki i rozpacz. Chroniąc więc w swoim odczuciu dzieci, często próbują też chronić siebie przed dziecięcą konfrontacją z bólem i żałobą oraz przed własną bezradnością.

Udział w pogrzebie pomaga dziecku dzielić smutek z innym. Ostatnie pożegnanie może być momentem, w którym jest miejsce i uwaga dla uczuć

dziecka, szczególnie w aspekcie - lęku. Może się okazać że pożegnanie ze zmarłym będzie bardzo pozytywnym wydarzeniem (Keirse, 2007, s. 289). Oczywiście każdą sytuację uczestnictwa dziecka w pogrzebie należy rozpatrywać indywidualnie przez pryzmat dojrzałości, a nade wszystko potrzeb dziecka. Aby udział dziecka w pogrzebie był naturalnym wydarzeniem rodzinnym, które pozwoli mu na pełne współuczestniczenie w bólu dorosłych przy jednoczesnym zmaganiu się z własnymi emocjami należy spełnić wg Kesslera następujące warunki:

- wcześniej przygotować dziecko do udziału w pogrzebie,
- upewnić się, że ktoś w trakcie trwania pogrzebu będzie mógł pokrzepić dziecko (jeśli rodzice sami nie będą tego mogli zrobić, należy oddać je pod opiekę kogoś kto się nim zajmie) (Kessler, 1999, s. 131). Marie-Madeleine de Kergorlay-Saubrier podkreśla ponadto iż, ciało które mogą zobaczyć dzieci nie może być zniekształcone i nie należy zmuszać dziecka do dotykania ciała, a tym bardziej do całowania (co często jest obecne w kulturze polskiej) (Kergorlay-Saubrier, 2011, s. 121). Ważne jest również umożliwienie kontynuowanie tematu po pogrzebie (w miarę potrzeb i pytań dziecka) - należy rozmawiać z dzieckiem o tym co się stało, i o tym, co ono czuje po uczestnictwie w ceremonii (Kessler, 1999, s. 131).

Małe dzieci często zmagają się ze śmiercią, która pojawia się w ich życiu na dwóch poziomach - próbują zrozumieć sytuację rozumowo oraz poradzić sobie ze swoimi uczuciami (Keirse, 2007, s. 289). Ponieważ jednak często nie potrafią one opowiadać o burzliwych emocjach które przeżywają, nie są one zdolne do ich przekazywania. Brakuje im bowiem doświadczenia, które pozwoliłoby im sprowadzić emocje do parametrów rzeczywistości (Bonfantini, Motta, 2004, s. 70). Rolą dorosłego jest pomoc dziecku w uporządkowaniu zamętu emocjonalnego z wykorzystaniem najbardziej adekwatnych dla jego rozwoju *form wsparcia* - może odwołać się do opowiadań, wspomnienia przygód, zabaw, może też posłużyć się opowiadaniem historyjek, nie może jednak zapominać o kontakcie fizycznym - przytuleniu dziecka, głaskaniu (Bonfantini, Motta, 2004, s. 70).

Opowiadanie o zmarłym - często dorosły stając przed rozpaczą dziecka, boi się *dotknąć* jego bolesnych wspomnień wypowiedzianymi słowami, czynami lub nawet odwiedzaniem znaczących dla dziecka i zmarłego miejsc. Postanawia zatem otoczyć pamięć o zmarłym kurtyną milczenia. Dziecko jednak często potrzebuje poczucia, że osoba, która zmarła jest nadal ważna, że jej miejsce w codzienności osób żyjących nie zniknie wraz z jej śmiercią. Pomocne może okazać się wspólne wspomnianie z dzieckiem osoby zmarłej, opowiadanie anegdotek z jego życia oraz wspólnych przygód. Wspólny śmiech na wspo-

mnienie wydarzeń które miały miejsce, bądź płacz wypełniony żalem, często porządkuje emocje i daje poczucie, że ten który odszedł nadal może być blisko, chociażby poprzez rozmowę o nim (por. Leist, Basek, Gałęziowska).

Opowiadanie historyjek – historyjki i baśnie są bardzo silnym narzędziem komunikacji emocjonalnej. Istnieje bardzo ścisła relacja między tworzeniem (czytaniem) historyjek, ich opowiadaniem, a dobrym samopoczuciem dziecka (Bonfantini, Motta, 2004, s. 71). Także baśnie są nieprzecenionym źródłem duchowego rozwoju oraz magicznego odkrywania prawdy o świecie rzeczywistym. Mogą nieść spokój i nadzieję pełną wytchnienia.

Obrazy baśniowe mówią o rzeczywistości duchowej. Rzeczywistość duchowa w baśni nie jest światem osobnym, nie jest oddzielona od rzeczywistości codziennego życia. Istotą baśni i jej nadzwyczajnym wynalazkiem jest przenikanie się rzeczywistości duchowej z rzeczywistością zewnętrzną (Wais, 2007, s. 165). Dlatego też sięganie po baśnie może stać się jedną z form dziecięcej terapii pomagającej przepracować żalobę. Podobną rolę mogą odegrać opowiadki, historię, bajki. Często ciężko w momencie przeżywania żalu tworzyć samodzielnie takie historyjki, które byłyby odpowiedzią na emocje dziecka. Pozytywnym zjawiskiem wydaje się zatem fakt, iż na polskim rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej pozycji po które można sięgać, chcąc pomóc dziecku w przeżywaniu straty i żalu. Kolorowe książeczki, pisane językiem dostosowanym do rozwoju dziecka oraz rozumienia przez nie świata, często pokazują śmierć przez pryzmat umierania ukochanego zwierzątka (patrz: *Zegnaj Panie Mufinie*, Uil Nilsson, Anna-Clara Tidholm) bądź opowiadań, którymi narratorami są dzieci lub osoby bliskie dzieciom (patrz. *Moja mama ma raka*, Monika Ziąba – książeczka o przewyciężaniu choroby matki przez jej małą córkę, *Księżniczka Polinka*, Sylwia Pangsy-Kania, opowiadanie o umieraniu małej dziewczynki, *Do zobaczenia w niebie*, Agnieszka Krużlak – książeczka o przeżywaniu żaloby przez dzieci po śmierci babci, *Czy tata płacze ?*, Hilde Ringe Kommedal opowieść o emocjach, złości i żalu małego chłopca po śmierci ojca). Dla starszych dzieci wśród propozycji wydawniczych warto odnaleźć takie pozycje jak *Oskar i Pani Róża*, Ericha Schmitta, czy też *Olivier i zeszyt z marzeniami*, Sally Nicholls – książki pisane w formie pamiętników dzieci terminalnie chorych.

Z jednej strony warto podkreślić, iż pozycji wydawniczych jest coraz więcej, z drugiej należy uważać na ich dobór, może się bowiem zdarzyć, iż wybrana pozycja, pisana w innym kręgu kulturowym może okazać się trudna do zrozumienia dla polskich dzieci, bądź też trudna do zaakceptowania przez ich opiekunów (patrz. *Mała Książeczka o Śmierci*, Pernilla Stalfeld, *Dokąd odchodzisz*, Suresh Rattan).

Miejsce dziecka w społecznym tabu śmierci

Śmierć została zepchnięta na margines życia społecznego, stając się tabuizowanym obszarem ludzkiej egzystencji. Nie dziwi zatem również brak miejsca w tym obszarze na dziecięcą ciekawość, a czasem lęk przed zjawiskiem śmierci, na cierpienie i ból żałoby dziecka po stracie bliskiej osoby. Miejsce dziecka w społecznym tabu śmierci (lub też raczej jego brak) potęguje również brak postrzegania okresu dzieciństwa, jak pełnowartościowego okresy rozwoju młodego człowieka.

To *tylko* dziecko, ono nie rozumie tego co się dzieje, ono jest jeszcze za małe, aby *tego* słuchać, jak dorośnie to dojrzeje „*do tych trudnych spraw*” – nadal często obserwuje się funkcjonowanie lekceważącego stosunku do dzieci, za którym stoi przedmiotowe traktowanie małego człowieka⁵ jako niepełnej jeszcze osoby. Mały człowiek jest mały tylko wzrostem, bo przecież jak pisał Janusz Korczak, dziecko to mały człowiek który w żadnym ze swych okresów rozwoju nie jest mniej ważny niż dorosły. Dzieci są ludźmi, w duszy ich są załatki tych wszystkich myśli i uczuć, które my posiadamy (Korczak, 1978, s.190). W związku z tym nawet w najbardziej traumatycznych momentach życia, nie można odkładać ich emocji, żalu i bólu *na inny czas*, nawet gdy pozornie mogłyby one wydawać się mało znaczące w sytuacji w której znalazła się rodzina, szkoła, wspólnota. Niekiedy odnosimy wrażenie, że ogromne wymagania stawiane przez chorobę uniemożliwiają poświęcenie uwagi dzieciom. Fizyczne i emocjonalne potrzeby chorego stają się najważniejsze, stąd czasem wydaje nam się, że sprawy dzieci muszą poczekać, aż choroba minie lub przynajmniej będzie pod kontrolą. Ale dzieci nie mogą czekać. Dzieciństwo mają tylko jedno, a czas ten decyduje o ich rozwoju (Keirse, 2007, s. 273), gdyż wiek dziecięcy to długie, ważne lata żywota, człowieka (Korczak, 1993, s. 477), mające ogromne znaczenie dla całego, późniejszego funkcjonowania dziecka w dorosłym życiu. Nieprawidłowo lub nie w pełni przeżyta żałoba, brak odpowiedzi na istotne pytania o sensu śmierci, nieukożone lęki często stają się w dorosłym życiu przyczyną nieprawidłowych relacji z innymi ludźmi, braku umiejętności radzenia sobie z emocjami oraz ciągłej, pełnej obaw ucieczki przed tematem śmierci. Zrozumienie, że w życiu dziecka nie ma miejsca na odkładanie emocji jest kluczowym warunkiem otwarcia się na dziecięcą potrzebę współżycia w życiu dorosłych.

⁵ W literaturze tematu (patrz. Matyjas, 2008) odnajdujemy tezy o współczesnej zmianie obrazu dzieciństwa z którego wyłania się interdyscyplinarny dyskurs na temat podmiotowości i aktywnego uczestnictwa dziecka w życiu społecznym, jednakże zauważalna jest duża rozbieżność pomiędzy teorią, a praktyką pedagogiczną, w której nadal pokutuje oświeceniowy obraz dziecka - bezpodmiotowego odbiorcy edukacji.

Stąd też waga zrozumienia jak ważne dla małego człowieka są przeobrażenia, które się dzieją wokół niego – jak ważna dla funkcjonowania dziecka jest zmiana, którą w rodzinie wywołuje pojawienie się choroby lub śmierci. Każda trauma rodziny jest również traumą dziecka. Kierowani instynktem rodzicielskim, mamy tendencję do chronienia dzieci, podobnie jak skłonni jesteśmy zasłaniać im oczy, gdy na ekranie telewizyjnym ukazuje się szczególnie przerażający obraz (Kessler, 1999, s. 121). Tendencje dorosłych do *zakrywania rzeczywistości* tak zwanym „kłamstwem miłości”, ma złudny cel ochrony najbliższych, (w mniemaniu dorosłych) najsłabszych przed bólem i cierpieniem. I tu często powstaje tragiczna pomyłka, niewinność dziecka nie oznacza niewiedzy (Wais, 2007, s. 153). Owo „kłamstwo z miłości” czyni ogromne spustoszenie w rozwijającej się osobowości dziecka. To kłamstwo „dla dobra dziecka” jest bardziej potrzebne rodzicom niż dzieciom ponieważ to właśnie rodzice pragną coś ukryć. Dziecko przeciwnie – dąży do poznania i odkrywania. Zadaje pytania, a nie otrzymując odpowiedzi, przestaje pytać (Wais, 2007, s. 154). Nie pytając jednak nadal szuka odpowiedzi, czego przykładem mogą być dziecięce zabawy „w trupa” w „pogrzeb”, obserwacja martwych zwierząt przypadkowo zauważonych. Dziecko odkrywa śmierć, niestety bez pomocy dorosłych, często odkrywa tylko jej powierzchowne *tajemnice*, które nie niosą ze sobą zrozumienia, czasem wręcz wzmagają lęki i niepokoje. Ponadto wymuszone uczestnictwo dzieci w społecznym tabu śmierci pozbawia je w okresie dorastania możliwości oswajania swoich lęków i trudnych emocji. Staje się to szczególnie trudne, kiedy muszą się one w swoim życiu zmierzyć z sytuacją śmierci kogoś bliskiego.

Czy zatem można przygotować dzieci do spotkania ze śmiercią? Trudność nie polega na znalezieniu odpowiednich momentów do nauki, chodzi raczej o to, aby nie unikać tych, które się zdarzają. Można dzieci nauczyć, że śmierć jest częścią życia, tak samo jak częścią roku jest jesień czy zima, oraz że umieranie nie jest czymś przerażającym, choć może powodować uczucie smutku. Można je nauczyć, że smutek jest naturalną reakcją, częścią życia i nie pozbawia nas poczucia bezpieczeństwa (Keirse, 2007, s.86).

Bibliografia

- Bonfantini M., Motta M. (2004) *Od poczwarki do motyla*, Poznań.
- Brehant J. (1976) *Thantos. Chory i lekarz w obliczu śmierci*, Warszawa.
- Buczyński F. (2001) *Dzieciństwo zagrożone śmiercią [w:] Oblicza dzieciństwa*, D.Kornas – Biela (red), Lublin.
- Encreve-Lambert M.H. (2006) *Czy dziadzius poszedł do nieba ? Jak rozmawiać z dzieckiem na tematy związane ze śmiercią?* Kraków.

- Herbert M. (2005) *Żałoba w rodzinie*. Gdańsk.
- Keirse M. (2007) *Życie z chorobą. Przewodnik dla pacjenta, rodziny, oraz osób zajmujących się zawodowo udzielaniem pomocy*, Radom.
- Kergorlay-Saubrier M.M. (2011) *Śmierć oczami dziecka. Jak pomagać w żałobie?*, Kraków.
- Kessler D. (1999) *Śmierć jest częścią życia. O prawo do godnego umierania*, Warszawa.
- Korczak J. (1978) *Pisma wybrane, t. 1*, Warszawa.
- Korczak J. (1993) *Jak kochać dziecko, Momenty wychowawczy, Prawo dziecko do szacunku t. 7*, Warszawa.
- Kübler-Ross E. (2005) *Dzieci i śmierć*, Poznań.
- Matyjas, B. (2008) *Dzieciństwo w kryzysie, Etiologia zjawiska*. Warszawa.
- Mesjasz J., (2010), *Klątwa czy dar przemijania. Studium z tanatopsychologii*, Warszawa.
- Ostrowska A. (2005, *Śmierć w doświadczeniu jednostki*, Warszawa.
- Walden de Gałuszko K. (1996) *U kresu, Opieka psychopaliatywna, czyli jak pomóc choremu, rodzinie, i personelowi medycznemu środkami psychologicznymi*, Gdańsk.
- Wais J. (2007) *Ścieżki baśni*, Warszawa.
- Yudkin (1968), *Śmierć a dzieci* [w:] A. Toynbee (red.), *Człowiek wobec śmierci*, Warszawa.

Małgorzata Kunicka

Nauczyciel – uczeń – rodzice w aspekcie dystansu władzy

*Bo aby wszystkich ludzi uczynić doskonałymi,
trzeba wielu z nich odebrać wolność,
zastosować wobec nich przymus,
a nie zdaje się,
aby ludzie mogli być szczęśliwi pod przymusem.*

W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*

Aksjologiczny aspekt edukacji każe oczekiwać od wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania wzajemnego poszanowania ludzkiej godności. Obopólny szacunek i poważanie stanowią warunek rozwijania pozytywnych relacji społecznych i wchodzenia w konstruktywne interakcje. Namysł nad normatywnym charakterem i oceną poszczególnych wartości współobecnych w procesie edukacyjnym staje się niezbędny w obliczu aksjologicznego bezładu w często nieuporządkowanym dziś świecie wartości. Źródłem szacunku człowieka wobec człowieka jest jego godność. Godziwe postępowanie oraz ludzka godność stają się swoistym kryterium i wyznacznikiem postępowania na miarę człowieka i człowieczeństwa.

W literaturze wyróżnia się dwa rodzaje pojęcia godności: godność osobowościową, czyli nabywaną oraz wrodzoną godność osobową. Godność osobowościowa jest rezultatem sposobu postępowania i jakości czynów człowieka, natomiast godność osobowa wynika z samego tylko faktu, że jest się człowiekiem. Godność osobowościowa związana jest bezpośrednio z nabytymi przez człowieka cechami, przymiotami. Im ktoś w większym stopniu rozwija swoje zalety, tym posiada większą godność osobowościową. Wyodrębnienie osobowej godności wrodzonej, która zakłada, że człowiek jest wartością samą w sobie nakazuje z założenia podmiotowe traktowanie każdego człowieka, co w interakcjach edukacyjnych przekłada się na uznanie ucznia, rodzica, a także nauczyciela za pełnoprawnego i pełnowartościowego partnera do dialogu (zob.

Kunicka, 2010, s. 113-123). Godność osobową określa F. J. Mazurek jako wrodzoną, stałą, niezniszczalną wartość człowieka, wpisaną w jego ontyczną strukturę, co oznacza, że człowiek nie może się jej pozbyć, tak jak nie może się pozbyć własnej natury. Godność ta przysługuje każdemu tylko z tej racji, że jest człowiekiem i to niezależnie jakim (Mazurek, 2001, s. 75-76). Respektowanie godności człowieka domagają się sytuacje ukazujące ludzką ograniczoność, ale także wzajemne zależności i relacje podległości, mające miejsce także w interakcjach edukacyjnych. *Osobowa godność jest – jak pisał Jan Paweł II – niezniszczalną własnością każdej ludzkiej istoty. Ważne jest tutaj zdanie sobie sprawy z potęgi tego stwierdzenia, które opiera się na jedyności i niepowtarzalności każdej osoby. Wynika z tego, że jednostki absolutnie nie można sprowadzić do tego, co mogłoby ją zmiażdżyć i unicestwić w anonimowości kolektywu, instytucji, struktury czy systemu. Osoba w swojej indywidualności nie jest numerem, ogniwem łańcucha ani trybem systemu* (Jan Paweł II, www.opoka.org). Nauczyciele, rodzice, wychowawcy nie mogą zatem pozbawiać dzieci możliwości prezentowania własnej indywidualności, sposobu myślenia i wartościowania, wyrażania własnych ocen i demonstrowania przekonań. Należy przy tym uwzględnić fakt, że dorośli pozostają odpowiedzialni za rozwój wychowanków; muszą zmierzyć się z zadaniem wychowania do wolności. Wolność pozostaje darem, zaś rolą wychowawcy jest zachęta wychowanka do podjęcia tego daru w sposób dojrzały i konsekwentny. Wychowawca musi mieć świadomość nieuniknionego ryzyka wolności, a wychowanek powinien zdawać sobie sprawę z realności i powagi zagrożenia w podjęciu daru wolności. Właśnie poczucie pozornej nieograniczoności na skutek bezrefleksyjnego przyjęcia daru wolności prowadzi do umniejszania godności osobowościowej, bowiem jest ona związana z nabytymi przez człowieka cechami. Godność obok wolności stanowi tę wartość, której uznanie i poszanowanie decyduje o respektowaniu odmiennych tożsamości wszystkich podmiotów edukacji.

Poprawne relacje pomiędzy nauczycielem, rodzicami i uczniami, uwzględniające przede wszystkim godność i dobro tych ostatnich są warunkiem i szansą na zrealizowanie wychowawczych i dydaktycznych zamierzeń wychowawców wobec wychowanków. Źle rozumiana wolność oraz niewłaściwe wykorzystywanie posiadanej władzy mogą wytworzyć wśród uczniów najpierw niepokój o miejsce i rolę autorytetu, a potem brak jasnej i uporządkowanej hierarchii wartości. Zdarza się, że dzisiejszy uczeń traktuje konieczność posłuszeństwa jako ograniczanie jego wolności. W świecie, w którym posłuszeństwo staje się synonimem słabości i bierności, a ci, którzy je realizują – obiektem szyderstw i upokorzeń, krzewienie wartości moralnych i urzeczywistnianie władzy jako służby wydają się być czynami heroicznymi i ze wszech miar zuchwałymi.

Władza określana jest przez behawiorystów jako ten rodzaj zachowania, który umożliwi modyfikację zachowań innych ludzi, aby postępowali oni w sposób oczekiwany i pożądaný przez osobę posiadającą władzę. Zakłada się tu więc, że dzierżący władzę mogą wpływać na zachowanie podwładnych, przy czym nie określa się granic manipulacji drugim człowiekiem. Sterowanie człowiekiem bez uwzględnienia jego woli, godności i podmiotowości doprowadzić może do wykreowania nie akceptowalnych postaw i zachowań podwładnego.

Strukturalne ujęcie władzy określa relacje zachodzące pomiędzy przełożonym (posiadającym władzę) i podwładnym (podlegającym władzy). Hierarchiczny stosunek społeczny pomiędzy rządzącymi a rządzonymi oraz wzajemne na siebie oddziaływanie zawsze jasno nakreślają granicę pomiędzy podmiotami danej interakcji. Takie ujęcie władzy pozwala narzucać typ relacji pomiędzy podmiotami wchodzącymi w różnego rodzaju społeczne oddziaływania, także edukacyjne. Zajmowane miejsce w strukturze władzy lokalizuje dany podmiot w określonym układzie hierarchii i determinuje rozległość jego partycypacji w przywilejach.

Ujęcie konfliktowe władzy określa ją jako możliwość podejmowania i wydawania decyzji regulujących podział dóbr powszechnie uważanych za pożądane w sytuacjach konfliktowych. Władzę ma ten, kto decyduje o ilości i strukturze niezbędnych w konkretnej sytuacji dóbr przeznaczanych do realizacji celów.

Talcott Parsons określa władzę jako zdolność do wykonywania określonych funkcji społecznych oraz możliwość wywierania wpływu na procesy dokonujące się w pewnym systemie interakcji (Parsons, 1972, s. 503). Przyjmując tą definicję, należy uznać również, że elementami składowymi władzy jest zdolność do wydawania decyzji z jednej strony, a przymus i podporządkowanie z drugiej. Nietolerowana jest wówczas opozycja i autonomia podwładnych, a władza dysponować może i powinna sankcjami za nieposłuszeństwo. Podobny wniosek można wyprowadzić z klasycznej definicji M. Webera, gdzie władza oznacza „szansę przeprowadzenia swej woli we wspólnotowym działaniu przez jednostki lub wielu ludzi, także wbrew oporowi innych jego uczestników” (Weber, 2002, s. 670). Tak pojęta władza upoważnia jej dysponentów do realizacji i osiągania własnych celów, nawet pomimo oporu czy sprzeciwu podwładnych. Jeśli władza jest swoistego rodzaju instrumentem służącym do realizacji celów, to dysponujący nią może wykorzystywać wszystkie dostępne środki, aby skłonić podwładnych do realizacji jego woli. Takim instrumentem władczym dostępnym dla posiadających władzę jest przymus i przemoc, które zawsze rodzą dążenie do wolności, buntu, oporu i niezgody. Kiedy przymus, rozumiany – za J. Bińczyką – jako podporządkowanie się systemowi wartości, przekroczy swoje uprawnienia staje się czynnikiem hamującym rozwój (Biń-

czycka, 2005, s. 29). Istotą władzy jest wówczas ograniczanie wolności zachowań na rzecz posłuszeństwa i różnego rodzaju represji. Opór - zdaniem H. Kwiatowskiej - jest uprawomocnionym zachowaniem w relacjach międzyludzkich, wykazującym ich niesymetryczność, jest wyrazem braku zgody na podporządkowanie (Kwiatkowska, 2005, s. 210-211). Jeżeli rodzice i nauczyciele wobec swoich dzieci i uczniów będą nadużywać tak instrumentalnie rozumianej władzy, to nie zawsze zostanie osiągnięty przez nich zamierzony cel końcowy, a ponadto mogą oni narazić się na uprawomocniony opór. Oddziaływanie władzy w sytuacjach szkolnych może być związane poza przemocą i przymusem, także z taką kategorią pedagogiczną, jaką jest autorytet. Postrzeganie przez dzieci władzy nauczyciela i rodziców jest elementem szczególnie istotnym przy rozpatrywaniu emocjonalnych zależności pomiędzy nauczycielem i rodzicem a uczniem, przy analizie wpływu tych zależności na funkcjonowanie uczniów oraz właśnie na budowanie autorytetu nauczyciela oraz rodzica i uznawanie go przez uczniów.

Władza może być rozumiana jako wpływ, czyli zdolność do oddziaływania na ludzi w celu spowodowania konkretnych, pożądaných przez dzierżącego władzę zachowań. Aby przełożony mógł wpływać na zachowania podwładnych, musi cieszyć się u nich wspomnianym wyżej autorytetem. Pojęcie to zawiera w sobie takie kategorie, jak: powaga, znaczenie, wpływ, władza. Jest ona zawsze relacją, między co najmniej dwiema osobami, z których jedna budzi uznanie drugiej. Autorytet to prestiż osoby oparty na uznanych i cenionych w społeczeństwie wartościach. W refleksji edukacyjnej przyjęło się rozumienie autorytetu jako wzoru czy swoistych przymiotów i kompetencji wychowawców, zwiększających ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości i formowania określonych umiejętności. Ujęcie władzy jako umiejętności oddziaływania na innych wyklucza korzystanie z instrumentów władzy, jakimi są przemoc czy przymus. Rządzący zabiegać więc musi o pozyskanie dla siebie u podwładnych szacunku i poważania. W przeciwnym razie jego polecenia, nakazy i zakazy pozostaną nie zrealizowane.

Jeżeli władza pozostaje określonym wpływem społecznym, to możliwa jest wieloraka reakcja na ten wpływ. Elliot Aronson wyróżnia za H. Kelmanem trzy rodzaje reakcji na wpływ społeczny: unikanie, identyfikacja i internalizacja (Aronson, 2009, s. 41). Ważnym komponentem w przypadku ulegania, tzn. sposobu zachowania osoby, która motywowana jest pragnieniem uzyskania nagrody albo uniknięcia kary, jest właśnie władza, jaką dysponuje osoba oddziaływująca. W przypadku wpływu społecznego na płaszczyźnie szkolnej można wskazać sytuacje, w których nauczyciel ma np. władzę wartościowania pracy ucznia (oceniańia), władzę opiniowania jakości współpracy rodziców z nauczycielem; rodzic ma władzę oceniania pracy dydaktyczno-wychowawczej nau-

czyciela, władzę chwaleń swego dziecka i uszczuplania mu kieszonkowego; uczeń ma co najwyżej władzę bycia grzecznym i posłusznym lub krnąbrnym i aroganckim, przez co ułatwia lub utrudnia utrzymanie oczekiwanych przez dorosłych relacji z nimi.

We wszystkich relacjach asymetrycznych, a więc takich relacjach interpersonalnych, w których cechą charakterystyczną jest różnica statusu zaangażowanych osób oraz możliwość wywierania wpływu na jednego z uczestników interakcji (nauczyciel - uczeń - rodzic) należy nadać wysoką rangę podmiotowemu traktowaniu drugiej osoby, co stworzy szansę na realizację takich wartości, jak poszanowanie godności, szacunek, wolność. Trójstronne relacje: nauczyciel - uczeń - rodzic pozostają zawsze w strukturze podporządkowania jednych podmiotów wobec drugich. Nauczyciel oraz rodzice dysponują władzą w stosunku do uczniów, natomiast zależność nauczyciel - rodzic pozostaje najczęściej na płaszczyźnie partnerstwa, co nie oznacza, że żadna ze stron nigdy nie podejmuje próby demonstrowania swojej władzy i przewagi. Nauczyciel czy rodzic w relacjach z dzieckiem może wykorzystać przymus, hierarchiczną zależność, dostęp do dóbr przeznaczanych do realizacji celów, ale też może skorzystać z najbardziej efektywnego sposobu oddziaływania, jakim jest autorytet i gotowość służenia podwładnym. Władza więc może być realizowana za pomocą dwojakiemu rodzaju instrumentów: autorytetu albo zachowań represyjnych. Aby nauczyciel mógł wpływać na zachowania uczniów, a rodzice - na postępowanie swojego dziecka, muszą oni cieszyć się u dzieci autorytetem albo stosować środki przymusu skłaniające do realizacji woli tych, którzy posiadają władzę. Świadome posłuszeństwo wobec uznanych i akceptowanych autorytetów może stanowić drogę do rozwoju spójnej osobowości.

Wpływ, jakim dysponuje przełożony w stosunku do podwładnego oraz podatność tego ostatniego na oddziaływania stanowi jeden z elementów kultury organizacyjnej, który wyznacza obszar i zakres sprawowanej władzy. M. Mulder nazwał emocjonalną przestrzeń oddzielającą podwładnych od przełożonych dystansem władzy (Hofstede, 2000, s. 63). Geert Hofstede definiuje pojęcie dystansu władzy jako zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażony przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji (Hofstede, 2000 s. 67). Wielkość dystansu władzy nauczycieli wobec uczniów oraz rodziców w stosunku do ich dzieci, może mieć znaczenie zarówno dla działań wychowawców, jak i funkcjonowania wychowanków. Relacje między nauczycielem a uczniem charakterystyczne dla dużego i małego dystansu władzy w szkole prezentuje tabela 1. Duży dystans władzy pomiędzy nauczycielem i uczniami wskazuje na wysoką gotowość uczniów do uznawania zależności i podporządkowania się, co sprzyjać może opresji i przymusowi. Chęć zaznaczenia dominacji i władzy nauczyciela nad organizacyjnie podpo-

urządowanymi sobie uczniami może sprzyjać narastaniu przemocy w wychowaniu. Preferowanie przez nauczyciela takich postaw ujawnia manifestowanie dużego dystansu władzy, przy którym występuje silna centralizacja, pojawia się oczekiwanie decyzji i poleceń od przełożonych oraz akceptacja nierównego podziału władzy – hierarchii.

Mały dystans władzy charakteryzuje się decentralizacją, obecnością decyzji konsultowanych z podwładnymi oraz dążeniem do zmniejszenia hierarchiczności struktur. Dziecko traktowane podmiotowo ma prawo stanowienia o sobie, ma ono wówczas poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za swoje czyny (Bińczycka, 2005, s. 20). Wyrobienie u uczniów przekonania o wartości i znaczeniu respektowania prawa do samostanowienia i niezależności jest istotnym celem edukacyjnym.

Tabela 1. Relacja: nauczyciel – uczeń

DUŻY DYSTANS WŁADZY	<ul style="list-style-type: none"> - nauczyciele i uczniowie wzajemnie postrzegają siebie jako posiadających nierówne prawa; - nauczyciele narzucają uczniom swoje warunki w sposób apodyktyczny – decyzje podejmowane są centralnie; - szkoła funkcjonuje jako organizacja hierarchiczna; - pojawiają się oczekiwania uczniów na wskazówki i wytyczne ze strony nauczycieli; - występuje autokracja we wzajemnych relacjach; - istnieje tendencja do mnożenia reguł postępowania; - nauczyciele jawią się jako nieomylni, przekazujący osobistą mądrość; - dużą rolę odgrywają autorytety
MAŁY DYSTANS WŁADZY	<ul style="list-style-type: none"> - nauczyciele i uczniowie wzajemnie postrzegają siebie jako równoprawne podmioty; - nauczyciele podejmują dialog oraz negocjują z uczniami – decyzje zdecentralizowane; - szkoła funkcjonuje jako organizacja o płaskich strukturach hierarchicznych lub jako organizacja sieciowa; - pojawiają się oczekiwania uczniów na współuczestniczenie w procesach decyzyjnych; - występuje demokratyzacja wzajemnych relacji; - funkcjonują wspólnie określone i dwustronnie obowiązujące reguły postępowania; - nauczyciele pozostają ekspertami przekazującymi bezosobowe prawdy; - małą rolę odgrywają autorytety

Źródło: Kunicka, 2007, s. 20.

Poczucie podmiotowości, wolności, możliwości oporu i braku opresji sprawić może, że wyzwolone u uczniów zostaną postawy kreatywności, samodzielności, autonomii, ale także stanowić może niebezpieczeństwo, że wolność zostanie przez uczniów zrozumiana i przyjęta jako relatywizm moralny i „wol-

ność od wszystkiego”, tzn. od zasad, wartości i konieczności samodoskonalenia nie tylko ciała, ale też i ducha. Zdaniem J. Piageta, kształtowaniu osobowości nie sprzyja dyscyplina narzucona z zewnątrz (Piaget, 1977, s. 98).

Przy małym dystansie władzy autorytet odgrywają znacznie mniejszą rolę niż przy dużym. Ważna staje się zatem odpowiedź na pytanie o miejsce autorytetu w życiu dziecka, o znaczenie i potrzebę posłuszeństwa oraz o zewnętrzną dyscyplinę.

W organizacjach o dużym dystansie władzy autorytet związany z władzą odgrywa ogromną rolę; jest więc on ważnym instrumentem w rękach przełożonego. Wyzwalający autorytet nauczyciela ma inspirujący wpływ na zachowanie uczniów, konstruktywnie wpływa na ich postępowanie, mobilizuje do inicjatywy i podejmowania samodzielnych działań. Natomiast autorytet ujarzmiający wpływa z wygórowanej ambicji i żądy władzy. Nauczyciel o takim autorytecie pragnie bezwzględnie podporządkować sobie uczniów poprzez stosowany wobec nich przymus zewnętrzny, nakazy i perswazje, w których nie ma miejsca na kompromis. Pozycja nauczyciela legitymizowana jest przez sam fakt posiadania władzy. Władanie przełożonego nad podwładnym (nauczyciela nad uczniem, rodzica nad dzieckiem), odwoływanie się do przymusu i władzy poparte autorytetem ujarzmiającym występuje częściej niż obojętność, obok której funkcjonuje przymus instytucjonalnych reguł. W organizacjach o małym dystansie władzy najczęściej występuje współdziałanie stron, z akceptowanym wewnątrznie przymusem wspólnie ustalonych reguł i zasad opartym o swobodę i dialog oraz o autorytet wyzwalający.

Erich Fromm wskazuje na dwa rodzaje autorytetu: racjonalny oraz irracjonalny. Ten pierwszy sprzyja optymalnemu rozwojowi dziecka poprzez mobilizowanie jego aktywności i wiary w życie oraz poprzez stymulację krytycznego myślenia, ten drugi zaś - autorytet irracjonalny - nakłada na dziecko normy, które służyć mają wyłącznie celom autorytetu. Autorytet racjonalny opiera się na kompetencji i sprzyja rozwojowi zależnej od niego osoby. „Autorytet irracjonalny ufundowany jest we władzy, jego zaś celem jest eksploatacja podporządkowanych osób” (Fromm, 1995, s. 83). Fromm zwraca również uwagę na rozróżnienie określeń: posiadanie autorytetu i bycie autorytetem. Posiadanie autorytetu wiąże się z kompetencją do wypełniania określonych społecznie funkcji, zaś bycie autorytetem to promieniowanie własnymi cechami, cnotami, wartościami, bez potrzeby wydawania rozkazów czy nakładania sankcji. Dziecko ma możliwość oraz umiejętność rozpoznawania osoby, która jest autorytetem, wykazując wobec niej gotowość do ulegania jej propozycjom; nie poddaje się jednak sugestiom osoby posiadającej autorytet z racji funkcji, jaką pełni w społeczeństwie czy w rodzinie i może zbuntować się przeciw wywieraniu nacisków (Fromm, 1995, s. 84). Dobrowolna uległość i gotowość do podpo-

rządkowania się jest więc charakterystyczna dla autorytetu wewnętrznego. Autorytet taki przypisuje się osobie, której siła tkwi w jej cechach charakteru i wartościach, jakie uznaje i konsekwentnie realizuje. Autorytet wynikający z racji zajmowania ważnego stanowiska w hierarchii władzy lub pełnieniu funkcji upoważniającej do formalnego podporządkowania sobie innych jest autorytetem zewnętrznym.

Dziś często obserwować można nieobecność rzeczywistych autorytetów. Wychowawcy, nauczyciele, rodzice występują wobec dziecka z pozycji siły i miejsca, jakie zajmują w hierarchii, a nie z perspektywy posiadanych cnót, wartości i zalet. Autorytet winien stanowić konglomerat wartości, doświadczenia, kompetencji i wiedzy. Niektórzy nauczyciele i rodzice sądzą, że wyzwala nie swobody u dzieci połączone z rozbudzaniem u nich poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i przyjęcie zasady delegowania uprawnień winny stanowić podstawę relacji w szkole i w domu. Swoboda w wychowaniu to – zdaniem J. Bińczyckiej – swoisty rodzaj wpływu na jednostkę, który daje szansę samodzielnym wyborów, ponoszenia odpowiedzialności za nie, który stymuluje rozwój jednostki (Bińczycka, 2005, s. 30). Na czym miałyby jednak polegać swoboda w wychowaniu dzieci, za które odpowiedzialni są zarówno rodzice, jak i nauczyciele? Czy swoboda to niczym nieograniczona wolność? Swoboda to postępowanie bez przymusu; wolność to brak przymusu i możliwość dokonywania wyborów; przymus to podporządkowanie się systemowi wartości lub środki prawne stosowane w celu zapewnienia przestrzegania prawa albo wywarcie nielegalnego nacisku. Wyborów moralnych może dokonywać tylko osoba, która działa dobrowolnie, nie jest do tego przymuszana. Wydaje się, że świadomych wyborów moralnych może dokonać wyłącznie osoba, która jest ukształtowana, ma własne przekonania, co do hierarchii wartości i jest dojrzała do ponoszenia odpowiedzialności i konsekwencji, wynikających z wolnych wyborów. Erich Fromm napisał, że „wolność nie oznacza wolności od wszelkich wiodących zasad. Wolność jest wolnością do rozwoju zgodnego z prawami struktury egzystencji ludzkiej (autonomicznymi restrykcjami). Oznacza posłuszeństwo zasadom, które rządzą optymalnym rozwojem jednostki” (Fromm, 1995, s. 137-138).

Jeżeli przyjmiemy założenie zgodne z ideą liberalnego wychowania, że wolność dziecka stanowi nadrzędną wartość, to oczekiwanie od niego posłuszeństwa będzie postrzegane i interpretowane jako zamach na jego wolność. Nieskrępowane prawo do wolności i niezależności rodzic może w dziecku wewnątrzny i zewnętrzny chaos. Przestaje ono wówczas wierzyć w istnienie obiektywnych zasad moralnych i traktuje konieczność posłuszeństwa jako ograniczanie jego wolności. Liberalna doktryna etyczna staje dziś w zdecydowanej i jawnej opozycji do konserwatywnego sposobu myślenia i działania.

Na drodze karności, posłuszeństwa, szacunku wobec starszych staje wszechobecna pochwała tolerancji, równości, wyrozumiałości, wolności, swobody, przyzwolenia, relatywizmu. Nie ma wychowania bez cenzurowania, kontrolowania, stawiania wymagań. Liberalne wychowanie zamyka na prawdziwą wolność. Wolność może być – zdaniem W. Starnawskiego – porzucaniem ograniczeń i barier opartym na niczym nieograniczonym „chcę” podmiotu, ale może być również czymś przeciwnym – samostanowieniem, które chce trzymać się rzeczywistości i służyć innym. Pierwsza postawa to ekspansja twórczego „ja” uwolnionego z wszelkich więzów, druga – wierność rzeczywistości i posługa wobec innych. Pierwsza jest nieskrępowanym panowaniem, druga – postawą służby. Z perspektywy pierwszej postawy druga jest oceniana jako zniewolenie. Uwolnienie z wszelkich więzów to wolność, która jest miarą sama dla siebie. Jej zuchwałość bierze się stąd, że sądzi, iż jest wartością samą w sobie i przestałaby nią być, gdyby miała czemuś lub komuś służyć albo miałaby być określana na przykład ze względu na prawdę (Starnawski www.fidesetratio.org.pl). Możliwość wyboru jest tylko negatywnym ujęciem wolności. Pozytywnym jej dopełnieniem jest wewnętrzna dojrzałość moralna. Autentyczna wolność człowieka jest tą wolnością, którą osiąga się przez wysiłek moralny: samodoskonalenie, samokierowanie, samoopanowanie. Wolność, podobnie jak godność osobowa, jest immanentnie związana z człowieczeństwem.

Narzucanie jedynie słusznej poprawności i moralności liberalnej, głoszącej pluralizm, a jednocześnie narzucającej tolerancję i relatywizm wydaje się być dzisiaj porażką systemu. Neutralność światopoglądowa i ideologiczna szkoły nie musi oznaczać neutralności aksjologicznej. Ta ostatnia jest rezygnacją z narzucania określonych celów, a przecież w świecie, w którym ponowoczesny człowiek przestaje wierzyć w istnienie obiektywnych zasad moralnych, można walczyć o ich utrzymanie, co w przestrzeni szkolnej może być utrudnione przez panujący hierarchiczny układ społeczny. Wolność, która jest łatwa do osiągnięcia, którą można pozyskać bez wysiłku, jest narażona na uleganie ludzkiej skłonności do powiększania rangi dobra wobec tego, co jest „lekkie, łatwe i przyjemne”. Cnotę trudno osiągnąć, jeszcze trudniej ją podtrzymywać i pielęgnować, stąd dzisiejszy człowiek, nie akceptujący wysiłku, będzie pomniejszał rangę dobra w cnocie. Wolność, która bywa odrzucaniem jakichkolwiek barier i ograniczeń oparta jest na niczym nieograniczonej gotowości do manifestowania swojego „chcenia”. Prowadzi to do porzucenia zasad moralnych oraz przyjęcia i uznania własnego świata wartości, w którym króluje aksjologiczna neutralność. Pozostaje ona rezygnacją z narzucania określonych celów. Relatywizm etyczny jako konsekwencja neutralności aksjologicznej pozostawia do decyzji sprawcy działania lub czynu uznanie czegoś za dobre lub złe (por. Kunicka, 2012, s. 209–227). Wychowanie jest przygotowaniem do

przyjmowania i mądrego zagospodarowania daru wolności. Stopniowe pogłębianie samodzielności i odpowiedzialności dziecka pozornie pozbawia rodzica/nauczyciela możliwości interwencji i skazuje na nieme, milczące towarzyszenie wychowankowi, który nie będzie już mógł być wyręczany i zastępowany w podejmowaniu decyzji oraz ponoszeniu całkowitej odpowiedzialności i konsekwencji swoich czynów i życiowych wyborów. Wychowawca musi mieć świadomość nieuniknionego ryzyka wolności, ponieważ zachęca do podjęcia daru, który niesie ze sobą realne i konkretne zagrożenie. Sposobem uwiarygodnienia wolności jest stanie się świadkiem tego, co się głosi. Bycie autorytetem to nie to samo, co mieć autorytet. Człowiek posiadający wolność, może być człowiekiem zniewolonym. Skuteczność oddziaływań wychowawczych zależy od stopnia doskonałości moralnej wychowawców i od umiejętności stawania się przez nich autorytetem.

Działanie osoby, będącej dla innych autorytetem jest efektem przyjęcia i zagospodarowania przez nią własnej wolności oraz świadomego zaangażowania na rzecz dobra z uwzględnieniem jej woli i rozumu. Wszechobecna dziś pochwała wolności i tolerancji staje na przeszkodzie w walce z relatywizmem moralnym. Człowiek po odrzuceniu prawdy, dobra i piękna znalazł się w pustce egzystencjalnej. Odarty z wszelkich wartości stwarza dziś nowy ich system, w którym niewłaściwie rozumiana wolność prowadzi do konsumpcjonizmu, skrajnego indywidualizmu, bezideowości. „Wolność jest sobą, jest wolnością w takiej mierze, w jakiej jest urzeczywistniana przez prawdę o dobru. Tylko wtedy ona sama jest dobrem. Jeżeli wolność przestaje być związana z prawdą, a uzależnia prawdę od siebie, tworzy logiczne przesłanki, które mają szkodliwe konsekwencje moralne” (Jan Paweł II 2005, s. 51). Posłuszeństwo wobec władzy zewnętrznej (rodziców, nauczycieli) nie ogranicza ludzkiej wolności, lecz jest cnotą, która udoskonala wolność.

Bibliografia

- Aronson E. (2009) *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa.
- Bińczycka J. (2005) *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków.
- Fromm E. (1995) *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Poznań.
- Hofstede G., Hofstede G., J. (2000) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa.
- Jan Paweł II (2005) *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków.
- Kunicka M. (2007) Dystans władzy w szkole. Egzemplifikacje i predykatory [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, W. J. Maliszewski (red.), t. 2, Toruń.

- Kunicka M. (2010) Godność w interakcjach edukacyjnych, *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, nr 24.
- Kunicka M. (2012) Pogarda dla cnotliwych, czyli co utrudnia rozwój dyspozycji do godziwego postępowania [w:] *Etyczny i aksjologiczny wymiar sprawności moralnych w wychowaniu*, I. Jazukiewicz, E. Kwiatkowska (red.), Szczecin.
- Kwiatkowska H. (2005) *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk.
- Mazurek F. J. (2001) *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin.
- Parsons T. (1972) *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa.
- Piaget J. (1977) *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa.
- Weber M. (2002) *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa.

Netografia

- Jan Paweł II (1988) Adhortacja apostolska *Christifideles laici* [www.opoka.org.pl/ biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/christifideles.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/christifideles.html) (28.05.2011).
- Starnawski W. *Cena wolności - aspekt wychowawczy*, www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/starnawski4.pdf (03.06.2011).

Zamiast zakończenia

Umiejętności zdobywane na studiach jako cenne narzędzia w przyszłej pracy pedagogicznej

Wprowadzenie

XXI wiek stawia wyzwania i konieczność zmian w zadaniach i funkcjach osoby z wyższym wykształceniem pedagogicznym. Przedefiniowaniu ulega sylwetka absolwenta uniwersytetu oraz dokonuje się uściślenia wymagań dotyczących jego przygotowania, cech osobowościowych oraz umiejętności zawodowych. Prawdopodobnie dotychczasowy paradygmat wiedzy, oparty na triadzie: „wiedza - umiejętności - kwalifikacje”, nie sprostą współczesnym oczekiwaniom społecznym i przemianom ekonomiczno-kulturowym.

Obecnie uczelnie wyższe podejmują działania w celu przywrócenia równowagi pomiędzy poziomem wykształcenia, wymaganiami społecznymi oraz rzeczywistymi potrzebami rynku pracy. Pojawiają się głosy o potrzebie praktycznego przygotowania absolwenta szkoły wyższej, który zasili gospodarkę borykającą się z brakiem wykwalifikowanych kadr. Z drugiej strony obserwujemy szybszy proces dezaktualizowania się wiedzy niż sam czas przeznaczony na jej zdobywanie w instytucjach szkolnych. W efekcie zasób wiedzy zgromadzony w systemie szkolnym nie stanowi już wystarczającej rezerwy dla absolwenta, z której mógłby korzystać przez kolejne lata swojej pracy zawodowej.

Szczególnie ważną funkcję w zmieniającym się społeczeństwie opartym na wiedzy przypisuje się nauczycielowi, który za sprawą swego przygotowania, właściwych cech powinien wspierać dziecko pomagając mu osiągnąć optymalne warunki rozwoju. *Nauczyciel wywiera wpływ na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, przez to, kim jest jako osoba, przez to jak rozumie świat innych ludzi i siebie samego, jak odnosi się do uczniów, do własnej osoby i do przekazywanej wiedzy, przez to wszystko, co mógłby - i słusznie - uznać za zachowanie prywatne, nie zaś profesjonalne* (Kwaśnica,

2003, s. 296). Skoro nauczyciel wpływa na ucznia nie tylko poprzez metody kształcenia, ale również całym sobą, jego całokształt powinien być spójny i nienaganny.

W historii wychowania wielokrotnie podejmowano rozważania nad nauczycielem - jego talentem pedagogicznym, predyspozycjami wrodzonymi czy nabytymi umiejętnościami. We współczesnej literaturze pedagogicznej stosuje się określenie kompetencji nauczyciela, jako zdolności do czegoś zależnej od znajomości tworzących ją umiejętności (Czerepaniak-Walczak, 1995; Dudziko-wa, 1994). Według Wacława Strykowskiego kompetencje nauczycieli można podzielić na trzy grupy: merytoryczne (dotyczące przedmiotu); dydaktyczno-metodyczne (warsztat pracy nauczyciela) i wychowawcze (Strykowski, 2003). Kazimierz Denek ujął przygotowanie nauczyciela jako zestaw kompetencji: prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne, informatyczne i moralne (Denek, 1998, s. 215-219). Natomiast, cytowany już, Robert Kwaśnica podzielił kompetencje nauczyciela na dwie kategorie: praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) i techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne), przy czym za ważniejsze uznał praktyczno-moralne, jako nadrzędne i wiodące (Kwaśnica, 2003, s. 302-305).

Wobec powyższego ważniejsza staje się więc konieczność nauczania przyszłych nauczycieli - skutecznego pozyskiwania wiedzy, umiejętność sprawnego jej przetwarzania i wykorzystywania w określonych funkcjach zawodowych i społecznych. Coraz bardziej aktualna, wręcz niezbędna staje się idea kształcenia zorientowanego na umiejętności praktyczne.

Nauka przez działanie posiada odległą genezę, a za jej twórcę i propagatora uznaje się Johna Deweya (Dewey, 1924; 1929; 1963). Warto jednak, pamiętać, że zanim idea pragmatyzmu pedagogicznego pojawiła się pod koniec lat osiemdziesiątych XIX w. w Stanach Zjednoczonych, miała już swoich gorliwych prekursorów na Starym Kontynencie. Na potrzebę zajęć praktycznych zwracał uwagę już w epoce renesansu Jan Ludwik Vives, który postulował, aby *chłopcu dać przedmiot do nauki, aby umysł jego rozpoczął działać i wprawił się w ruch, nic bowiem, jakkolwiekby posiadało naturę, nie może być osądzone, przez umysł spoczywający w bezruchu*. (Kot, 1994, s. 129). Na fali ruchów reformacyjnych, szkoły protestanckie skutecznie wprowadzały w praktykę edukacyjną poglądy pedagogiczne dotyczące praktyczności nauk.

Na działanie w nauczaniu zwracał uwagę również twórca „Wielkiej Dydaktyki...” Jan Amos Komeński, który postulował, aby uczyć poprzez bezpośredni ogląd; samodzielny wkład; o własnych siłach, czyli poprzez własne próby i doświadczenia. (Komeński, 1973, s. 123). Zdobywanie wiedzy na drodze doświadczenia i działania często było w opozycji do tradycyjnych metod nauczania opartych wyłącznie na przekazie werbalnym.

Warto jednak zastanowić się jakie miejsce w procesie studiowania należy przypisać działaniu i doświadczeniu. Naczelnym celem pierwszych uniwersytetów, które powstawały w średniowieczu, jako *studium generale*, było zgłębianie wiedzy a nie zdobycie określonego zawodu. Samo pojęcie studiować - oznacza gruntowne poznanie, badanie za pomocą analizy naukowej i zapoznanie się z czymś przyglądając się czemuś uważnie (Słownik wyrazów obcych, 1991, s. 808). Czyli, samo w sobie studiowanie jest procesem dynamicznym i stanowi swoistą formę działania. Jednak od kiedy studia pedagogiczne, jedne z najbardziej popularnych kierunków, utraciły swój elitarny charakter, również formy i metody kształcenia ulegają zmianom. Ważne jest nie tylko studiowanie, czyli gruntowne poznawanie, ale badanie powinno być wzmocnione umiejętnościami i doświadczeniami w działaniu praktycznym. Czyli proces nauczania na studiach wyższych staje się sumą uzyskanej wiedzy oraz umiejętności i doświadczeń w działaniu. Zatem, powinniśmy zamienić sale wykładowe na gabinety ćwiczeń, wykłady na zajęcia praktyczne? W celu praktycznego przygotowania nauczyciela do jego przyszłej pracy zawodowej musielibyśmy utracić tożsamość nauki i odejść od tradycji studiowania. Jakże może być zatem rozwiązanie, które pozwoli studiować i nabywać nowe umiejętności potrzebne do pracy z dzieckiem?

Jednym z rozwiązań może być większe zaangażowanie studentów w działalność naukową opartą na działaniu i doświadczeniu. Uczelnie pedagogiczne poza programem studiów, posiadają bardzo bogatą i zróżnicowaną ofertę działań aktywizujących studentów. Studenckie koła naukowe, wolontariat, chór akademicki, samorząd i parlament studencki, wymiany naukowe w ramach programu Socrates - Erasmus czy MOST - są to inicjatywy, które umożliwiają nabywanie nowych umiejętności, zdobywanie doświadczenia w obszarze nauki, ale również w zakresie działań społecznych.

Początki organizacji studenckich, są tak odległe, jak same uniwersytety. Pierwsze korporacje studenckie powstały już w XII wieku na Uniwersytecie Bolońskim i Paryskim, jako tzw. „nacje” i zrzeszały studentów pochodzących z jednego kraju lub prowincji. Wówczas już zrzeszeni studenci korzystali z własnego skarbcza, posiadali własne struktury organizacyjne, sądowe i prawne. Na *Universitas Bologna*, przedstawiciele poszczególnych nacji współrzędzi z rektorem, który był wybierany spośród społeczności studenckiej (Baszkiewicz, 1997, s. 57-61; Moulin, 2002, 89-101). Jednak znaczny rozwój stowarzyszeń, towarzystw i kół studenckich przypada na przełom XIX/XX wieku, jako efekt wywołany potrzebą rewolucji naukowo-przemysłowej. Należy tylko nadmienić, że polskie stowarzyszenia studenckie w okresie zaborów pełniły także funkcję społeczno-patriotyczne (Beauvois, 1991; Reizes-Dieduszycki, 2005).

Działalność w kołach naukowych ukierunkowuje na znajdowanie własnych rozwiązań; sprzyja wykorzystaniu sposobu naukowo-poznawczego w pracy pedagogicznej; aktywizuje do samodzielnej pracy; uczy postawy społecznej czyli wykształca zdolności do uczenia się, samookreślenia, samorealizacji.

Uniwersytety, ze względu na historyczne uwarunkowania i współczesny potencjał stanowią źródło nieograniczonych możliwości studiowania, działania i doświadczania.

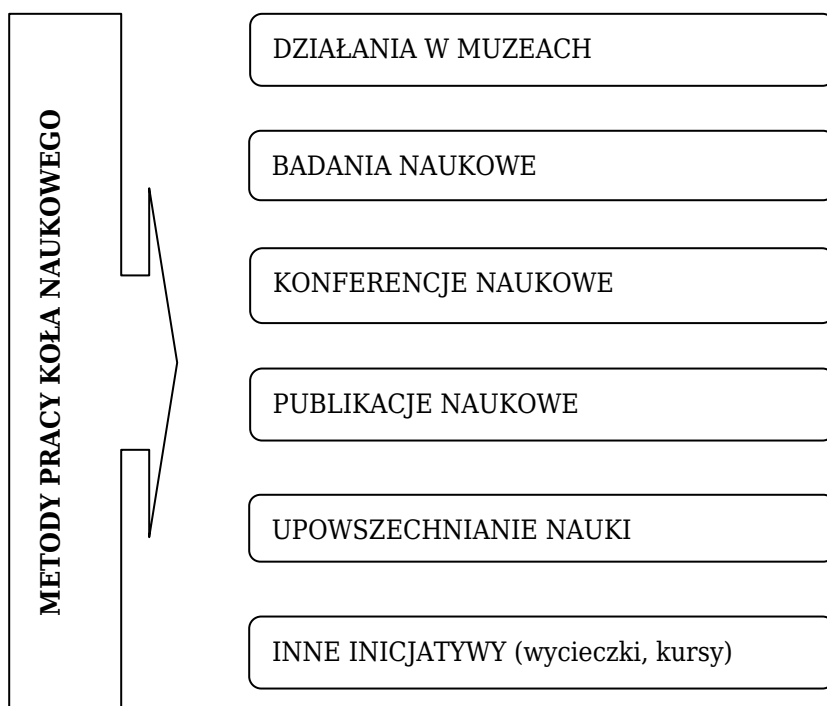
Egzemplifikacją powyższej tezy będzie omówienie działalności Studenckiego Naukowego Koła EtnoEdukacji, które zostało zarejestrowane we wrześniu 2010 roku. Inicjatywę założenia koła, w kwietniu 2010 roku, podjęli studenci pedagogiki wczesnoszkolnej studiujący w ramach z projektu Nauczyciel XXI wieku. Wspólne działania rozpoczęły się od stwierdzenia i deklaracji studentów, że „chcielibyśmy, coś porobić więcej z historii”. Pojawiło się duże zaangażowanie, entuzjazm – ale również niepokój z obu stron. Studenci, obawiali się czy historia (która, niestety, nie była ulubionym przedmiotem w szkole) może być na tyle pasjonująca, żeby zagłębiać jej tajniki? Niepokój towarzyszył także, przyszłemu opiekunowi koła, którego nurtowało pytanie: W jaki sposób objąć opieką koło, aby nie zniechęcić, nie zatracić tego spontanicznego entuzjazmu i utrzymać poziom naukowy? Każdy na własny sposób przepracowywał swoje wątpliwości, ale wszyscy podjęliśmy wspólny trud pracy i wyruszyliśmy w nieznaną sobie podróż w naukową studencką działalność...

Doświadczenie w działaniu

Do podstawowych zadań Studenckiego Naukowego Koła EtnoEdukacji należało poznawanie zagadnień pedagogicznych w kontekście historycznym i etnologicznym oraz rekonstrukcja dawnych procesów oświatowych w różnych grupach społecznych w celu wprowadzenia tych elementów we współczesną praktykę edukacyjną. W rzeczywistości zależało nam, na poszukiwaniu źródeł dawnych form dzieciństwa i odtwarzanie ich we współczesnych warunkach. Chcieliśmy, aby „nie lubiana historia” stawała się ciekawa, ważna i przydatna. Szczególnie zależało mi, aby to studenci zauważyli potrzebę wiedzy o przeszłości, żeby potrafili z niej czerpać i wykorzystywać w swojej przyszłej pracy zawodowej. Podstawą wszelkich działań była wiedza, która następnie była transferowana i przekształcana na praktykę pedagogiczną. Ważnym zadaniem działalności studenckiej było również zdobywanie kompetencji z zakresu komunikacji społecznej a poprzez ciągłą pracę zespołową rozwijano cechy interpersonalne. Chciałam także, aby w atmosferze koleżeńskiej, rozwi-

jały się stosunki towarzyskie wśród członków Koła. Integracja środowiska studenckiego, jako podstawa więzi akademickiej wydawała się istotnym elementem funkcjonowania w strukturach akademickich. Najogólniej można stwierdzić, że celem koła był rozwój osobowości członków Koła i przygotowanie ich do lepszego startu życiowego.

Cele, które sobie postawiliśmy i zapisaliśmy w Statucie mogliśmy realizować poprzez prowadzenie badań empirycznych (ilościowych i jakościowych ze szczególnym uwzględnieniem metod etnograficznych i historycznych) nad dziejami edukacji i oświaty. Wszelkie podejmowane działania badawcze były upowszechnianie w formie publikacji, uczestnictwa w konferencjach czy przygotowywanych zajęć edukacyjnych. Przez dwa lata działalności wypracowano podstawowe metody pracy wewnętrznej i zewnętrznej.



Rys. Metody pracy Koła Naukowego, *oprac. własne*

Celem współpracy Studenckiego Naukowego Koła EtnoEdukacji z Białostockim Muzeum Wsi była pomoc w skansenie w zakresie opieki na dziećmi odwiedzającymi placówkę i zapewnieniu im atrakcji podczas ich pobytu.

Kooperację rozpoczęto od zorganizowania wystawy z eksponatami wypożyczonymi z Białostockiego Muzeum Wsi w celu wzbogacenia zajęć dla klas I-III i przedszkoli, dotyczące dzieciństwa na wsi. Przeprowadzone zostały także dawne gry i zabawy, które cieszyły się dużym zainteresowaniem. Następnie studenci zostali zaproszeni do skansenu, gdzie wspierali i organizowali czas wolny dzieciom, które przyjeżdżały na zajęcia z okazji Dnia Dziecka. Studenci pomagali także podczas Zielonych Świątek czy Nocy Świętojańskiej.

Zielone Świątki były niejako „sprawdzianem” dla nas – studentów, abyśmy mogli sami się sprawdzić w nowej roli. Sądząc z zadowolenia pracowników Białostockiego Muzeum Wsi wyszli z tego sprawdzianu obronną ręką i zaprezentowali Wydział Pedagogiki i Psychologii z najlepszej strony. W ramach ich obowiązków znalazło się m.in. oprowadzanie zwiedzających po wystawie. Nie wiązało się jednak tylko z obecnością i pilnowaniem swojej grupy, ale wymagało to dodatkowo nawiązania kontaktu z uczestnikami i umiejętności zainteresowania ich ekspozycjami, a w przypadku pobudzenia ciekawości – sporej znajomości tematu, aby móc odpowiedzieć na wszelkie pytania zadawane im w trakcie oprowadzania. Studenci z własnej inicjatywy poszli nieco dalej i, w trakcie wypełniania normalnych obowiązków, pozyskiwali dodatkowe informacje od osób starszych, którzy tego dnia również zawitali na terenie Skansenu. (fragment sprawozdania z działalności Koła E.A.)

Studenci udzielili także wsparcia Muzeum Historycznemu w Białymstoku podczas sobót rodzinnych czy zajęć dla dzieci ze świetlic socjoterapeutycznych.

Zanim przystąpiliśmy do działań muzealnych studenci zdobywali wiedzę dotyczącą sytuacji dziecka w społeczności wiejskiej. Wyjątkowo ciekawe były Pamiętniki Chałasińskiego, które czytali z zainteresowaniem. W bibliotece odnaleźli zbiór dawnych gier i zabaw dziecięcych z początków XX wieku. Studenci w muzeach przeprowadzali zajęcia w formie dawnych gier i zabaw dziecięcych, oprowadzali po wystawie „Troski i beztroski dzieciństwa” oraz pomagali w opiece nad dziećmi. Dla członków Koła udział w zajęciach muzealnych był przede wszystkim praktyką w pracy z dziećmi, nauką cierpliwości, sumienności i odpowiedzialności. Mogli także zweryfikować swoje podejście do muzeum, jako miejsca, w którym dzieją się „interesujące rzeczy”.

Kolejnym projektem badawczym, który realizowaliśmy wspólnie z Instytutem Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza oraz Wydziałem Architektury i Wzornictwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Interdyscyplinarne badania terenowe, które trwały od 9 do 19 lipca 2010 roku dotyczyły *Krajobrazu kulturowego i społecznego Żuław Elbląskich*. Pedagogów interesowało zagadnienie dotyczące obrazu dzieciństwa zachowanego w pamięci najstarszych mieszkańców Żuław oraz rola i znaczenie szkoły

w tworzeniu nowych struktur lokalnych. Podstawą metodologiczną badań były wywiady kwestionariuszowe oraz analiza dokumentów szkolnych. Ze względu na specyfikę zagadnienia i prekursorski charakter badań edukacyjnych wykorzystano badania etnograficzne, stanowiące jedną z rodzajów strategii jakościowej w badaniach pedagogicznych. Podczas badań terenowych przeprowadzono trzydzieści pięć wywiadów z najstarszymi mieszkańcami Żuław z miejscowości: Stare Pole, Jegłownik, Kaczynos, Janówka, Klecie, Czarna Grobla, Zwierzno, Kępnowo, Jasna, Żuławka Sztumska oraz pozyskano cenny materiał ikonograficzny. Badania były prowadzone w grupach interdyscyplinarnych, co umożliwiło konfrontację wiedzy i doświadczeń z uczestnikami z innych ośrodków. Kolejnym efektem projektu była wspólna konferencja w Elblągu, podczas której prezentowaliśmy swoje wnioski z badań. Wymiernym efektem prowadzonych badań jest publikacja naukowa pod red. A. W. Brzezińskiej, U. Wróblewskiej, P. Szwieca – *Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich* (Poznań, 2012), gdzie zostały opublikowane trzy teksty studentów z Naukowego Koła EtnoEdukacji. Warto jeszcze wspomnieć o efekcie, którego trudno zmierzyć – emocje i przeżycia, jakie towarzyszyły studentom podczas projektu. Szczególnie konstruktywne była atmosfera wywiadu, podczas której studenci zdobywali nową wiedzę, ale również nabywali doświadczenia w prowadzeniu rozmowy.

Wśród innych form działalności należy wymienić jeszcze upowszechnia wiedzy podczas Podlaskich Festiwalów Nauki i Sztuki, podejmowanie wspólnych inicjatyw ze szkołami podstawowymi czy wyjazdy edukacyjne, które wzbogacały wiedzę. Szczegółowy wykaz wszystkich inicjatyw, które zrealizowano w ramach działalności Koła w latach 2010–12 znajduje się na końcu prezentowanego artykułu. Wszystkie formy i metody działalności oparte były na zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu własnego potencjału pedagogicznego.

Podsumowanie

Przez dwa lata działalności Koła przemierzyliśmy wspólnie nieznane nam wcześniej obszary wiedzy, doświadczeń i interakcji. Zakres wiedzy został poszerzony, ale dodatkowo – mam nadzieję – studenci wzbogacili swoją osobowość i zdobyli nowe umiejętności. Do wymiernych efektów można zaliczyć: publikacje w czasopismach pedagogicznych i w pracy zbiorowej, nagrody i wyróżnienia na konferencjach, stypendia naukowe, pracę w skansenie, oferta pracy w przedszkolu – a wszystko, to jeszcze przed ukończeniem studiów licencjackich (sic!). Czy wszystkie cele udało się osiągnąć? – oczywiście, że nie. Największym problemem okazała się pełna integracja członków koła poprzez

pracę zespołową, pomimo aktywności kulturalnej czy towarzyskiej. W tej sytuacji zawinił czynnik ludzki – silne osobowości, różne motywacje, aspiracje i postawy. Jednak pozytywne aspekty działalności zdają się jednak przysłaniać mankamenty i nieścisłości. Działalność w Kole EtnoEdukacji w ramach projektu Nauczyciel XXI wieku była ciężką pracą, w której każdy poznawał siebie, walczył ze słabościami i pokonywał swoje trudności zdobywając kolejne doświadczenia.

Na zakończenie chciałabym skierować słowa do swoich studentów, dzięki którym, jako opiekun Koła, miałam możliwość zdobycia tak cennych doświadczeń. Głęboko wierzę, że wiedza, umiejętności i zdolności staną się bogatym zasobem, z którego będziecie czerpać, jako absolwenci pedagogiki wczesnoszkolnej w swojej dalszej pracy zawodowej. Jednocześnie chciałam podziękować za działania, które podejmowaliśmy wspólnie, żeby zmieniać siebie i świat nas otaczający. Chciałabym życzyć sukcesów w pracy, radości w życiu i niekończącej się potrzeby poszukiwania i działania. Byliście studentami na miarę XXI wieku.

Tab. 1. Skład osobowy Koła 2010/2012 (oprac. własne)

opiekun naukowy: dr Urszula Wróblewska	
<i>Zarząd</i>	
Przewodniczący	Magdalena Bach
W-ce przewodniczący	Kaja Krasowska
Sekretarz	Emilia Werpechowska
Skarbnik	Emilia Adamowicz
<i>Skład osobowy</i>	
Emilia Adamowicz, Magdalena Bach, Ewelina Bajda, Małgorzata Czaczkowska Beata Gąsiewska, Marlena Gołaszewska, Agnieszka Gronostajska, Kaja Krasowska, Aneta Lipska, Anna Matuk, Emilia Werpechowska	

Tab. 2. Metody działalności Studenckiego Koła EtnoEdukacji (2010–2012)

METODY DZIAŁALNOŚCI STUDENCKIEGO KOŁA
<i>Upowszechnianie nauki</i>
Podlaski Festiwalu Nauki i Sztuki (2010–2011)
<i>Od grzechotki do świnki – dawne gry i zabawy dziecięce</i> – zajęcia dla uczniów klas I-III
Przedstawienie z 1926 roku pt. „W lesie” dla uczniów klas I-III
Wystawa: <i>Obraz dzieciństwa żuławskiego po 1945 roku</i>
<i>Dzień Akademicki</i> (27.06.2011 r.) – <i>Dawne podwórkowe formy spędzania czasu</i>
Bał karnawałowy w stylu retro w Szkole Podstawowej nr 2 w Białymstoku (16.01.2012 r.) – współorganizacja
<i>Badania naukowe</i>
(09.–19.07.2010 r.) Badania terenowe: <i>Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich</i>
(02.07–08.07.2011 r.) Badania terenowe: <i>Obraz dzieciństwa zachowany w pamięci najstarszych mieszkańców Sokólszczyzny</i>
<i>Konferencje naukowe</i>
(06–07.09.2010 r.) Konferencja organizowana przez Zakład Historii Wychowania Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, nt. <i>Działalność patriotyczna kobiet z perspektywy XXI wieku /udział bierny/</i>
(26.11.2010 r.) Konferencja organizowana przez Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, nt: <i>Krajobraz kulturowy Żuław elbląskich /udział czynny/</i>
(06.05.2011 r.) XI Międzynarodowe Seminarium Kół Naukowych w Olsztynie, nt: <i>Koła Naukowe szkołą twórczego działania /udział czynny/</i>
(20.05.2011 r.) Konferencja organizowana przez Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu, nt. <i>Studenckie Koła Naukowe – wczoraj, dziś, jutro /udział czynny/</i>
<i>Publikacje naukowe</i>
<i>Artykuły w pracach zbiorowych</i>
E. Adamowicz, <i>Historia Vitae Magistra</i> , w: Zeszyt naukowy Koła Naukowe szkoła twórczego działania, Olsztyn 2011.
E. Bajda, <i>Obraz dawnego dzieciństwa na Żuławach</i> , w: Zeszyt naukowy: Koła Naukowe szkoła twórczego działania, Olsztyn 2011.
M. Bach, <i>Nauczyciel i uczeń w żuławskiej rzeczywistości szkolnej</i> , w: A.W. Brzezińska, U. Wróblewska, P. Szwiec, <i>Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich</i> , Poznań 2012.
E. Bajda, <i>Dziecięca podróż – droga do szkoły dzieci na Żuławach</i> , w: A.W. Brzezińska, U. Wróblewska, P. Szwiec, <i>Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich</i> , Poznań 2012.
M. Czackowska, <i>Zabawy dziecięce we wspomnieniach Żuławiaków</i> , w: A.W. Brzezińska, U. Wróblewska, P. Szwiec, <i>Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich</i> , Poznań 2012.

<i>Artykuły w periodykach</i>
E. Adamowicz, <i>Igrając z dziećmi historii dochodzić – czyli historia z zabawą w tle</i> , „Edukacja i Dialog” nr 3–4 z 2011 r.
E. Adamowicz, <i>Ocalić od zapomnienia. Dawne gry i zabawy dziecięce</i> , „Wychowanie w Przedszkolu” nr 4 z 2012 r.
Wolontariat w Muzeach
<i>Białostockie Muzeum Wsi</i>
2010 r. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoc przy Zielonych Świątkach ▪ Przeprowadzenie zajęć <i>Od grzechotki do świnki – dawne gry i zabawy dziecięce</i> podczas Dnia Dziecka w Skansenie (31.05–02.06.2010 r.)
2011 r. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoc w spotkaniu organizowanym z okazji Wielkanocy (03.04) ▪ Przeprowadzenie zajęć <i>Dawne gry i zabawy</i> w ramach Rodzinnej Niedzieli w Skansenie (01.05) ▪ Przygotowanie zajęć <i>Tradycyjne gry i zabawy dzieci wiejskich</i> w ramach imprezy z okazji Dnia Dziecka – Piknik pod gruszą (31.05– 03.06) ▪ Pomoc w Nocy Świątojańskiej (24.06)
<i>Muzeum Historyczne w Białymstoku</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pomoc w zajęciach dla dzieci ze świetlic socjoterapeutycznych (15.10. 2010–17.12.2010 r.) ▪ Pomoc przy <i>Sobotach rodzinnych (Poznajemy Białystok 09.10.10r., Fotografia wczoraj i dziś 06.11.10 r., Codzienne życie mieszczan 20.11.10 r.)</i> ▪ Pomoc przy spotkaniu edukacyjnym związanym z obchodami Święta Niepodległości (04–05.11.2010 r.)
<i>Inne formy</i>
30.06.2010 r. – wyjazd edukacyjny szlakiem tatarskim Kruszyniany–Sokółka 09.03.2011 r. – wyjazd edukacyjny do Centrum Nauki Kopernik w Warszawie 09.03.2011 r. – zapoznanie ze zbiorami i pracą w Bibliotece Narodowej w Warszawie

Działalność Studenckiego Naukowego Koła EtnoEdukacji w fotografii



Fot. Od grzechotki do świnki - dawne gry i zabawy dziecięce (Białystok, 2010)



Fot. Praca w skansenie (Białystok, 2010)



Fot. Na szlaku tatarskim (Kruszyniany, 2010)



Fot. Odczytywanie nieznanego (Kruszyniany, 2010)



Fot. Konsultacje badawcze (Żuławy, 2010)



Fot. Przy produkcji pierników... (Elbląg, 2010)



Fot. W poszukiwaniu fragmentu czasu (Elbląg, 2010)



Fot. Spotkanie (Żuławy, 2010)



Fot. Rozpoznawanie zapomnianego (Sokółka, 2010)



Fot. Wyjaśnianie niejasności (Sokółka, 2010)



Fot. Czas po pracy (Białostockie Muzeum Wsi, 2011)



Fot. Badania w terenie (Żuławy 2010)

Bibliografia

- Baszkiewicz J. (1997) *Młodość uniwersytetów*. Warszawa.
- Beauvois D. (1991) *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko - ruskich 1803-1832*, tom I. Lublin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995) *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* Szczecin.
- Denek K. (1998) *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
- Dewey J. (1924) *Szkoła i społeczeństwo*. Lwów, Warszawa.
- Dewey J. (1929) *Szkoła i dziecko*. Warszawa.
- Dewey J. (1963) *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*. Warszawa.
- Dudzikowa M. (1994) *Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] Kwiatowska H. (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa.
- Dylak S. (1995) *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Komeński J.A. (1973) *Pampaedia*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
- Kot S. (1994) *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, Warszawa
- Koziół E. (red.) *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Zielona Góra.
- Kwaśnica R. (2003) *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielach* [w:] Kwieciński Z., Moulin L. (2002) *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Gdańsk-Warszawa.
- Okoń W. (2009) *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa.
- Reizes-Dieduszycki J. (2005) *Książka i biblioteka w działalności, polskich towarzystw naukowych młodzieży akademickiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Katowice.
- Słownik wyrazów obcych (1991) Warszawa.
- Stech K. (2002) *Kompetencje zawodowe nauczyciela - spojrzenie na problem* [w:] K. Ferencz.
- Strykowski W. (2003) *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań.
- Śliwerski B., *Pedagogika Podręcznik akademicki*, tom. 2, Warszawa.

NOTY O AUTORACH

Beata Birnbach doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, członkini Rady Naukowej ZHP Chorągwi Zachodniopomorskiej.

Joanna Bobryk - absolwentka studiów licencjackich pedagogiki wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym. Autorka pracy licencjackiej „Sposoby rozwijania wyobraźni dzieci w młodszym wieku szkolnym w toku zajęć plastyczno-muzycznych”.

Anna Czyńska - asystentka w Katedrze Teorii Wychowania, Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: Mitologie dzieciństwa w kulturze popularnej. Autorka wielu artykułów z zakresu filozofii dzieciństwa.

Joanna Dąbrowska - adiunkt w Zakładzie Historii Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania naukowe dotyczą dziejów rodziny polskiej jako środowiska wychowawczego oraz dziejów edukacji kobiet w XIX wieku, czego pokłosiem jest m.in. monografia *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej* (2008). J. Dąbrowska aktywnie uczestniczy w życiu naukowym i społeczno-kulturalnym środowiska akademickiego, jest członkiem Towarzystwa Historii Edukacji oraz Białostockiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Barbara Dudel, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze związane są z edukacją uczniów klas I-III, ze szczególnym zaakcentowaniem edukacji matematycznej. Autorka licznych publikacji o charakterze badawczym i metodycznym.

Małgorzata Głowska-Soldatow - adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB. Naukowe zainteresowania koncentrują się na zagadnieniach związanych z motywacją do uczenia się i zachowań prospołecznych dzieci w młod-

szym wieku szkolnym oraz uwarunkowaniach uczenia się uczniów klas I-III. Działalność dydaktyczna obejmuje przedmioty z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej.

Magdalena Leszczyńska - kończyła studia licencjackie Filologii Angielskiej na Uniwersytecie w Białymstoku oraz magisterskie studia uzupełniające na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie pracuje w Przedszkolu Samorządowym Jednooddziałowym w Suraziu oraz prowadzi kurs języka angielskiego w ramach realizacji projektu pt. „Profesjonalny nauczyciel”.

Anita Karyń - doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego, prezes Koła Naukowego Pedagogiki Informacyjnej na Uniwersytecie Szczecińskim.

Anna Kienig - doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, ukończone studia z pedagogiki przedszkolnej, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze: dysharmonie w rozwoju psychoruchowym, funkcjonowanie społeczne i emocjonalne dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa, poczucie dobrostanu dzieci, edukacja małego dziecka - nowe formy organizacji, kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji.

Karol Kowalczuk - autor jest asystentem w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze autora dotyczą problematyki zastosowania „nowych” mediów, zwłaszcza gier komputerowych w procesie dydaktycznym.

Elwira Jolanta Kryńska - profesor zwyczajny w Zakładzie Historii Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UwB. Obszar zainteresowań naukowo-badawczych koncentruje w jednej z podstawowych nauk pedagogicznych - w historii wychowania. Problemy badawcze dotyczą najnowszych dziejów oświaty i wychowania: okresu II Rzeczypospolitej, czasów II wojny światowej i okupacji Polski oraz pierwszych lat trwania Polski Ludowej. Są to zagadnienia bezpośrednio związane z: oświatą szkolną i pozaszkolną, aktywnością nauczycieli oraz krystalizowaniem się społecznej świadomości i rozwoju kultury Polski niepodległej; niezłomną walką przeciwko degradacji umysłowej i kulturalnej młodego pokolenia Polaków oraz poniesionymi stratami osobowymi i materialnymi w latach II wojny światowej; a także indoktrynacją i przeciwstawianiem się obowiązującej interpretacji rzeczywistości w okresie budowy „państwa socjalistycznego” i „nowego człowieka”.

Małgorzata Kunicka, doktor nauk humanistycznych w specjalności: pedagogika. Pracuje jako adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe i badawcze lokują się w obszarze aksjologii, etyki i teleologii. Zainteresowania pozazawodowe związane są z polityką, władzą, relacjami społecznymi.

Ewa Mrówka - wykładowca w Katedrze Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Szczecińskiego. Wieloletni nauczyciel nauczania początkowego oraz doradca metodyczny w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Autorka i współautorka licznych publikacji dotyczących metodyki pracy z małym dzieckiem.

Dorota Otapowicz - adiunkt Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB, obecnie pełni obowiązki kierownika Samodzielnej Pracowni Pedagogiki Specjalnej oraz funkcję Pełnomocnika Rektora d.s Osób Niepełnosprawnych UwB. Zainteresowania naukowe obejmują problematykę zaburzeń mowy i funkcjonowania psychospołecznego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, głównie ruchową.

Agnieszka Sakowicz-Boboryko - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Obszar zainteresowań naukowo-badawczych koncentruje się wokół zagadnień dotyczących integracji, normalizacji życia oraz wyrównywania szans osób z niepełnosprawnością w różnych obszarach aktywności społecznej. W centrum uwagi mieszczą się w szczególności kwestie związane z rehabilitacją, edukacją i funkcjonowaniem społecznym dzieci niepełnosprawnych (zwłaszcza z wadą słuchu) i ich rodzin rozpatrywane w kontekście ekologicznym.

Edyta Siwińska - magister pedagogiki rewalidacyjnej, magister socjologii, absolwentka studiów doktoranckich na kierunku pedagogika, asystentka na Uniwersytecie Szczecińskim w Katedrze Pedagogiki Społecznej. Obszar zainteresowań naukowych - tanatologia w kontekście działań edukacyjnych.

Olga Stojanowska, absolwentka Uniwersytetu w Białymstoku kierunku filologia angielska oraz edukacja elementarna. Obecnie jest nauczycielem języka angielskiego oraz edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka w Błoniu. Interesuje się kynologią i podróżami, a jej pasją jest praca z dziećmi.

Urszula Wróblewska - adiunkt w Zakładzie Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, poszukuje sposobów na łatwy i ciekawy przekaz historii. Zainteresowania badawcze i hobbistyczne oscylują wokół zagadnień związanych z historią oświaty oraz edukacją muzealną. W ramach projektu „Nauczyciel XXI wieku” - opiekun studentów oraz Studenckiego Naukowego Koła EtnoEdukacji. Inicjatorka wspólnych wyjazdów edukacyjno-rekreacyjnych oraz bezwzględny czynnik studenckiej twórczości naukowej.

Walentyna Wróblewska - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się problematyką uczestników procesu edukacyjnego szkoły wyższej, a w szczególności aspiracjami edukacyjnymi w różnych aspektach oraz autoedukacją studentów. Interesuje się również nowoczesnymi tendencjami w dydaktyce. Jest autorką ponad 70 publikacji.

Monika Zińczuk - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Zakład Dydaktyki Ogólnej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku. Zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą zapobiegania niepowodzeniom edukacyjnym, m.in.: neurodydaktycznych strategii nauczania i uczenia się, sposobów wspomagania rozwoju uczniów z trudnościami w nauce, form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, działań wyrównujących szanse edukacyjne, czynników optymalizujących proces kształcenia oraz dydaktyki mediów.