

Bożena Muchacka
Iwona Czaja-Chudyba
Lucyna Smółka

Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej

Kielce 2012



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PROJEKT
„Nowe wychowanie
we współczesnym przedszkolu
i szkole podstawowej”

Projekt współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty
Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia
Poddziałanie 3.3.2: Efektywny system kształcenia
i doskonalenia nauczycieli



WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII,
TURYSTYKI I NAUK SPOŁECZNYCH
W KIELCACH

CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-63981-04-4

Edukacyjne i wychowawcze
wyzwania nauczyciela
w przedszkolu i szkole podstawowej

Bożena Muchacka
Iwona Czaja-Chudyba
Lucyna Smółka

**Edukacyjne i wychowawcze
wyzwania nauczyciela
w przedszkolu i szkole podstawowej**

Kielce 2012

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. - Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli projekty konkursowe)

Publikacja dystrybuowana bezpłatnie.

Autorzy:

Bożena Muchacka

Iwona Czaja-Chudyba

Lucyna Smółka

Recenzja:

Prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański

ISBN 978-83-63981-04-4

Kielce 2012

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1.	
Potrzeba kształcenia i uzupełniania wiedzy studentów pedagogiki przygotowujących się do pracy z dziećmi w przedszkolach i na I etapie edukacyjnym <i>Bożena Muchacka</i>	11
Rozdział 2.	
Organizacja pracy nauczyciela <i>Bożena Muchacka</i>	23
2.1. Przygotowanie i prowadzenie zajęć z dziećmi	23
2.2. Korzystanie z innowacyjnych form i metod pracy oraz środków dydaktycznych i ocenianie	34
2.3. Budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy	44
Rozdział 3.	
Nauczyciel a stres <i>Iwona Czaja-Chudyba</i>	53
3.1. Radzenie sobie w sytuacjach stresowych	61
3.2. Kształcenie u dzieci umiejętności reagowania na stres i napięcie	82
Rozdział 4.	
Indywidualizacja nauczania i wychowania <i>Iwona Czaja-Chudyba</i>	97
4.1. Indywidualne programy nauczania jako odpowiedź na potrzeby dzieci	104

4.1.1. Tworzenie indywidualnych programów nauczania	110
4.1.2. Przykłady interesujących programów dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym	118
4.2. Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia emocji, zachowania, czy rozwoju	124
4.3. Wspomaganie rozwoju dzieci wybitnie zdolnych	134
Rozdział 5.	
Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń <i>Lucyna Smółka</i>	153
5.1. Kompetencje nauczyciela i ich doskonalenie	153
5.1.1. Osobowość nauczyciela	153
5.1.2. Kompetencje nauczyciela	158
5.2. Sposoby wzmacniania kompetencji kluczowych na szczeblu edukacji elementarnej	186
5.2.1. Charakterystyka kompetencji kluczowych	186
5.2.2. Wzmacnianie kompetencji kluczowych	214
Zakończenie	231
Bibliografia	233

Wstęp

Eksplozja metamorfoz życia współczesnego człowieka spowodowana dynamicznymi przemianami, przede wszystkim w sferze społecznej oraz sferze kulturowej, którym podlega nasza cywilizacja ma także znaczący wpływ na zmianę myślenia o edukacji, a przede wszystkim o sensie edukacji – zarówno w życiu osoby, jak i większych społeczności. Wydaje się prawdą myśl, że nowoczesna cywilizacja będzie wymagać, a nawet już wymaga – **edukacji permanentnej**, nazywanej również edukacją ustawiczną. W kontekście przemian demograficznych edukacja ustawiczna będzie dotyczyć prawie każdego człowieka. Musimy bowiem być świadomi, że w Europie tak jak i na całym świecie rośnie w przyśpieszonym tempie – odsetek osób starszych, mających ponad 60 lat, w danym społeczeństwie lub w danej społeczności¹. Ten fakt ma wpływ na wydłużanie wieku aktywności zawodowej człowieka. To z kolei powoduje konieczność systematycznego ustawicznego uzupełniania wykształcenia „profesjonalnego”

1 Przykładowo, w 2000 r. w Niemczech ok. 25,0% ogółu ludności miało ponad 60 lat życia, zaś według sondaży osoby w wieku ponad 60 lat życia będą w 2050 r. w Niemczech stanowić 36,0% ogółu mieszkańców kraju – zob.: K. Lantermann, H. Fiedler-Rauer, J. Specht (Red.), *Niemcy w świetle faktów i liczb*, Federalne Ministerstwo Spraw Zagranicznych [Republiki Federalnej Niemiec], [Berlin] 2003, s. 367. Podobne dane dotyczą także Polski: w 2010 r. w Rzeczypospolitej Polskiej osoby starsze (mające ponad 60 lat) stanowiły ok. 25,0% ogółu ludności kraju, a według sondaży osoby w wieku ponad 60 lat życia będą w 2025 r. w Rzeczypospolitej Polskiej stanowić 17,0% ogółu polskiego społeczeństwa, a w 2040 r. – 21,0% ogółu ludności. Ponadto dane zawarte w dokumencie *Adult learning: It is never too late to learn* informują, że w 2035 roku... „one in three Europeans will be over 60 years old” (1/3 Europejczyków będzie w wieku ponad 60 lat) – zob. Commission of the European Communities, *Communication from the Commission »Adult Learning: It is never too late to learn«*, Brussels 2006, s. 4.

przez osoby dorosłe². Permanencja w kształceniu profesjonalnym wydaje się dzisiaj „naturalna” przede wszystkim w rozmaitych zawodach twórczych i konceptualnych, a zwłaszcza w zawodach, które bazują na systematycznie i ustawicznie uaktualnianej wiedzy, zwłaszcza w zakresie medycyny i techniki. Szybkość oraz złożoność przemian społecznych i kulturowych, którym podlega nasza cywilizacja, powodują to, iż również współczesny nauczyciel powinien i musi uzupełniać i poszerzać swoje wykształcenie profesjonalne, na co mają wpływ nie tylko przemiany same w sobie, ale także i przede wszystkim dezaktualizacja wiedzy oraz dynamiczny przyrost ważnych faktów i informacji, tworzących wiedzę „nową”. Równoległe zadaniem nauczyciela jest wdrażanie do samokształcenia wychowanków/uczniów, dostarczanie im narzędzi do mądrego i skutecznego działania w aktualnej rzeczywistości, a także w nieznannej jeszcze przyszłości. Wiąże się to z przyjęciem przez niego ogromnej odpowiedzialności i stanowi wyzwanie wymagające określonych kompetencji.

W niniejszej publikacji wskazano niektóre obszary wyzwań dla nauczyciela przedszkola i klas I-III. Autorki rezygnując z ujęć typowych dla języka tradycyjnych opracowań metodycznych, nie przedstawiły szczegółowych wytycznych do pracy wychowawczo-dydaktycznej, lecz wskazały na pewne, ważne punkty orientujące pracę nauczyciela i pomagające mu lepiej zrozumieć istotę profesji nauczycielskiej.

W początkowych rozdziałach książki Bożena Muchacka kreśląc szersze tło dla wyzwań nauczyciela edukacji elementarnej, przybliżyła problematykę edukacji ustawicznej, uwzględniającej proces samokształcenia i ukierunkowanej na opanowanie kompetencji kluczowych, niezbędnych współczesnemu człowiekowi dla jego rozwoju osobistego i dobrego radzenia sobie w coraz bardziej złożonym i nieprzewidywalnym świecie. Zaprezentowała modelową sylwetkę nauczyciela w Unii Europejskiej, wskazując na konieczność położenia

2 Dane opublikowane przez Eurostat w 2012 roku na temat: *Lifelong Learning: 2006 and 2011* informują, że w roku 2011 w krajach Unii Europejskiej osoby w wieku: 25 (26) lat – 64 (65) lat(a), które uzupełniały (posiadały) wykształcenie – stanowiły 8,9% ogółu populacji ludności UE w tym właśnie wieku – zob.: Eurostat (online data code: trng_lfs_01).

większego nacisku na kształtowanie jego umiejętności wychowawczych. Po przypomnieniu wybranych teorii rozwoju dziecka, które zaważyły na rozwoju modeli edukacji (m.in. J. Piageta, L. Wygotskiego, E. Eriksona), więcej miejsca poświęciła problematyce edukacji humanistycznej. Podejmując problematykę organizacji przedszkola wyeksponowała rolę: misji edukacyjnej, ramowego planu edukacyjnego, synergicznego współdziałania oraz stosowania metod i form aktywizujących dziecko, jako istotnych warunków jakości pracy przedszkola/szkoły. Wskazała też na ważność takiej kategorii pedagogicznej jaką jest autorytet nauczyciela.

Iwona Czaja-Chudyba opracowała problematykę stresu w odniesieniu do nauczyciela i uczniów oraz zagadnienie indywidualizacji nauczania i wychowania. Zawód nauczyciela uważany jest za jeden z najbardziej stresujących, dlatego poznanie uwarunkowań i konsekwencji stresu, rodzajów sytuacji stresowych oraz różnych sposobów radzenia sobie z nim, jest szczególnie ważne dla dobrego funkcjonowania nauczyciela. Autorka przedstawiła również zagadnienie wspierania dzieci w radzeniu sobie w sytuacjach stresowych. W związku z tym, że współcześnie nauczyciel obowiązany jest indywidualizować pracę z uczniem odpowiednio do jego potrzeb i możliwości, Iwona Czaja-Chudyba przedstawiła rodzaje i formy indywidualizacji, wyjaśniła na czym polega tworzenie indywidualnych programów nauczania, zaprezentowała przykłady wartościowych programów dla dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III, opisała jak pracować z dzieckiem wykazującym deficyty rozwojowe i z dzieckiem zdolnym.

Problematykę doskonalenia kompetencji nauczyciela i wzmocnienia kompetencji kluczowych u dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III rozwinęła Lucyna Smółka. Autorka zwróciła uwagę, że przedstawianie nauczyciela w kategoriach kompetencji poprzedzały inne sposoby ujmowania jego osoby, np. wskazywanie pożądanych cech jego osobowości. Warto o tym pamiętać, gdyż wzorzec osobowościowy może być dla nauczyciela inspiracją decydującą o kierunku jego działań autokreacyjnych. Charakteryzując kompetencje nauczycielskie wskazała na ujmowanie ich jako adaptacyjny bądź transgresyjny potencjał podmiotu. Opisała sposoby doskonalenia kompe-

tencji nauczycielskich poprzez autokreację, praktykę pedagogiczną i kształcenie formalne. Przedstawiła czym są kompetencje kluczowe, dokonała charakterystyki każdej z ośmiu kompetencji kluczowych wyodrębnionych w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady* oraz pokazała jak je rozwijać wykorzystując innowacyjne metody i formy pracy z dziećmi.

Adresatem książki jest student pedagogiki oraz nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie. Wyrażamy nadzieję, że treści tu przedstawione skłonią do refleksji i w pewnym stopniu pomogą w podjęciu wyzwań jakie stawia przed nauczycielem współczesna rzeczywistość.

1. Potrzeba kształcenia i uzupełniania wiedzy studentów pedagogiki przygotowujących się do pracy z dziećmi w przedszkolach i na I etapie edukacyjnym

Potrzeba kształcenia ustawicznego (permanentnego)

W ostatnich latach XX wieku i w pierwszych latach obecnego stulecia, w wielu dokumentach organów Unii Europejskiej podjęto wysiłek, aby zdefiniować dziś powszechnie już znane terminy: *lifelong learning* i *lifelong-education*, a także aby określić „europejskie” kompetencje kluczowe niezbędne współczesnemu człowiekowi w „społeczeństwie wiedzy”. Tekst dokumentu *Communication [from the Commission]: Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*, opracowanego w 2001 roku przez Commission of the European Communities, podkreślił znaczenie procesów: *lifelong learning* oraz *lifelong-education* dla – zarówno *competitiveness* (konkurencyjności profesjonalnej), jak i *employability* (fachowości profesjonalnej) w życiu każdego aktywnego zawodowo człowieka. Z kolei tekst dokumentu *Communication [from the Commission]: »Adult Learning: It is never too late to learn«*, który został opracowany w 2006 roku przez ten sam organ Unii Europejskiej, nawiązując do tekstu *Learning for Life* opracowanego przez Departament Edukacji i Nauki Unii Europejskiej w roku 2000, zdefiniował *lifelong learning* jako „voluntary and self-motivated” („spontaniczną i samodzielnie motywowaną”) aktywność w zakresie nauki (studiowania), podjętą bądź to dla rozwoju własnej osobowości, bądź dla potrzeb profesjonalnych, zawodowych i społecznych.

Wydany drukiem w 2006 r. tekst dokumentu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy – *Zalecenie (...) z dnia 18 grudnia 2006 roku*

w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wyróżnił osiem kompetencji kluczowych niezbędnych dzisiaj współczesnemu człowiekowi dla egzystencjalnej samorealizacji, aktywności społecznej oraz dla uzyskania szans na zatrudnienie w „społeczeństwie wiedzy”. Owymi kompetencjami są: 1) *porozumiewanie się w języku ojczystym*, 2) *porozumiewanie się w językach obcych*, 3) *kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne*, 4) *kompetencje informatyczne*, 5) *umiejętność uczenia się*, 6) *kompetencje społeczne i obywatelskie*, 7) *inicjatywność i przedsiębiorczość* oraz 8) *świadomość kulturotwórcza i ekspresja kulturalna*³. Przy okazji warto wspomnieć, że wymienione kompetencje kluczowe powinny – jak to słusznie podkreślili Autorzy dokumentu – „odpowiadać potrzebom całej społeczności, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka”⁴ oraz muszą one – jak czytamy w tym ważnym dokumencie – „pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury”⁵.

Podejmując rozważania na temat **edukacji permanentnej** współczesnego człowieka oraz współczesnego społeczeństwa, należy zauważyć, że pojęcie to jest i nieskonkretyzowane, i niedookreślone. Co więcej, nawet i ograniczając pojęcie edukacji permanentnej wyłącznie do kręgu nauczycieli, należałoby stwierdzić, że *lifelong learning* w rozumieniu dokumentu *Communication [from the Commission]* z 2006 roku jest nadal pojęciem w pewnym sensie abstrakcyjnym – przynajmniej w odniesieniu do nauczycieli w Polsce, gdyż wszelkie formy *lifelong learning*, podejmowane dla – zarówno *competitiveness* (konkurencyjności profesjonalnej), jak i *employability* (fachowości profesjonalnej), są dzisiaj w naszym kraju typowymi... aktywnościami cyklicznymi (doskonalenia nauczycieli w ODN, kursy, studia, warsztaty itp.), które są poświadczane otrzymaniem przez uczestnika tej lub innej aktywności cyklicznej określonego świadectwa lub określonego dyplomu. Tymczasem *lifelong learning* zakłada osiągnięcie (ukształtowanie) przez osobę egzystencjalnej postawy re-

3 „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 2006/962/WE.

4 Tamże.

5 Tamże.

gularnego i stałego samokształcenia, uwzględniającego istotny proces samorealizacji. Tylko tak rozumiany **proces kształcenia ustawicznego** może zapewnić człowiekowi... „bycie” czy też „trwanie” – zarówno w cywilizacji, jak i przede wszystkim w sferze profesjonalnej.

Tak czy owak, współczesna koncepcja edukacji ustawicznej czyli edukacji przez całe życie nauczycieli i jako wychowawców, i jako interpretatorów dorobku kulturowego oraz przekazicieli aksjologicznego systemu wartości – wymaga od nich stałego rozwijania swoich zdolności pedagogicznych, a przede wszystkim systematycznego wzbogacania wiedzy oraz doskonalenia zawodowych kwalifikacji, ewentualnie systematycznego nadawania nowych kierunków posiadanej wiedzy, aby zaspokoić rozmaite potrzeby, istotne z punktu widzenia współczesnego społeczeństwa⁶. Takie spojrzenie na edukację ustawiczną stanowi wyzwanie zarówno dla teorii pedagogiki, jak i przede wszystkim dla edukacyjnej praktyki. Obecny model nauczyciela w państwach Unii Europejskiej nie jest w pełni przydatny dla tejże współczesnej koncepcji edukacji ustawicznej. Toteż od najmniej kilkunastu lat „stworzenie” nowego modelu nauczyciela stanowi jeden z priorytetów polityki edukacyjnej w państwach Unii Europejskiej. Zdaniem Czesława Kupisiewicza współczesny nauczyciel powinien „mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się (...)”, a równocześnie powinien „być zdolnym do kształcenia tej umiejętności u swoich uczniów”. Ponadto powinien on „szybko i racjonalnie reagować na wszystko, co postępuje i twórcze (...)”⁷.

Należy zauważyć, że w państwach Unii Europejskiej nie istnieje „wzorcowy model” edukacji nauczycieli o zasięgu ogólnoeuropejskim. Tak więc poszczególne kraje członkowskie realizują edukację nauczycieli w oparciu o własne doświadczenia. Niemniej „edukacyjne” organa Unii Europejskiej podejmują wysiłki w kierunku ujednoczenia procesu edukacji nauczycieli, na przykład poprzez kształtowa-

6 J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*, [w:] W. Horynia, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 18.

7 Cz. Kupisiewicz, Wojnar I., (red.), *Mysliciele – o wychowaniu* T. 1,2, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.

nie nowego modelu nauczyciela XXI wieku w Europie. Nowoczesny „modelowy” nauczyciel z Unii Europejskiej powinien:

- posiadać wykształcenie wyższe i znać co najmniej dwa języki obce,
- być „specjalistą” od wszechstronnego rozwoju osobowości i umysłowości ucznia,
- przekazywać wiedzę, stosując najnowsze osiągnięcia techniki,
- posiadać umiejętności stosowania w procesie dydaktycznym nowych technik oraz środków informatycznych, a także umiejętności skutecznego wdrożenia ich uczniom,
- aktualizować oraz poszerzać wiedzę uczniów na temat kwalifikacji wymaganych na rynku pracy,
- uczyć się innowacyjnie, racjonalnie i tolerancyjnie reagować na to, co nowe i twórcze,
- pobudzać u uczniów aktywność edukacyjną (potrzebę zdobywania przez nich wiedzy), oraz
- działać aktywnie w środowisku lokalnym.

Ważnym, a może nawet i najważniejszym, elementem modelu nauczyciela XXI wieku jest jego pedagogiczna osobowość, którą wyróżnia nie tyle wykształcenie i wielokierunkowa wiedza, ile **zamiłowanie do swojej pracy** oraz **stałe (ustawiczne) doskonalenie umiejętności zawodowych**. Bazą dla tworzenia takiego właśnie modelu twórczego nauczyciela staje się proces kształcenia ustawicznego, podejmowany dziś w wielu państwach Unii Europejskiej. I tak, proces ten jest realizowany w centrach doskonalenia zawodowego nauczycieli (Belgia, Dania, Grecja, Hiszpania, Niemcy oraz Włochy), w centrach kształcenia wczesnoszkolnego (Francja oraz Luksemburg), a także w macierzystych placówkach oświatowych. Warto dodać, że we Francji oraz w Holandii dużą popularnością cieszy się tak zwana „kaskadowa metoda nauczania”, polegająca na kształceniu przez specjalistów uniwersyteckich kilku pilotażowych grup nauczycieli, a uczestnicy owego procesu „kształcenia” akademickiego kształcą następnie nowe grupy nauczycieli. Dynamiczne, a zarazem i dość

żywiolowe, przemiany ekonomiczne i społeczne oraz przemiany polityczne, których jesteśmy świadkami, wymagały również i określenia na nowo zadań nauczycieli we współczesnym społeczeństwie, co pozwoliło dostrzec potrzebę nowych umiejętności pedagogicznych u nauczycieli, jak na przykład: wprowadzanie innowacji, doradzanie, jak również i zarządzanie, działania polityczne, organizowanie itp.

Organizacja edukacji współczesnych nauczycieli, a przede wszystkim przygotowanie nauczycieli – profesjonalistów edukacji ustawicznej, staje się w dzisiejszej rzeczywistości zadaniem priorytetowym państw członkowskich Unii Europejskiej, a więc i Polski. Zadanie to wymaga radykalnych zmian w procesie kształcenia oraz w sferze organizacji uczelni pedagogicznych, a przede wszystkim – odpowiednich zmian (zapisów) w obowiązującej wykładni prawnej oraz odpowiednich nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe oraz na edukację permanentną. Oczywiście, nie oznacza to, że należałoby wprowadzić jakiś nowy system edukacji dorosłych, ale z pewnością należy opracować nowe (zmodyfikowane) wzorce profesjonalnych studiów podyplomowych i zawodowych kursów dla absolwentów szkół średnich oraz absolwentów uczelni, tych zwłaszcza, którzy ukończyli bądź naukę, bądź studia ponad 20 lat temu, a przed którymi jest jeszcze wiele lat pracy zawodowej.

Edukacja permanentna (edukacja ustawiczna) **nauczycieli** staje się we współczesnej Europie (także i w państwach poza Unią Europejską) powszechnie rozwijaną aktywnością oświatową, realizowaną zgodnie z wykładnią prawną przyjętą przez kraje członkowskie Unii Europejskiej. Należałoby podkreślić wyjątkowo istotny fakt, że dzisiaj edukacja przyszłych nauczycieli nie powinna sprowadzać się tylko do kształcenia „elementarnego”, lecz przede wszystkim winna zmierzać do rozbudzania potrzeb samokształcenia u studentów oraz wdrażania ich do procesów kształcenia permanentnego. Równocześnie wydaje się, że obecnie szczególnie w Europie istnieje nie tylko pilna potrzeba edukacji (kształcenia) przyszłych nauczycieli osób dorosłych, ale również i potrzeba edukacji (poszerzania i \ lub modyfikowania wiedzy) nauczycieli, którzy pracują w szkołach ponad 20 lat. Te dwie potrzeby dotyczą zarówno nauczycieli przedmiotów zawodowych,

jak również i nauczycieli przedmiotów humanistycznych, a także nauczycieli przedszkoli tych, którzy pracują z dziećmi w klasach I – III. Jeżeli nie można dzisiaj organizować regularnej akademickiej edukacji nauczycieli, to przynajmniej należy podjąć wysiłek zainteresowania nauczycieli i studentów – przyszłych nauczycieli potrzebą edukacji ustawicznej.

Współczesny nauczyciel, być może musi, a z pewnością powinien posiadać nie tylko szeroką wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne w sferze informacji elektronicznej, ale również powinien znać teoretyczną wiedzę o współczesnej rzeczywistości, a także najnowszą literaturę specjalistyczną na rozmaite tematy, którą powinien proponować do lektury swoim uczniom, a przede wszystkim uczniom dorosłym.

Potrzeba profesjonalnych wymagań od nauczycieli

Istotnym problemem jest również – szczególnie w kontekście żywiłowej dynamiki współczesnych przemian cywilizacyjnych – wychowanie dzieci i młodzieży. Nauczyciele polscy, jak często wskazują ich wypowiedzi, wyżej oceniają umiejętności dydaktyczne niż umiejętności wychowawcze. Ten problem wymaga nowego spojrzenia na „zawartość” treści teoretycznych i na całość wiedzy, które przyszły nauczyciel poznaje podczas jego studiów akademickich. Można powiedzieć, aby współczesne wychowanie było skuteczne, nauczyciele powinni posiadać wiedzę, która umożliwi im a później – ich uczniom / ich studentom zrozumienie esencji „egzystencji” współczesnego świata oraz istnienia człowieka w tym świecie, we współczesnym społeczeństwie w obecnym okresie historycznym, egzystencjalnie uwarunkowanym przez poziom rozwoju cywilizacji z początku XXI wieku, mającej istotny i wyraźnie dostrzegalny wpływ na procesy produkcyjne i pośrednio na ilość produkowanych dóbr materialnych oraz na styl życia współczesnego społeczeństwa, który jest uwarunkowany przez osiągnięty stan rozwoju społecznego. Poza tym nauczyciele powinni posiadać odpowiednie kompetencje społeczno – zawodowe, które ułatwiają

wychowanie i podnoszą poziom efektywności wychowania współczesnego człowieka.

Dynamiczne zmiany na rynku pracy w obecnej dobie wielkich przemian cywilizacji – z jednej strony, a ze strony drugiej – równie dynamiczne i często niepokojące zmiany w kręgu kultury jako kategorii myślowej mieszczącej w sobie postawę człowieka wobec świata, stosunek człowieka do siebie samego i do innych ludzi, a także do jednostki i grupy, stosunek człowieka do zasad etycznych i wykładni prawnej, a również do autorytetu, postawę człowieka wobec natury oraz wobec kultury, jego sposób postrzegania świata, jego system wartości i ich hierarchię itp. oraz towarzyszący im kryzys autorytetów wymagały metamorfozy metod pracy nauczycielskiej, a pośrednio – zmian struktury wykształcenia pedagogicznego. Toteż w ostatnich latach w niektórych krajach Unii Europejskiej, nauczyciele uczestniczyli w przygotowywaniu zarówno koncepcji nowoczesnej edukacji, jak i zmodernizowanych programów szkolnych oraz w opracowywaniu nowych form oceny uczniów.

Musimy być świadomi, że efektywność współczesnych strategii edukacyjnych zależy od nauczycieli. Dlatego nauczycielom są stawiane wysokie wymagania profesjonalne, wśród nich zaś – posiadanie kompetencji kluczowych, oraz obowiązek systematycznej współpracy zarówno z innymi nauczycielami oraz rodzicami uczniów, jak i z przedstawicielami lokalnej społeczności.

Od współczesnych nauczycieli i w Polsce, i w innych krajach Unii Europejskiej oczekuje się i tego, że „wprowadzając uczniów w świat pracy i zatrudnienia, będą wpajać pozytywny stosunek do niego, że potrafią przygotować swoich wychowanków do życia zawodowego i służyć im radą w tym zakresie, że będą zachęcać uczniów do poznawania i zrozumienia innych krajów, aby przyczyniać się do edukacyjnej oraz kulturowej europeizacji Polaków.

Istotną potrzebą współczesnego Europejczyka jest i będzie **potrzeba samorozwoju (potrzeba samorealizacji)**, nieświadoma lub świadoma potrzeba rozwoju wrodzonych sił (cech) fizycznych i właściwości psychicznych, czemu służą i edukacja, i kultura. Potrzeba ta jest w pewnym sensie równoległa do oczekiwań oraz wyzwań

współczesnego globalnego społeczeństwa, a ponadto jest i gwarantem realizacji procesów globalizacji. Musimy być świadomi, że realizacja procesów globalizacji, a raczej kontynentalnej integracji jest dziś uwarunkowana zarówno od integracji edukacji, jak i od integracji kultury, a konkretnie jest uwarunkowana od europeizacji edukacji i europeizacji kultury. **Europeizacja edukacji** – w aspekcie metodyki i praktyki edukacyjnej – powinna założyć obecność istotnych i równorzędnych elementów w procesie edukacji dzieci oraz młodzieży tak w przedszkolach, jak i szkołach, którymi są: wiedza o Europie, wiedza o integracji europejskiej oraz europejskie myślenie, wreszcie europejskie kompetencje⁸.

Jak podkreślają to eksperci Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OCDE), współczesny nauczyciel staje przed różnorodnością problemów nie tylko ze sfery edukacji, ale również problemów ekonomicznych, społecznych i kulturalnych (kulturowych), w których rozwiązywaniu musi uczestniczyć. Nauczyciele Europy coraz częściej stają się więc dziś liderami (kierownikami) zespołów uczniów, sterującymi ich aktywnością twórczą, a nie – jak często dotychczas – osobami narzucającymi uczniom własne koncepcje rozwiązań rozmaitych problemów. Przy okazji, warto stwierdzić to, że współczesna sytuacja edukacyjna przyczynia się do znaczących zmian w organizacji pracy nauczycieli. Ogólnie zakłada się, że nauczyciel będzie pracował z małą ilościowo grupą uczniów, w różnych porach dnia, w różnych miejscach i w większym wymiarze czasu.

We współczesnej nam rzeczywistości europejskiej, ukształtowanej przez różnorodne zmiany w sferach ekonomii, polityki i życia społecznego, których skutkiem jest bezrobocie Europejczyków, zwłaszcza – młodych Europejczyków, w wieku do 30 lat życia, nauczyciel, którego istotnym zadaniem jest przygotowanie uczniów do życia społecznego i zawodowego, jest zmuszony odejść zarówno od tradycyjnych metod przekazu wiedzy, jak i od specjalizacji przedmiotowej na

8 I. Kość, *Europeizacja polskiej oświaty realizowana poprzez urzeczywistnianie europejskiego wymiaru kultury*, [w:] A. Kusztełak, A. Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. vol. 2., seria: „Edukacja XXI Wieku”, vol. 9., Poznań 2006, s. 450.

rzecz bardziej nowoczesnego wychowania, uwzględniającego: pobudzanie motywacji uczniów do aktywności egzystencjalnej oraz kształtowanie umiejętności edukacji w sposób samodzielny (umiejętności samokształcenia). Nauczyciel powinien więc uczyć – tak dzieci, młodzież, jak i dorosłych – tego, jak zdobywać wiedzę, a równocześnie powinien pokazywać różne strategie uczenia się. Innymi zaś słowami, współczesny nauczyciel powinien nie tyle wyróżniać się umiejętnością prezentacji idei i umiejętnością wpajania ich wychowankom, ile wyzwać logiczne i perspektywiczne myślenie uczniów oraz ich twórczą aktywność przez własne działania animacyjne w rozmaitych sferach życia. Współczesne teorie pedagogiczne wskazują na konieczność odejścia od dotychczasowej edukacji ukierunkowanej na rzecz – jak to trafnie zauważyła Irena Wojnar – „pobudzania podmiotowej kreatywności, zdolności człowieka do sterowania własnym życiem, samokształcenia, samoedukacji...”⁹.

Polityka edukacyjna w krajach członkowskich Unii Europejskiej wymaga z pewnością ujednolicenia systemu kształcenia nauczycieli. To z kolei wskazuje na potrzebę modyfikacji lub zmiany sposobu przygotowania zawodowego przyszłych kadr dla edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Dlatego kształcenie i doskonalenie nauczycieli według określonych standardów jest jednym z głównych wymiarów współczesnej edukacji ogólnoeuropejskiej. Jego zasadniczym założeniem jest zapewnienie wszystkim kandydatom do zawodu nauczyciela wyższego wykształcenia. Postulat ten – mimo akceptacji większości krajów członkowskich Unii Europejskiej – wymaga jednakże, wbrew pozorom, dłuższego czasu realizacji. Obecnie bowiem systemy kształcenia kadr pedagogicznych są dostosowane do określonych warunków i potrzeb – politycznych, ekonomicznych i społecznych, a także kulturowych danego państwa oraz do obowiązującego w danym państwie systemu oświatowego. Przygotowanie do pracy nauczycielskiej jest realizowane w poszczególnych krajach Unii Europejskiej w sposób często odmienny: a) wyłącznie w ośrodku akademickim (w Grecji), b) w ośrodku akademickim wraz z kilkumiesięczną prak-

9 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 189.

tyką pedagogiczną (w Belgii, Danii oraz Niemczech), c) w instytutach specjalistycznych i w szkołach pedagogicznych (we Włoszech).

Ta różnorodność systemów edukacji nauczycieli z pewnością nie sprzyja procesowi globalizacji kontynentalnej czy europeizacji europejskich społeczności. Nie sprzyja przede wszystkim europejskiemu myśleniu nauczycieli oraz europejskim kompetencjom, niezbędnym w ich pracy zawodowej. Dlatego też organa edukacyjne Unii Europejskiej podejmują wysiłki, aby przygotowanie zawodowe obecnych, a zwłaszcza przyszłych nauczycieli, mogło spełnić oczekiwania zarówno społeczności lokalnych, jak i polityków unijnych.

Zarówno europejskie myślenie, jak i europejskie kompetencje stają się dziś jednym z najważniejszych wyzwań we współczesnej Europie, a ściślej zaś – jednym z ważniejszych wyzwań edukacyjnych, które są inspirowane z jednej strony – założeniami kontynentalnej integracji państw Unii Europejskiej, a ze strony drugiej – technicyzacją, zwłaszcza komputeryzacją, internetyzacją i informatyzacją, życia współczesnego mieszkańca Europy. Zjawiska te i niezmiennie rosnące znaczenie technologii informacyjnej, a także wyraźnie interdyscyplinarne, a zarazem integrujący aspekt technologii powodują to, że obecnie rodzą się życzenia – adresowane do czynnych nauczycieli, a przede wszystkim do studentów rozmaitych specjalności nauczycielskich, aby nauczyciel – już współcześnie był również w okresie kształcenia akademickiego przygotowany w zakresie znajomości technologii informacyjnej i komunikacyjnej – w takim sensie, w jakim współcześni nauczyciele są ekspertami w zakresie biegłego pisania i czytania.

Podsumowując, należy stwierdzić, że współczesny człowiek, a zwłaszcza nauczyciel musi mieć świadomość konieczności **edukacji permanentnej**, wspomaganej systematycznie przez **proces samokształcenia (ustawicznego)**, których celem jest zapewnienie ośmiu kompetencji kluczowych niezbędnych współczesnemu człowiekowi dla jego egzystencjalnej samorealizacji, aktywności społecznej oraz dla uzyskiwania przez niego szans na zatrudnienie w *społeczeństwie wiedzy*. Ponadto współczesna edukacja nauczycieli musi być ukie-

runkowana na wychowanie dzieci i młodzieży, z uwzględnieniem idei stałego **samorozwoju człowieka** oraz z wyakcentowaniem znaczenia **potrzeby samorealizacji** człowieka we współczesnej cywilizacji, a równocześnie z wprowadzeniem **europelizacji edukacji**, co wymaga dzisiaj od instytucji kształcących nauczycieli opracowania wzorcowego modelu edukacji nauczycieli o zasięgu ogólnoeuropejskim, uwzględniającego umiejętności praktyczne nauczycieli w ich działaniach na rzecz zwiększenia dostępu młodzieży i dorosłych do szkolnictwa oraz w ich zaangażowaniu w proces demokratyzacji (humanizacji) współczesnej szkoły.

Pomyśl!

1. Zastanów się jakie wymagania stawia edukacja ustawiczna przed Tobą jako nauczycielem małego dziecka, jako jego wychowawcą i jako interpretatorem dorobku kulturowego oraz przekazicielem aksjologicznego systemu wartości.
2. Opracuj wzorcowy o zasięgu europejskim model profesjonalnej edukacji nauczycieli przedszkoli i klas I-III.

2. Organizacja pracy nauczyciela

2.1. Przygotowanie i prowadzenie zajęć z dziećmi

Współczesna edukacja dziecka (na tle współczesnych koncepcji rozwoju dziecka i współczesnej filozofii człowieka)

Postawa człowieka, a więc i nauczyciela – wobec swojej aktywności profesjonalnej jest z pewnością zależna od jego światopoglądu, a także od (za)akceptowanej przez niego koncepcji osoby ludzkiej, natomiast w przypadku nauczyciela – dodatkowo od przyjętej przez niego koncepcji rozwoju dziecka (wychowanka). Jeżeli edukacja dziecka zakłada osiągnięcie celów edukacyjnych, to wydaje się, w kontekście treści poprzedniego zdania, że proces edukacji jest, niestety, zawsze (z)determinowany przez światopogląd nauczyciela oraz jego poglądy na takie tematy, jak: kim jest człowiek w ogóle, a dziecko – w szczególności, czym jest edukacja (proces edukacji), czym jest wiedza i czym jest proces wychowania. Zatem nauczyciel musi, a przynajmniej powinien być świadomy tego, dokąd zmierza edukacja oraz musi być odpowiedzialny za to, w jakim kierunku powinna podążać jego aktywność profesjonalna¹⁰. To z kolei wymaga od niego pytania o mądrość w kontekście refleksji filozoficznej¹¹.

Metafizyka i ontologia wymagają od każdego człowieka, a więc także i od nauczyciela, udzielenia (przede wszystkim sobie samemu) odpowiedzi na najważniejsze pytania: czy człowieka wyróżnia duchowość (jego) osobowości, czy może człowiek jest tylko i wyłącznie

10 J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, przetłumaczyła M. Domańska, Warszawa 1977.

11 Idem, *Mądrość i złudzenia filozofii*, przetłumaczył M. Mikłasz, Warszawa 1967.

nie bytem materialnym?, dlaczego istnieją oraz jak powstały człowiek i wszechświat?, czy egzystencją rządzi jakieś prawa? **Epistemologia** wymaga zwłaszcza od nauczyciela odpowiedzi na najmniej dwa zasadnicze pytania: jakim narzędziem oraz na ile można potwierdzić prawdę aksjomatów oraz teorii naukowych? czy źródłem i wiedzy, i prawdy jest – *Epifania* (Objawienie), czy empiria, czy subiektywne indywidualne doświadczenie? Wreszcie i **aksjologia** stawia dzisiaj – w okresie kryzysu wartości – pytanie: czy w świecie istnieją: piękno i dobro, a także brzydota i zło? Odpowiedzi na te właśnie fundamentalne pytania inspirowały i nadal inspirują zarówno rozmaite koncepcje rozwoju dziecka, jak i różnorodne modele edukacji. Warto więc poświęcić nieco czasu na poznanie najważniejszych teorii rozwoju dziecka: kognitywnej albo inaczej zwanej: poznawczej Jeana Piageta, kulturowej Lwa Siemionowicza Wygotskiego oraz psychoanalitycznej Erika Eriksona, które dominowały w XX wieku w Europie i miały dość istotny wpływ na rozwój ówczesnych modeli edukacji.

Jean Piaget (1896 – 1980), szwajcarski myśliciel, biolog oraz psycholog, był autorem teorii kognitywnej rozwoju psychicznego dziecka. W swoich studiach z psychologii¹² przyjął założenie, że dziecko jako autonomiczna jednostka jest samodzielnym podmiotem aktywności egzystencjalnej, przyjmującym postawę badawczą wobec istniejącej rzeczywistości, a ponadto uznał, że celowe wychowanie jest podstawową metodą modyfikacji myślenia dziecka. **Teoria kognitywna rozwoju (psychicznego) dziecka Jeana Piageta** przynależy do kręgu epistemologii genetycznej teorii poznania.

Piaget interpretował rozwój psychiczny człowieka w ogóle, a dziecka w szczególności jako ciąg (lub stały proces) jakościowych zmian w strukturach poznawczych¹³ i w aktywności psychiki samodzielnie działającego człowieka, będącego jako byt biologiczny istotą

12 Idem, *Mowa i myślenie dziecka*, [pierwodruk: 1923], przetłumaczyła J. Kołodzka, seria „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 3. zm., Warszawa 2005 oraz: Idem, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, [pierwodruk: 1926], przetłumaczyła M. Gawlik, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 2., Warszawa 2006.

13 Teoria ta pozwoliła Piagetowi wyróżnić fazy rozwoju inteligencji: okres inteligencji sensoryczno-motorycznej, okres inteligencji przedoperacyjnej, okres inteligencji operacji konkretnych i wreszcie okres inteligencji operacji formalnych.

i inteligentną, i zdolną do myślenia. Inteligencja – zdaniem Piageta – jest istotnym instrumentarium aktywności egzystencjalnej, a przede wszystkim aktywności adaptacyjnej każdego człowieka w otoczeniu. Ta adaptacja obejmuje wzajemnie dopełniające siebie procesy egzystencjalne: asymilację oraz akomodację. Jak widać, w teorii rozwoju dziecka Piageta wyraźnie dominuje aspekt biologiczny, bowiem jądrem osobowości człowieka są biologiczne struktury poznawcze.

Amerykański psycholog Jerome Bruner (ur. 1915), zainspirowany kognitywną teorią rozwoju dziecka Jeana Piageta, podjął badania na temat poznawania rzeczywistości przez dzieci, a przede wszystkim na temat procesów myślenia dzieci. Bruner odkrył trzy zasadnicze modele reprezentacji rzeczywistości jako wyniki procesów myślenia dzieci: model enaktyczny, model ikoniczny i model symboliczny¹⁴. Ten ostatni model daje dziecku możliwość interpretacji rzeczywistości za pomocą języka (mowy / pisma), a później za pomocą innych systemów symbolicznych, takich jak: liczby, wzory matematyczne, znaki muzyczne itp. Model symboliczny reprezentacji umożliwia dziecku – nie tylko abstrakcyjne myślenie o rzeczywistości, ale także i przekształcanie rzeczywistości. Procesy te umożliwiają dziecku być twórczym, czyli: tworzyć (współtworzyć) nową rzeczywistość.

Wydaje się, że zasadniczym celem edukacji, dostrzeganej przez pryzmat teorii Piageta, jest (u)kształtowanie myślącej jednostki wszechstronnie rozwiniętej, jednostki zdolnej do podejmowania twórczej aktywności oraz rozwiązywania problemów. Podnoszenie jakości procesu myślenia i nabywanie informacji / wiedzy (przede wszystkim w zabawie, a później w interakcjach dziecka ze środowiskiem oraz poprzez rozwiązywanie problemów) są / stają się źródłami wartości.

14 J. S. Bruner, *O poznawaniu*, [pierwodruk: 1966], przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1971. Należałoby wspomnieć, że Bruner w innej (wcześniejszej) pracy [*Proces kształcenia*, [pierwodruk: 1960], tłum. J. Radzicki, „Omega”, Warszawa 1965] opisał funkcję aktywności poznawczej dzieci, podkreślając jej znaczenie w procesie edukacji.

Kolejną godną przypomnienia jest **teoria kulturowa rozwoju dziecka Lwa S. Wygotskiego**¹⁵ (1896 – 1934), rosyjskiego psychologa i pedagoga. Wygotski przyjął, że język (mowa) jest podstawową metodą rozwoju myślenia dziecka, a poprzez myślenie – staje się również narzędziem rozwoju psychiki dziecka. Podjął więc badania nad pojęciami spontanicznymi oraz pojęciami naukowymi (pojęciami systemów intelektualnych operacji) dzieci. Pierwsze z nich warunkują umiejętność mowy, drugie – umiejętność pisma, która zdaniem Wygotskiego jest umiejętnością kulturową. Poznanie pojęć naukowych przez dziecko wymaga zdaniem Wygotskiego systematycznej edukacji szkolnej. Edukacja szkolna daje dziecku – nie tylko i może nie tyle możliwość poznania pojęć naukowych, ile przede wszystkim – możliwość rozwoju i przekształcenia dziecięcej psychiki. Jak widać, Wygotski uznał, że edukacja szkolna jest niezbędna dla interioryzacji pojęć naukowych przez dziecko oraz dla ukształtowania fundamentów kultury dziecka, a ponadto warunkuje rozwój jego psychiki.

W Wygotskiego teorii rozwoju dziecka istotne i dominujące miejsce zajmuje opozycja: oralność (mowa) – piśmienność (pismo). Wygotski był jednym z pierwszych uczonych, który podjął udaną próbę osłabienia dominującego w pierwszej połowie XX wieku paradygmatu strukturalistycznego w światowej nauce. Paradygmatu, w którego cieniu tworzył swoje teorie Jean Piaget. Rosyjski psycholog w swojej teorii rozwoju psychicznego dziecka pokazał, że rozwój przechodzi drogę od pojęć spontanicznych do pojęć naukowych, drogę od oralności (mowy) do piśmienności (pisma), drogę od świata natury do świata kultury. Droga ta kojarzy się z drogą i z dziejami cywilizacji.

Celem edukacji w świetle teorii Wygotskiego jest poznanie oraz opanowanie przez dziecko – bogatego kulturowego instrumentarium i rozmaitych cywilizacyjnych technologii, co pozwala dziecku wejść w świat kultury i rozbudzić jego zainteresowania tym światem. Naj-

15 L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, [pierwodruk: 1934], przetłumaczyli E. Flesznerowa i J. Fleszner, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, Warszawa 1989 oraz zasadnicza praca: Idem, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, [pierwodruk: 1930 (?)], przetłumaczyła B. Grell, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 2. zm., Warszawa 2006.

ważniejszym kulturowym medium, zinterioryzowanym przez dziecko w procesie edukacji podczas nauki, jest piśmienność (pismo). Edukacja przedszkolna i szkolna nie tylko daje dziecku możliwość przyswojenia pojęć naukowych, ale również sama jest interioryzowana przez dziecko¹⁶.

Z pewnością należy również podjąć refleksję nad **teorią psychoanalityczną rozwoju psychicznego dziecka autorstwa Erika Homburgera Eriksona** (1902 – 1994), amerykańskiego psychologa, który swą teorię zaprezentował w studium *Dzieciństwo i społeczeństwo*¹⁷. Erikson stwierdził, że rozwój psychiczny jednostki jest stymulowany tak przez biologiczne czynniki popędowe, jak i przez różnorodne interakcje społeczne. Najważniejszym aspektem tego rozwoju jest rozwój *Ego* i jego zdolność do przewyższania rozmaitych kryzysów, które jednostka (osoba) przeżywa w swoim życiu. Okres dzieciństwa jest ukoronowany dziecięcym stwierdzeniem: „jestem tym, czego nauczyłem siebie i czego zostałem nauczony”. Stąd więc cele edukacji inspirowanej teorią Eriksona są ukierunkowane na rozwój osobowości i samoświadomości dziecka, a także na prezentację wartości i znaczenia nauki w życiu człowieka.

Narodziny psychologii humanistycznej w drugiej połowie XX wieku, której znanymi przedstawicielami byli: **Abraham Harold Maslow** (1908 – 1970) oraz **Carl Ransom Rogers** (1902 – 1987), przyczyniły się zarówno do nowego spojrzenia na człowieka (i na dziecko), jak również i do wyznaczenia nowych humanistycznych zadań edukacji, a pośrednio także do kolejnego renesansu (odrodzenia) humanizmu oraz do narodzin edukacji humanistycznej. Określenie **edukacja humanistyczna**¹⁸, które jest obecnie wyjątkowo modne, ale

16 Przypomnę, że identyczne funkcje spełnia zabawa w życiu dziecka w wieku przedszkolnym.

17 E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, [pierwodruk: 1950], przełożył P. Hejmej, „Psychologia”, Poznań 1997.

18 A. Bruhlmeier, *Edukacja humanistyczna*, seria: »Idee – Metody – Inspiracje«, przekład: Iwona Pańczakiewicz, wyd. 2., Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2000.

i często nadużywane, wymaga dziś głębszej refleksji nad sensem pojęcia *humanizm* w nowoczesnym znaczeniu¹⁹.

Jednak zanim podejmę nieco szersze refleksje nad pojęciem *humanizm* oraz *edukacja humanistyczna*, chciałabym najpierw wspomnieć o znaczeniu psychologii humanistycznej Masłowa oraz Rogersa zwłaszcza dla rozwoju nauk społecznych. Przypomnę, że przedstawiciele psychologii humanistycznej podjęli mniej lub bardziej udane próby opisu niepowtarzalnych cech indywiduum – na podstawie tak analizy, jak i interpretacji wyników swoich badań. Przede wszystkim przyjęli aksjomat, że każdy człowiek jest unikalną, jedyną w swoim rodzaju całością: osobą, będącą spójnym, a przede wszystkim harmonijnym systemem, złożonym z *self* (ja jako osobowość) oraz *organism* (organizm). Podstawową właściwością osoby jest jej stały rozwój, uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne.

Przedstawiciele psychologii humanistycznej przyjęli także inne istotne tezy:

1. człowiek jako istota jest z natury dobry, a jego dążenia są konstruktywne i pozytywne,

2. aktywność człowieka jest motywowana dążeniem do... / potrzebą... jego samorealizacji, której przejawami mogą być: miłość, twórczość, rozwój,

3. zachowanie człowieka jest uwarunkowane przez teraźniejszość, przez aktualne przeżycia i doświadczenia, przez to, co jest / co dzieje się tu i teraz,

4. człowiek jako osoba dysponuje wolnością wyborów i wie, co jest dobre, a co jest złe,

5. aktywność człowieka jest nie tylko świadoma, ale również i celowa, nadaje sens jego egzystencji (istnieniu)²⁰.

Celem edukacji – według psychologów humanistycznych – jest **sprzysianie procesom samorealizacji** dzieci (młodzieży, dorosłych),

19 Barbara Stanosz otwarcie stwierdza, że „**humanizm** w nowoczesnym znaczeniu tego słowa **implikuje ateizm**, zakłada bowiem naukowy światopogląd” – zob.: B. Stanosz, *Nauka i humanizm wobec przesądów religijnych*, [w:] P. Szumlewicz, *Niezbędnik ateisty. Rozmowy...*, Warszawa 2010, s. 217.

20 J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 250-255.

ułatwianie harmonijnego rozwoju indywiduum (osoby), ułatwianie integracji osobowości każdego ucznia, **zapewnianie autonomii osoby** oraz kształtowanie postaw allocentrycznych i świadomej tożsamości, która ułatwia, umożliwia odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”

Edukacja humanistyczna, której nadrzędnym celem, zdaniem jej zwolenników, jest kształtowanie osobowości autentycznej we wszystkich aktywnościach egzystencjalnych, pojawiła się około pół wieku temu (ok. 1965 r.) najpierw w Stanach Zjednoczonych Ameryki, a po 1968 roku w Europie Zachodniej.

Od pół wieku w Stanach Zjednoczonych i w krajach Europy Zachodniej pojawił się tzw. humanizm antropocentryczny, humanizm ewolucyjny (zwany też humanizmem scjentyistyczno-ewolucyjnym), kierunek myśli bliski nihilizmowi, którego fundamentem jest „*Ethik ohne Gott*” (*Etyka bez Boga*)²¹ lub może ściślej: **egzystencja bez etyki**, co można by wnioskować z interpretacji zdania z „manifestu humanizmu ewolucyjnego” autorstwa Michaela Schmidta-Salomona: „Na... świecie **nie ma dobra ani zła**”²², a więc wszystkie aktywności człowieka są moralnie obojętne (neutralne). Oczywiście, akceptacja tegoż zacytowanego zdania, jest dozwolona. Niemniej, należałoby być świadomym, skutków **egzystencji bez etyki**. Warto bowiem wiedzieć i przede wszystkim pamiętać o tym, że i **humanistyczna** antypedagogika²³, i zwłaszcza **humanistyczna open education** (edukacja otwarta)²⁴ okazały się niestety, wbrew pozorom, niezbyt efektywnymi koncepcjami edukacyjnymi, od których zaczęto odchodzić w ostatnich latach XX wieku.

Humanizm w określeniu **edukacja humanistyczna** należy więc interpretować – przeciwstawnie do zdania Michaela Schmidta-Salo-

21 M. Schmidt-Salomon, *Humanizm ewolucyjny*, przekład z j. niemieckiego: A. Lipiński, Słupsk 2012. Zobacz: Ibidem, rozdział 10: *Etyka bez Boga*, s. 69-72.

22 Ibidem, s. 161. Podkreśl. moje – B. M. Toteż Justyna Dąbrowska domaga się wychowania nie tylko i nie tyle „bez Boga”, ile również „bez poczucia winy” – zob.: J. Dąbrowska, *Wychowanie bez Boga i poczucia winy*, [w:] P. Szumlewicz, *Niezbędnik ateisty. Rozmowy...*, Warszawa 2010, s. 179-191.

23 C. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, [pierwodruk: 1975], przekład: J. Dąbrowski, Warszawa 1993.

24 R. M. Giaconia and L. V. Hedges, *Identifying features of effective open education*, „Review of Educational Research” vol. 52: 1982, nr 4, [pp.] ss. 579-602.

mona – jako kierunek współczesnej pedagogiki (w teorii) i współczesnej edukacji (w praktyce), który inspirował zarówno dziecko, jak także człowieka dorosłego do refleksji nad esencją i sensem moralności we współczesnej cywilizacji oraz przyczynia się do rozumienia problemów moralnych zarówno człowieka, jak i społeczeństwa przez współczesnych ludzi²⁵. Pojęcie to można by interpretować jako rozwój krytycznego myślenia i twórczego myślenia osoby-jednostki oraz pobudzenie jej aktywnego i odpowiedzialnego działania we współczesnym świecie. Warto zapewne rozpocząć refleksje o edukacji humanistycznej od prezentacji jej koncepcji w poglądach Masłowa i Rogersa.

Ci amerykańscy psychologowie twierdzili, że edukacja powinna zapewnić i umożliwić uczniom uzyskanie szerokiego wachlarza zdolności, zwłaszcza w zakresie:

1. samodzielnego podejmowania działań – z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik,
2. inteligentnego wyboru celu działań oraz umiejętności kierowania swoim zachowaniem, zdążającym do osiągnięcia (osiągnięcia) tego celu,
3. krytycznego oceniania,
4. przystosowania siebie do nowej sytuacji problemowej,
5. (za)stosowania w sposób twórczy swoich doświadczeń, oraz
6. współpracy z innymi osobami²⁶.

Ponadto zarówno Masłowa, a przede wszystkim Rogers przyjęli wyjątkowo kontrowersyjne założenie, że edukacja zaspokaja **naturalne** potrzeby (**naturalne** pragnienia) uczenia, typowe dla każdego dziecka (i dla każdego człowieka), zapominając o tym, że również w ich czasach było wielu, i to często **z własnego wyboru**, analfabetów i ludzi niewykształconych.

25 M. Magda, *Rozumienie problemów moralnych przez uczniów klas początkowych a edukacja humanistyczna Celestyna Freineta*, „Edukacja Humanistyczna” 1998, nr 3, s. 63-68 oraz: Eadem, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 2001.

26 Por.: I. Gryniuk-Toruń, *Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym*, „Zeszyty Nauczycielskie”, 2008, nr 7, ss. 41-42.

Na tym fundamencie założeń psychologii humanistycznej, została opracowana (przez członków Association for Supervision and Curriculum Development) definicja *humanistic education* (edukacji humanistycznej) jako praktyki edukacyjnej, która łączy proces nauczania „z **humanistycznym** podejściem do człowieka”, uwzględniając także „szanowanie poczucia wolności i własnej wartości, godności, integralności i niepowtarzalności ucznia” w realizacji procesu edukacji²⁷. Niestety, owa **edukacja humanistyczna** była a-ideologiczna.

Z kolei natomiast **edukacja humanistyczna** rozumiana dziś jako proces nauczania, który przez przyjęty cel (**wszechstronny rozwój osobowości człowieka**) staje się sam w sobie bliski każdemu człowiekowi, wymaga osadzenia jej na konkretnych, stabilnych podstawach światopoglądowych. Takie stabilne podstawy dla edukacji humanistycznej we współczesnej Europie może dać **perennializm**. Perennialistyczna teoria edukacji – jest nie tylko i nie tyle zgodna z wykładnią prawną obowiązującą w krajach Unii Europejskiej, ile nie jest również sprzeczna ze światopoglądem ogółu mieszkańców Europy²⁸. To może i powinno zapewnić tej właśnie teorii dominujące miejsce w teorii pedagogiki oraz w sferze praktyki edukacyjnej (rozumianej jako edukacja „ideologiczna” lub edukacja „z ideami”).

Perennializm, rozumiany jako światopoglądowy fundament edukacji humanistycznej, pozwala przyjąć następujące tezy jako zasadnicze aksjomaty edukacji:

1. istnieje (od)wieczny **niezmienny** zbiór wartości uniwersalnych, którymi są: *καλο-καγαθία* (**piękno i dobro**) oraz **prawda**,

2. intelekt człowieka umożliwia jemu poznanie różnych strategii myślenia i postępowania oraz wybranie tej strategii, która najlepiej spełni jego potrzeby, nie naruszając – dobra innych ludzi,

3. celami edukacji są (powinny być) poszukiwanie prawdy oraz poznanie ponadczasowych uniwersalnych praw (norm / zasad), zapewniających wszystkim – dobro i sprawiedliwość,

27 Ibidem, s. 43.

28 G. L. Gutek, *Perennializm a edukacja*, [w:] Idem, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekład: A. Kacmajor i A. Sulak, posłowie: B. Śliwerski, Gdańsk 2003, ss. 281-295.

4. wiedza musi i powinna służyć dobru osoby i powszechnemu dobru ludzkości.

Teoria ta umożliwia w praktyce:

1. rozumienie esencji i sensu wartości uniwersalnych w rozwoju człowieka i cywilizacji,

2. nabycie zasadniczych umiejętności intelektualnych, zwłaszcza takich, jak: krytyczne myślenie oraz twórcze myślenie,

3. poznanie rozmaitych kultur – przeszłych i obecnych, a zwłaszcza rozmaitych kodeksów (zasad) etycznych, które stanowiły i stanowią gwarancję bezpiecznej, dobrej i sprawiedliwej egzystencji zarówno osoby – jednostki, jak i społeczeństwa (ludzkości), oraz

4. podejmowanie rozmaitych aktywności przez człowieka musi być motywowane przede wszystkim dążeniem do... / potrzebą... jego osobistego dobra, przy równoczesnym uwzględnieniu potrzeby dobra innych ludzi, (społeczności / ludzkości)²⁹.

Oczywiście, każdy nauczyciel ma prawo do wyboru innej filozofii edukacji czy też innej ideologii edukacji, ale *perennializm* może dobrze (po)służyć współczesnej edukacji jako filozofia/ideologia edukacyjna osadzona na zasadach dialogu osób o rozmaitych światopoglądach i różnych systemach wartości. W kontekście perennialistycznej teorii edukacji jest możliwy nie tylko religijny dialog katolików z wyznawcami innych religii, ale również i światopoglądowy (filozoficzny) dialog osób wierzących z ateistami, a także etyczny dialog. Dialog, który nie tylko nie zaszkodzi żadnej osobie, ale będzie służyć i wzajemnemu poznaniu oraz poszanowaniu owych rozmaitych poglądów, i poszukiwaniu sposobów rozwiązywania często pozornych problemów. Natomiast głoszenie pseudo-edukacyjnych haseł: *Ethik ohne Gott*, a szczególnie *Egzystencja bez etyki* na pewno nie służy dobrze *edukacji humanistycznej*.

Powracając do problematyki wartości nowoczesnej edukacji humanistycznej, należy również zaprezentować krytyczne uwagi o tej koncepcji edukacji (i nauczania). Warto bowiem uświadomić sobie to, że **edukacja**, której celami są sprzyjanie procesom **samorealizacji**

29 Ibidem, zwłaszcza s. 281-282.

dzieci (młodzieży, dorosłych), ułatwienie rozwoju **indywiduum** (osoby), a również i zapewnienie **autonomii** osoby, tworzy wyjątkowo niebezpieczny „Mit indywidualizmu”. Wydaje się, iż wiara w wartość myślenia niezależnego, a więc wyzwolonego z wszelkich obowiązujących wykładni prawnych (norm i zasad), tak samo jak wiara w potęgę intelektu geniusza utrudniają i będą utrudniać współczesnemu człowiekowi relacje z innymi ludźmi, rodząc jego depresje oraz zaburzenia nerwowe. Poza tym, na przykład postulat, który zakłada, że celem edukacji jest ułatwienie rozwoju **indywiduum** (osoby), wydaje się wyłącznie edukacyjną utopią, gdyż realizacja takiego postulatu wymaga podjęcia trudu opracowania dla **każdego** ucznia, jako **autonomicznego indywiduum**, indywidualnego programu nauczania (nauki). Wydaje się niemożliwym to, aby każdy uczeń potrafił lub chciał opracować dla siebie samego indywidualny program nauczania (nauki). Wydaje się, że efektywna i wartościowa edukacja humanistyczna to edukacja realizowana w relacji zarówno z nauczycielem, jak także z innymi współuczestnikami wspólnego programu edukacyjnego.

„Mit indywidualizmu” w rzeczywistości broni człowieka przed ryzykiem związanym z zaufaniem drugiemu człowiekowi, nauczycielowi i z powierzeniem jemu swojego życia i współodpowiedzialności za „moje” życie. Nie można jednakże osiągnąć ani duchowej (intelektualnej) pełni, ani zadowolenia egzystencjalnego, egzystując w izolacji od innych ludzi. Dlatego można sądzić, że i indywidualizm, i nowoczesny humanizm są utopią, a przede wszystkim wydają się być złudną obroną przeciwko lękom związanym ze świadomością, że ludzka wrodzona potrzeba relacji z Innym, relacji z drugim człowiekiem może stać się i często staje się dla współczesnego człowieka źródłem lęków, frustracji i depresji. Człowiek pragnie mieć poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa, dlatego nie wolno pozbawić dziecko – ucznia z możliwości zapewnienia dziecku osoby Przewodnika, powierzając odpowiedzialny proces edukacji wyłącznie dziecku – wychowankowi³⁰.

30 D. Sadaj, *Krytyka humanistycznej koncepcji nauczania i uczenia się* – treść tekstu dostępna w Internecie [dostęp: 23.10. 2012 r.].

Zwolennicy edukacji humanistycznej muszą pamiętać o tym, że często współczesny nowoczesny człowiek dorosły nie ma swojego Ideału oraz nie potrafi rozwiązać swoich problemów życiowych, korzystając w XXI wieku z pomocy terapeutów i wróżek.

Pomyśl!

1. Sformułuj cele edukacji dziecka/ ucznia inspirowane teoriami: J. Piageta, L. Wygotskiego, E. Eriksona, A. Maslova. Dokonaj ich krytycznej analizy.
2. Uzasadnij swój wybór filozofii edukacji dziecka/ucznia.
3. Zaproponuj formy pedagogizacji rodziców na temat celów i efektów edukacji dziecka/ucznia.

2.2. Korzystanie z innowacyjnych form i metod pracy oraz środków dydaktycznych i ocenianie

We współczesnej Europie, zarówno każde przedszkole, jak i każda szkoła spełniają określone edukacyjne i kulturotwórcze funkcje w swoim otoczeniu, zaspokajając zarówno potrzeby indywidualne i zbiorowe dzieci, jak i potrzeby lokalnej społeczności, a także oddziałując na środowisko lokalne i relacje interpersonalne w tym środowisku. Dlatego też coraz częściej działalność edukacyjna i poza-edukacyjna przedszkoli oraz szkół staje się przedmiotem analizy podejmowanej przez dyrekcje i rady pedagogiczne jednostek, która zmierza do określenia misji oraz tożsamości danego przedszkola, a przede wszystkim – danej szkoły.

Misja edukacyjna określa funkcje jakie dana jednostka edukacyjna chce/chciałaby spełniać na rzecz dzieci i na rzecz środowiska lokalnego, natomiast sformułowanie zadań misyjnych wyjaśnia zarówno rodzicom dzieci, jak i samym nauczycielom to, jakie proble-

my edukacyjne, w jakim zakresie, a przede wszystkim, w jaki sposób dane przedszkole / dana szkoła chce te problemy rozwiązywać. Dzięki temu zostaje określony **zasadniczy cel edukacji** w danej jednostce, stanowiący podstawę dla określenia strategii edukacyjnej danego przedszkola lub danej szkoły, której będą podporządkowane wszystkie aktywności i działania edukacyjne w tym formy, metody i środki dydaktyczne. Określenie misji danej jednostki edukacyjnej pozwala kształtować **tożsamość jednostki**. Przyjęte założenia aktywności edukacyjnej i poza-edukacyjnej, dotyczące tak misji, jak i tożsamości danej jednostki edukacyjnej, a zwłaszcza ich realizacja kształtują pozytywny (niekiedy, niestety, negatywny) wizerunek **danego przedszkola/ szkoły**, który jest ważnym **wyznacznikiem edukacyjnej pozycji danej jednostki** w środowisku lokalnym, pozwalającym określić efektywność oraz jakość działań edukacyjnych podejmowanych w tym przedszkolu czy szkole. Jednakże określenie i sformułowanie misji edukacyjnej przedszkola³¹, zgodnie z obowiązującą wykładnią prawną (przede wszystkim *Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* i rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej), a także „lokalną” wykładnią prawną (zarządzeniami dyrektora danego przedszkola), nie stanowi wystarczającej podstawy dla podejmowania efektywnych działań edukacyjnych w danej jednostce edukacji dzieci.

Efektywność działalności edukacyjnej danego przedszkola jest warunkowana przede wszystkim w bardzo dużym zakresie umiejętnością organizacji pracy przez nauczycieli, a także ich odpowiedzialną samodzielnością w zakresie aktywności edukacyjnej. Każdy nauczyciel przedszkola powinien więc opracować własny „ramowy **plan edukacyjny**”³², który musi być zgodny z przyjętym zasadniczym celem edukacji w danej jednostce oraz z wyznaczoną i zaakceptowaną strategią edukacyjną danego przedszkola lub danej szkoły.

31 Pisząc poniżej na temat działalności przedszkola i na temat organizacji pracy nauczyciela przedszkola, chciałabym stwierdzić, że moje rozważania można również odnieść do problemu organizacji pracy nauczyciela szkoły (zwłaszcza nauczyciela szkoły podstawowej).

32 Plan ten to „ramowy plan pracy nauczyciela”, który ułatwia realizację zadań edukacyjnych.

„Ramowy plan edukacyjny”, opracowany przez każdego nauczyciela, powinien wskazywać i określać **cele aktywności edukacyjnej**, którą nauczyciel przedszkola zamierza podjąć oraz realizować, czyli powinien zawierać odpowiedzi na pytanie: „Co nauczyciel chciałby osiągnąć w wyniku realizacji opracowanego przez siebie planu?” „Czego nauczyciel chciałby nauczyć swoich wychowanków?”. Ponadto „ramowy plan edukacyjny” powinien stanowić próbę odpowiedzi na zasadnicze pytanie: „Kiedy, gdzie i jak / w jaki sposób nauczyciel zamierza realizować zadania edukacyjne wyznaczone sobie samemu w opracowanym przez siebie planie edukacyjnym?”, czyli plan powinien być w pewnym zakresie odpowiedzią na pytanie o **sposób realizacji wyznaczonych sobie celów** (własnej) **aktywności edukacyjnej**. Wreszcie „ramowy plan edukacyjny” powinien określić **normy (sposoby) samo-kontroli i samo-oceny efektywności własnej aktywności edukacyjnej**, inspirowanej opracowanym przez siebie planem edukacyjnym, czyli powinien odpowiedzieć na pytania: „W jaki sposób nauczyciel chce (zamierza) stwierdzić to: czy oraz w jakim stopniu / zakresie przyjęty do realizacji jego plan pracy został zrealizowany?” oraz: „W jaki sposób nauczyciel zamierza ocenić uzyskane przez siebie efekty procesu edukacji?”. Z pewnością, dodatkowo, plan pracy nauczyciela będzie wymagać także określenia wielkości niezbędnych potrzeb finansowych do jego realizacji.

Jednak, o czym każdy nauczyciel powinien wiedzieć i pamiętać, nawet najdoskonalszy „ramowy plan edukacyjny” nie zapewni nauczycielowi sukcesu, jeżeli nie zostanie właściwie wdrożony do realizacji. Teoretycy ekonomii twierdzą, że łatwiej jest opracować „dobrą” strategię marketingową, aniżeli zastosować ją w praktyce marketingowej³³. To samo można też napisać na temat „ramowego planu edukacyjnego”: łatwiej jest opracować dobry „ramowy plan edukacyjny”, aniżeli zastosować (zrealizować) jego wytyczne w praktyce edukacyjnej.

Należałoby zatem wskazać i inne dodatkowe bodźce dotyczące sposobu wdrażania „ramowego planu edukacyjnego” w praktycznej aktywności edukacyjnej nauczyciela. Interpretując „ramowy plan eduka-

33 P. Kotler, G. Armstrong, J. Saunders, V. Wong, *Marketing*, Warszawa 2002, s. 152.

cyjny” jako zasadnicze instrumentarium organizacji procesu edukacji w przedszkolu, należy zauważyć, że plan ten w szczególności:

- a) wskazuje zasadniczy cel działań edukacyjnych i inne podrzędne cele tych działań,
- b) stanowi podstawę dla określania szczegółowych zadań nauczyciela (w poszczególnych okresach czasu: miesiącach, tygodniach danego miesiąca i dniach danego tygodnia),
- c) stanowi podstawę do oceny i samo-oceny prawidłowej realizacji planowanych aktywności edukacyjnych przez nauczyciela.

Wydaje się, że „ramowy plan edukacyjny” opracowany przez każdego nauczyciela przede wszystkim dla jego własnych potrzeb, powinien być również skonsultowany z dyrektorem przedszkola oraz z radą rodziców, a wówczas każdy nauczyciel powinien uwzględnić w swoim planie także i wszystkie dodatkowe istotne informacje, które mogą mieć wpływ na zrozumienie i na akceptację propozycji aktywności edukacyjnej nauczyciela zarówno przez zwierzchników, jak i przez rodziców jego podopiecznych / wychowanków. Warto dodać, że prezentacja określonych celów edukacji w „ramowym planie edukacyjnym” przez nauczyciela zwłaszcza rodzicom przedszkolaków powinna być inspiracją dla wywołania emocjonalnego zainteresowania rodziców planem oraz ich emocjonalnego zaangażowania w realizację planowanych aktywności, także – pośrednio i w tym celu, aby rodzice uznali realizację zadań planowych / zaplanowanych za możliwie **najlepszy sposób edukacji** ich dzieci i **opieki** nad nimi.

Ponadto „ramowy plan edukacyjny” umożliwia (ułatwia) – moim zdaniem – zachowanie rozwagi w podejmowaniu odpowiedzialnych i ważnych decyzji przez nauczyciela. Umożliwia dostrzeżenie i uwzględnienie w nim ewentualnych przeszkód czy trudności w realizacji aktywności zapisanych w planie, a także i ewentualnych problemów technicznych w realizacji zaplanowanych zadań, a jednocześnie może umożliwiać znalezienie właściwych oraz efektywnych sposobów usunięcia tych trudności lub rozwiązania problemów.

Projektowanie i opracowywanie „ramowych planów edukacyjnych” pracy wychowawczo-dydaktycznej, powinno (a w rzeczywisto-

ści musi) uwzględniać wytyczne wynikające: a) z ministerialnej *Podstawy programowej...*, b) z misji edukacyjnej i z koncepcji edukacyjnej danego przedszkola i c) z programu wychowania przedszkolnego przyjętego w danym roku pracy w danym przedszkolu – do realizacji.

Każdy „ramowy plan pracy wychowawczo-dydaktycznej” powinien/musi uwzględniać zarówno rzeczywiste potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychiczne, fizyczne i duchowe dzieci, jak także ich wiek oraz ewentualnie inne czynniki, a przede wszystkim dobro dzieci, ich wszechstronny rozwój psychiczny, fizyczny i duchowy oraz ich zdolności i uzdolnienia oraz zainteresowania.

Innym istotnym a zarazem i trudnym w realizacji elementem organizacji pracy nauczyciela jest **stworzenie emocjonalnego interpersonalnego klimatu sprzyjającego** aktywnemu i chętnemu podejmowaniu przez dzieci, ale również przez rodziców i innych nauczycieli **współpracy** z danym nauczycielem w zakresie zadań edukacyjnych określonych przez „ramowy plan edukacyjny”.

Efektywność i skuteczność aktywności edukacyjnych – zarówno w zakresie wiedzy (poznawania tajemnic świata), jak i w sferze wychowania – w dość dużym stopniu **zależą od dobrego przygotowania czasoprzestrzeni** dla zrealizowania danego zadania. I tak na przykład, wykonanie pracy plastycznej techniką kolażu przez dzieci wymaga odpowiedniej ilości niezbędnych materiałów (czasopisma, gazety, z barwnymi lub czarno-białymi ilustracjami, które będzie można wycinać nożyczkami lub wydzierać palcami), które powinny zostać zgromadzone w przeddzień podjęcia zajęć twórczych. Podobnie, wycieczka przedszkolaków będzie wymagać dodatkowego opiekuna stąd nauczyciel powinien zadbać o osobę opiekuna wcześniej, przed wycieczką, określając ich zadania podczas wycieczki. Z kolei wycieczka edukacyjna, jak i wycieczka na pocztę lub wycieczka do szkoły wymaga dodatkowo nie tylko powiadomienia naczelnika poczty lub dyrektora szkoły o tym fakcie ale także wymaga określenia między innymi: czasu odwiedzin oraz celu wycieczki, ustalenia optymalnie dogodnej pory dla pracowników poczty, szkoły pobytu przedszkolaków w tych instytucjach oraz innych istotnych ustaleń.

Chciałabym także podjąć refleksję na temat organizacji pracy nauczyciela przedszkola w kontekście fundamentalnego celu edukacji przedszkolnej, jakim było i jakim obecnie nadal jest przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole.

Wydaje się, że tak praca nauczyciela przedszkola sama w sobie, jak i jej innowacyjna organizacja powinny być w pewnym sensie i w pewnym zakresie podporządkowane celowi a ściślej – powinny sprzyjać rozwojowi zarówno kreatywności, jak i refleksyjności dziecka.

Istnieją dwie zasadnicze metody nauki kreatywności i refleksyjności dziecka w wieku przedszkolnym. Pierwszą z nich jest tak zwana *pedagogy of the adults*³⁴, *pedagogia dorosłych* a ściślej: *edukacja z punktu widzenia dorosłych*. Przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole ze zastosowaniem tej metody oznacza w praktyce: inspirowanie kreatywności oraz refleksyjności dzieci, a także kształtowanie kreatywnych zdolności dzieci i pobudzanie ich refleksyjnego myślenia poprzez oddziaływanie nauczyciela.³⁵ Nauczyciel więc jest osobą dominującą w procesie edukacji przedszkolnej ze zastosowaniem *pedagogy of the adults*.

Z kolei natomiast *edukacja z punktu widzenia dzieci* jako inna metoda nauki kreatywności i refleksyjności dziecka w wieku przedszkolnym oznacza w praktyce: stymulowanie zarówno kreatywności, jak i refleksyjności dzieci przez nauczyciela. W rzeczywistości metoda ta może być częściej stosowana w środowisku dzieci kreatywnych i dzieci refleksyjnych. Jak wiadomo, każde dziecko będąc... *Homo sapiens*, jest „istotą **refleksyjną**”. Jednak dziecko w wieku przedszkolnym jest przede wszystkim *Homo ludens*. Stąd *edukacja z punktu widzenia dzieci* jako inna metoda nauki kreatywności i refleksyjności dziecka w wieku przedszkolnym nie może być metodą dominującą w procesie edukacji przedszkolnej.

34 N. Babić, S. Irović, *Adult – child interaction and child autonomy*, [w:] E. Giedraitiene, A. Hansen oraz P.-E. Michaelson (Eds.), *Realizing educational problems*, Klaipeda 2001, s. 61-68.

35 I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka: koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Na efektywność i jakość pracy nauczyciela zarówno w przedszkolu, jak i w szkole ma także istotny wpływ **umiejętność kierowania („zarządzania”) grupą dzieci**. Ta umiejętność zaprezentowana w **teorii synergii społecznej Ruth Benedict** została opisana w studiach poświęconych psychologii osobowości oraz psychologii zarządzania **Abrahama Harolda Maslowa**, a w Polsce została zaprezentowana i zinterpretowana przez Zenona Uchnasta oraz jego współpracowników³⁶. Teoria ta mieści się w przestrzeni pedagogiki, zarówno odnośnie organizacji pracy nauczycieli, jak i odnośnie zarządzania grupą dzieci – wychowanków.

Efektywność i pozytywna jakość pracy nauczycieli – jak wykazały moje badania³⁷ – są zależne od ich orientacji na **synergiczne współdziałanie** w środowisku przedszkola (szkoły). Dzięki tejże postawie nauczyciele mają dobrze ukształtowane umiejętności monitorowania własnych czynności organizacyjnych. Współdziałanie nauczycieli w środowisku przedszkola lub szkoły jest – jak to określił Zenon Uchnast – „synergiczną aktualizacją siebie (samego / samej)”³⁸. Zjawisko to koresponduje i ze stwierdzeniem Haliny Tomalskiej

36 Z. Uchnast (red.), *Współdziałanie – rywalizacja: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 123, Lublin 2008; także: Z. Uchnast (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 131, Lublin 2009; Z. Uchnast (red.), *Synergia a dobro wspólne: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 151, Lublin – Nowy Sącz 2012.

37 B. Muchacka, *Socialne kompetencie ucitelov hodnotene studentmi* (w:) H. Gracmanova, Z. Gersicova, B. Muchacka *Ucitel a jeho vnimanie prostredia skoly V: OZV4*, Bratislava, 2012, ss.48-57. Badania moje, przy okazji – potwierdziły również spostrzeżenia Susan Harter, iż nauczyciele zorientowani na synergiczne współdziałanie oraz pozytywnie oceniający swoje kompetencje profesjonalne mają silną motywację wewnętrzną do własnego rozwoju – zob.: S. Harter, *Teacher and Classmate Influences on Scholastic Motivation, Self-esteem, and Level of Voice in Adolescent*, [w:] J. Junoven and K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation : Understanding Children's School Adjustment*, Cambridge 1996, ss. 11-42.

38 Z. Uchnast, ..., 2006.

o synergicznym współdziałaniu osób w obszarze relacji podmiotowych w środowisku pracy oraz o etycznym „dzieleniu się” wiedzą³⁹.

Młode nauczycielki, zwłaszcza w pierwszych latach swojej pracy zawodowej, często mają problemy w zarządzaniu grupą dzieci. Nauczycielki te najczęściej wskazywały (podczas moich badań) na takie czynniki zakłócające ich pracę w szkole i równocześnie stresujące je z powodu braku umiejętności radzenia sobie z nimi, jak: rozproszona uwaga dzieci podczas czynności inicjowanych przez nauczycielki, nieprzewidywalne przez nauczycielkę zdarzenia wywoływane przez dzieci, dziecięce niewłaściwe zachowania uczniów prowokujące inne dzieci do naśladowania tych zachowań, a równocześnie dezorganizujące pracę nauczycielki, zachowania uczniów burzące przebieg realizowanych zajęć, wzajemne zwracanie przez uczniów uwagi na siebie zamiast na osobie nauczycielki, a również nieumiejętność sformułowania przez nauczycielkę zrozumiałych dla ich uczniów poleceń, brak umiejętności wywierania pozytywnego wpływu przez nauczycielkę na uczniów, brak umiejętności kontrolowania przez nauczycielkę jej relacji interpersonalnych z dziećmi w przedszkolu, a także i z uczniami w szkole, brak umiejętności rozpoznawania rozmaitych potrzeb dziecięcych, a wreszcie i brak określonych i niezbędnych cech osobowości nauczyciela. Do tej listy można by dopisać także – z jednej strony słabą ciekawość poznawczą u niektórych przedszkolaków oraz uczniów, a ze strony drugiej – także i brak szczerego zaangażowania nielicznych nauczycielek w ich aktywność zawodową.

Efektywność i jakość pracy nauczyciela zależą również od umiejętności zastosowania przez niego kreatywnych oraz efektywnych metod nauczania i wychowania oraz doboru właściwych form pracy dzieci. Dostosowanie metod i form pracy musi uwzględniać nie tylko potrzeby, wynikające z „ramowego planu pracy wychowawczo-dydaktycznej”, przyjętego do realizacji przez danego nauczyciela, a wcześniej przez niego opracowanego, ale również możliwości psychofizyczne dzieci, ich szczególne zainteresowania, ich zdolności i uzdolnienia, a także ich wiek.

39 H. Tomalska, *Polska i świat XX wieku: historia*, Warszawa, 2008, s. 170.

Dominujące znaczenie w pracy nauczyciela przedszkola mają metody wychowania oraz nauczania, które są ukierunkowane na aktywność / działalność dzieci. Z pewnością więc należałoby wśród uaktywniających działalność dziecka – metod edukacji wymienić metody, takie jak: obserwacja rzeczywistości, **samodzielne doświadczanie świata**, ćwiczenia rozmaitych umiejętności, metody słowne, a zwłaszcza **metody żywego słowa, zabawa**, która jest znakomitą metodą zdobywania wiedzy przez dzieci w wieku przedszkolnym. Wszystkie metody są wartościowe w pracy z dziećmi, dlatego wszystkie powinny być w **sposób przemyślany** wprowadzone przez nauczyciela do procesu edukacyjnego. W szkolnym procesie edukacji zasadnicze metody pracy nauczyciela z dziećmi, a zarazem zasadnicze metody pracy dzieci to przede wszystkim: **metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metoda (samodzielnej) asymilacji wiedzy** oraz **metoda waloryzacji wiedzy**⁴⁰.

Systematyczne czytanie dzieciom tekstów literackich (bajek, baśni, legend, opowieści) jest złożoną metodą edukacyjną, gdyż obejmuje ćwiczenie trudnej umiejętności słuchania, ćwiczenie umiejętności zapamięt(yw)ania treści słuchanego tekstu, a także metodę żywego słowa. Czytanie dzieciom literatury pięknej może być inspiracją i dla efektywnej i kreatywnej aktywności twórczej, i dla dziecięcej zabawy. Przede wszystkim stymuluje proces myślenia („uczy myślenia”) dziecka, poszerza jego wiedzę ogólną, niekiedy pomaga dziecku zrozumieć otaczający świat, inne osoby, także samego siebie, wzbogaca dziecięcą wyobraźnię, ponadto wzbogaca bierny i czynny słownik dziecka, ułatwiając mu wyrażanie własnych myśli i uczuć.

Czytanie dzieciom tekstów literackich często budzi u dziecka zainteresowanie zarówno tajemnicami języka, jak i literaturą piękną. Można by to samo powiedzieć o zabawie artystycznej dziecka, a także o jego aktywności muzycznej i plastycznej. Również te aktywności budzą – zainteresowanie kulturą artystyczną oraz dynamicznie rozwijają pomysłowość dziecka i jego wyobraźnię twórczą.

40 D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tłum. K. Kruszewski, seria: „Literatura Pedagogiczna”, Warszawa 1996.

W szkole nauczyciel również powinien stosować urozmaicone metody pracy dzieci / z dziećmi, takie jak: metody aktywizujące dzieci do podjęcia realizowanych zadań, metody praktyczne czy metody problemowe.

Oprócz urozmaicenia metod nauczania, nauczyciel powinien urozmaicać także i formy organizacyjne pracy dzieci / z dziećmi, którymi są – w przedszkolu i w szkole:

- a) aktywność (praca) indywidualna,
- b) praca „w parze” / dwójkami,
- c) aktywność zespołowa, oraz
- d) praca wszystkich dzieci.

Kończąc powyższe rozważania, chciałabym przypomnieć, że organizacja pracy nauczyciela w przedszkolu wymaga, aby każdy nauczyciel oprócz przekazywania wiedzy oraz inspirowania rozmaitych ćwiczeń różnych umiejętności, uwzględniał także i przede wszystkim proces wychowania (dzięki typowym sytuacjom wychowawczym – bądź naturalnym, bądź świadomie i celowo sprowokowanym), a równocześnie aby każdy nauczyciel pamiętał o swojej działalności opiekuńczej wobec wychowanków.

Zespół dzieci, który jest przyporządkowany nauczycielce / nauczycielowi przedszkola lub szkoły, to – jak udowodniła Susan Harter – to nie tyle **przestrzeń edukacyjna**, ile przede wszystkim **przestrzeń społeczna**, a równocześnie każdy zespół dzieci to grupa osób, oczekujących na swojego „Filozofa” („Mędrca”), „Przewodnika” oraz „Przyjaciela”⁴¹, o czym i nigdy, i nigdzie nie wolno zapomnieć – żadnemu odpowiedzialnemu nauczycielowi.

Pomyśl!

1. Jakie jest miejsce form i metod pracy (także innowacyjnych) oraz środków dydaktycznych w „ramowym planie edukacyjnym” przedszkola i edukacji zintegrowanej? W jaki sposób mogą

41 S. Harter, *dz. cyt.*

one służyć misji edukacyjnej i koncepcji edukacyjnej przedszkola i szkoły?

2. Jakie metody „są obecne” w *edukacji z punktu widzenia dorosłych* a jakie w *edukacji z punktu widzenia dzieci/uczniów*? Oceń ich wartość dla rozwoju dziecka.
3. Zaproponuj warunki dla metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez dzieci/uczniów.

2.3. Budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy

Teorii autorytetu nie może zabraknąć we współczesnej myśli pedagogicznej poświęconej osobie nauczyciela, a zwłaszcza nauczyciela jako wychowawcy dzieci oraz młodzieży. W niniejszym tekście, którego nadrzędnym celem jest prezentacja zdolności dziecka – ucznia do (wy)kreowania własnej osobowości – przy współpracy z autorytetem chciałabym przybliżyć ten ważny problem czytelnikom, mając nadzieję na to, że refleksje, zawierające mój pogląd na ten temat, będą im pomocne – w ich praktyce pedagogicznej, w ich pracy zawodowej.

Problematyka autorytetu nauczyciela i autorytetu w edukacji jako temat refleksji bądź filozoficznej, bądź pedagogicznej została dość dawno podjęta przez uczonych europejskich w ich traktatach i studiach naukowych. Warto w tym miejscu wspomnieć, że wśród tych uczonych byli i Polacy – Jadwiga z Działyńskich Zamoyska oraz Lucjan Zarzecki. **Rodzice i nauczyciele powinni być dla dzieci autorytetem**, czyli – jak napisała Jadwiga Zamoyska – „**wzorem** tego, czego dzieci uczą i czego od nich wymagają”⁴². Twierdziła ona także, że każda matka jest odpowiedzialna za wychowanie swojego dziecka, gdyż od matki w dużym stopniu zależy kształtowanie jego charakteru⁴³, a ojciec winien być autorytetem w kształtowaniu jego cnót.

42 J. Zamoyska, *O wychowaniu*. Zob.: strona Internetu: <http://www.verbasacra.pl/archiwum/zamoyskapoz-2.htm>.

43 J. Zamoyska, *Wykłady. O wychowaniu*, zeszyt 1., Poznań 1902, s. 5.

Z kolei Lucjan Zarzecki⁴⁴ określił cechy osobowości nauczyciela – autorytetu, którymi są: wielopłaszczyznowość oraz różnorodność wiedzy, wszechstronność zainteresowań, wielki duch, ideowość i dobre zdrowie, zarówno – fizyczne, jak i – psychiczne.

W tym samym czasie i inni filozofowie edukacji oraz teoretycy pedagogiki (G. Kerschensteiner⁴⁵, F. W. Foerster⁴⁶, A. Adler⁴⁷) wykazywali w swoich studiach z kręgu nauk społecznych – znaczenie autorytetu pedagoga (nauczyciela) w procesie wychowania dziecka.

Na polu europejskiej pedagogiki jednym z pierwszych myślicieli, który wykazał więź edukacji a zwłaszcza wychowania z autorytetem nauczyciela jako wychowawcy był znany pedagog rosyjski – Konstantin D. Uszynskij. Twierdził on, że wartość autorytetu pedagoga jest zależna od jego osobowości. John Dewey, amerykański filozof, pedagog oraz psycholog, w rozprawie *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* podkreślił, że proces edukacji oraz proces wychowania jest oparty na autorytecie pedagoga (nauczyciela).

Warto wspomnieć o tym, że wielu uczonych, zwłaszcza wielu filozofów, często podkreślało funkcję idei autorytetu w dziejach kultury. Alexis de Tocqueville, francuski pisarz polityczny, twierdził, że fenomen autorytetu powinien istnieć w kręgu etyki i moralności⁴⁸. Także i Georg Kerschensteiner, niemiecki teoretyk nauk pedagogicznych z przełomu XIX i XX w., głosił, że **bez autorytetu nie ma kultury**⁴⁹.

44 L. Zarzecki, *O zadaniach nauczyciela polskiego*, Warszawa 1919.

45 G. Kerschensteiner, *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901), [w:] G. Wehle (Hrsg.), *Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule – Ausgewählte pädagogische Schriften*, Band I, Paderborn 1966, ss. 5-88; albo: Idem, *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 5. erw. Aufl., Leipzig 1923.

46 F. W. Foerster, *Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte...*, München 1917; Idem, *Wychowanie i samowychowanie. (...)*, przeł. J. Kretz-Mirski, Warszawa [Lublin – Łódź – Poznań] / Kraków [1920].

47 A. Adler, *Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher*, Leipzig 1929.

48 J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984, s. 5.

49 G. Kerschensteiner, *Staatsbürgerliche Erziehung...*, Band I, [1966], s. 18.

Mówiąc o autorytecie, należy pamiętać o tym, że jest to pojęcie, które trudno zdefiniować zarówno w języku polskim, jak i w innych językach. Stąd przypomnę, że w języku potocznym **autorytet** to **osoba**, ale także i instytucja „ciesząca się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem”⁵⁰. Na stronie *Wikipedii* można przeczytać, że **autorytet** to „**osoba** lub instytucja ciesząca się uznaniem, mająca kredyt zaufania co do profesjonalizmu, prawdomówności i bezstronności w ocenie jakiegoś zjawiska lub wydarzenia”, albo „**osoba** mająca cechy przywódcze, z wysoką inteligencją emocjonalną lub charyzmą”, albo wreszcie: „**osoba**, której jesteśmy skłonni ulegać, podporządkowywać się i wykonywać jej polecenia”⁵¹. Wydaje się, że cytowane przeze mnie powyżej określenia pojęcia **autorytetu** – w drugim i trzecim znaczeniu – na stronie *Wikipedii* są jednak moim zdaniem dość dyskusyjne. Niemniej, pojęcie **autorytetu** jest nadal powszechnie uznawane.

Obecnie spróbuję przedstawić problematykę autorytetu nauczyciela XXI wieku.

Swoje właściwe rozważania na temat autorytetu nauczyciela rozpocznę od zwrócenia uwagi na trzy cechy osobowości nauczyciela – autorytetu dla dzieci, które były wyróżnione przez Lucjana Zarzeckiego: wielki **duch**, dobre **zdrowie** – **fizyczne** i dobre **zdrowie** – **psychiczne**. Teoretycy pedagogiki często interpretują *autorytet nauczyciela* jako szczególną relację interpersonalną (po)między nauczycielem a uczniem (uczniemi)⁵². Podobnie interpretowały *autorytet nauczyciela*, jako relację interpersonalną, przedstawicielki polskiej psychologii – Maria Żebrowska oraz Barbara Łuczyńska w latach siedemdziesiątych XX wieku⁵³. Relacja interpersonalna obejmuje, zgodnie z poglądami zarówno Lucjana Zarzeckiego, jak i Victora Frankla, wszystkie trzy wymiary osoby: duchowy, cielesny (fizyczny) i psy-

50 Zob.: M. Szymczak (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, t. 1., Warszawa 1978, s. 102.

51 Zob.: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Autorytet> [data dostępu: 7.10.2012].

52 I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, [w:] T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, ss. 255-256.

53 Ibidem.

chiczny. Autorytet nauczyciela ma więc głębsze i większe znacznie i oddziaływanie niż to, które wskazała Iwona Jazukiewicz, pisząc, że autorytet nauczyciela inspirowuje uczniów... „do samokształcenia i samowychowania, a tym samym zapewnia im zadowolenie i szczęście osobiste”⁵⁴. Wyróżniony bowiem przez Zarzeckiego oraz przez Frankla *wielki **duch** nauczyciela*, otwiera ucznia/ uczniów do relacji.

Przy okazji, należy wyraźnie podkreślić, że redukcja autorytetu tylko do wymiaru pedagogicznego lub psychologicznego albo tylko do wymiaru biologicznego/medycznego, czy tylko do wymiaru duchowego/teologicznego/filozoficznego jest nie tylko i nie tyle nielogiczna i nieuprawniona, ile przede wszystkim – niebezpieczna dla procesów kształcenia i wychowania dziecka. Niestety, takie trójwymiarowe rozumienie autorytetu pedagogicznego dzisiaj nie jest ani akceptowane, ani popularne. Jeden zaś z najwybitniejszych humanistów XX w., Henri de Lubac, słusznie stwierdził, że psychologia eksperymentalna „nie jest zdolna, w każdym razie w najsubtelniejszych przypadkach, do wykrycia różnicy pomiędzy rzeczywistością duchową a iluzją. (...)”⁵⁵. I o tym właśnie zawsze należy pamiętać, mówiąc i myśląc o autorytecie.

Powołując się na poglądy autorytetów naukowych, przypomnę kilka istotnych, naukowych myśli na temat tego pojęcia w aspekcie teoretycznym, jak również na temat autorytetu nauczyciela w praktyce edukacyjnej. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż w drugiej połowie XX w. próbowano często definiować **autorytet jako pojęcie personalistyczne**⁵⁶.

Autorzy haseł w leksykonach specjalistycznych oraz w encyklopediach naukowych (jak na przykład: G. Terry Page, J. B. Thomas i A. R. Marshall⁵⁷, a w Polsce – A. Podsiad i Z. Więckowski⁵⁸) **definiowali**

54 Ibidem, s. 258.

55 H. de Lubac, *Paradoksy i nowe paradoksy*, Wyd. WAM, Kraków 1995, s. 67.

56 Por.: *The Oxford English Dictionary* (1958) – hasło: *authority* oraz: G. Devoto i G. C. Oli (red.), *Vocabolario della lingua italiana* (1979) – hasło: *autorita*.

57 G. Terry Page, J. B. Thomas, with A. R. Marshall, *International Dictionary of Education*, New York 1977 – hasło: *authority*.

58 A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 1983 – hasło: *autorytet*.

zazwyczaj **autorytet** tylko **jako osobę**. Tak więc w kontekście leksykonów i encyklopedii *możemy utożsamiać autorytet z osobą nauczyciela*.

W tym miejscu spróbuję odpowiedzieć na istotne dla współczesnej teorii pedagogiki pytania: Czy autorytet nauczyciela jest potrzebny dziecku dzisiaj tj. w XXI wieku? oraz: Czy autorytet nauczyciela jest rzeczywiście konieczny, niezbędny we współczesnej szkole?

Janusz Morbitzer, zwolennik teoretycznej edukacji refleksyjnej, słusznie stwierdził, że „**autorytet nauczyciela jest wartością**”⁵⁹. Powołując się na pogląd Mariana Śnieżyńskiego można dodać, że **autorytet nauczyciela** jest budowany „na trzech zasadniczych filarach, które **tworzą: wiedza merytoryczna, umiejętność jej przekazywania oraz cechy osobowościowe (nauczyciela)**”⁶⁰. Tak więc, **autorytet** jest interpretowany **jako pojęcie aksjologiczne**. Warto w tym miejscu wspomnieć, że Marian Śnieżyński przedstawił dwadzieścia jeden czynników autorytetu nauczyciela⁶¹. Wśród najistotniejszych cech osobowościowych każdego nauczyciela, Śnieżyński wymienił takie, jak między innymi: „uczciwość, lojalność”⁶² oraz „odwaga w prezentowaniu swojego zdania niezależnie od okoliczności oraz zgodność głoszonych poglądów z osobistą praktyką życiową”⁶³. Wszystkie parametry autorytetu nauczyciela, wymienione przez krakowskiego teoretyka pedagogiki są istotne, ale empatia i miłość⁶⁴ wydają się parametrami prymarnymi – w edukacji przedszkolnej i szkolnej.

59 J. Morbitzer, *Nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] Idem, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007, s. 189.

60 Ibidem. Zob. także: M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie”, 2000, nr 3, ss. 5-8. Tekst tego artykułu jest na stronie Internetu pod adresem <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>.

61 M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia: Wybrane zagadnienia z dydaktyki ogólnej*, Kraków 1992.

62 M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego* – Zob. tekst tegoż artykułu na stronie Internetu pod adresem <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>.

63 Ibidem.

64 M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia...*op.cit.

W l. 1991 – 2010 zostały wydane liczne studia i przyczynki poświęcone problematyce autorytetu, a zwłaszcza autorytetu nauczyciela. Z pewnością należałoby wspomnieć trzy hasła encyklopedyczne, których autorami byli: Bogdan Szlachta⁶⁵, Karol Kotłowski⁶⁶ oraz Iwona Jazukiewicz⁶⁷. Nadto warto przypomnieć także dwa **studia**: **Arthura Brühlmeiera**⁶⁸ oraz **Friedricha W. Krona**⁶⁹.

Niemniej, należałoby być świadomym, że **autorytet nauczyciela** to przede wszystkim pojęcie pedagogiczne, **kategoria pedagogiczna**. Wincenty Okoń stwierdził: „Autorytetowi nauczyciela szczególnie łatwo ulegają dzieci w młodszym wieku szkolnym”⁷⁰. Ten sam autor zauważył, że u uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych „obserwuje się wzrost krytycyzmu i osłabienie roli autorytetu nauczyciela”⁷¹, a niekiedy nawet i... „zanik wszelkich autorytetów”⁷². Z kolei wspomniany powyżej Janusz Morbitzer zauważa: „Inwersja pedagogiczna (zjawisko znane od najmniej od trzydziestu lat B. M.) oznacza osłabienie najważniejszego filaru autorytetu nauczyciela”⁷³. Jednakże proces edukacji w praktyce oraz teoria edukacji refleksyjnej wymagają autorytetu nauczyciela – tak w przedszkolu, jak i w szkole. Autorytet nauczyciela jest konieczny i niezbędny uczniom przede wszystkim jako wzór moralności, wzór etycznego działania, wzór etycznej aktywności życiowej i inspirator refleksyjnego twórczego myślenia. Stąd pogląd Morbitzera iż obecnie w Polsce: „Triumf święcą postmodernistyczne idee negacji potrzeby istnienia autorytetów, ogólnej równo-

65 B. Szlachta, *Autorytet*, [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 2., Warszawa 2001, ss. 541-542. Tamże bibliografia.

66 K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 35-38. Tamże bibliografia.

67 I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, [w:] T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 254-260. Tamże bibliografia.

68 A. Bruhlmeier, *Władza i autorytet w wychowaniu*, [w:] Idem, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1993, s. 49-66.

69 F. W. Kron, *Autorytet i wychowanie*, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 7, ss. 14-18.

70 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 22.

71 Ibidem.

72 Ibidem.

73 J. Morbitzer, *op. cit.*, s. 189.

ści, nieskrępowanej wolności i końca epoki wielkich narracji⁷⁴ – należy uznać, mimo pozorów prawdy, za pogląd dyskusyjny lub błędny. Zaakceptowanie bowiem tego poglądu byłoby tożsame z akceptacją zarówno negacji instytucji szkoły.

Kryzys autorytetu nauczyciela jako osoby i kryzys autorytetu szkoły oraz autorytetu uniwersytetu jako instytucji, a równocześnie kryzys prestiżu zawodu nauczyciela (również nauczyciela akademickiego), które można obserwować od lat blisko pięćdziesięciu, należy interpretować jako konieczność podjęcia próby reinterpretacji zarówno szkoły i uniwersytetu, jak i przede wszystkim próby reinterpretacji uniwersalnych, a nadal aktualnych i autentycznych – wartości, w tym także wartości autorytetu nauczyciela, które były, są i będą wartościami ponadczasowymi dla każdego człowieka i dla ludzkości.

Współczesna edukacja, zwłaszcza dzisiaj, jest pojęciem wbrew pozorom nieokreślonym i wymaga nie tylko i nie tyle definicji, określającej zarówno sens i istotę tego pojęcia samego w sobie, ile przede wszystkim odpowiedzi na istotne pytanie: **czym jestem ja?** W kontekście odpowiedzi na pytanie: **czym jestem ja** można podjąć **próbę** nie tyle zrozumienia pojęcia **edukacji**, ile odpowiedzi na inne istotne pytania: „czy **edukacja ma dzisiaj – sens?**” oraz: „czy **autorytet nauczyciela i autorytet szkoły mają dzisiaj – sens?**” Należałoby zastanowić się nad stwierdzeniem Zbigniewa Augustyna Barana, że większość pedagogów dzisiaj jest nie przygotowana do spełniania podstawowych zadań, takich jak: pokazanie życia i jego różnorodnych procesów – zgodnie z prawdą naukową, z wyróżnieniem sfery piękna i dobra w otaczającej czasoprzestrzeni i z właściwą interpretacją sensu egzystencji każdego człowieka...⁷⁵

Podsumowując te swoje refleksje, stwierdzam, że kryzys autorytetu nauczyciela oraz kryzys autorytetu szkoły jako instytucji edukacji ma wyraźny związek z kryzysem czy też z zanikiem autorytetu rodziny, co jest wynikiem i **kryzysu moralnego w rodzinie**. Rodzice,

74 Ibidem, s. 191.

75 Z. A. Baran, *Autorytet – nauczyciel i szkoła*, [w:] A. Jopkiewicz (red.), *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?*, Kielce 1995, s. 292.

niestety, nie chcą lub nie potrafią być autorytetem dla swoich dzieci. Ostatnio, zwłaszcza dzięki czasopismom⁷⁶, spotykamy się często z ideą autorytetu nauczyciela. Zarówno filozofowie edukacji, jak i teoretycy pedagogiki podkreślają, iż relacja między edukacją i wychowaniem a istnieniem autorytetu nauczyciela jest niepodważalna, a nauczyciele – praktycy i studenci pedagogiki są świadomi tego, że nauczyciel powinien być autorytetem dla dzieci i młodzieży.

Pomyśl!

1. Czy autorytet nauczyciela jest potrzebny dziecku dzisiaj tj. w XXI wieku? Uzasadnij swoje zdanie.
2. Czy autorytet nauczyciela jest rzeczywiście konieczny, niezbędny we współczesnej szkole? Uzasadnij swoje zdanie.
3. Czy renesans autorytetu nauczyciela nastąpi w najbliższym czasie?
4. Czy renesans autorytetu nauczyciela przezwycięży kryzys szkoły jako instytucji edukacji?

⁷⁶ M. Wojewoda, *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca”, 2003, nr 5, ss. 10-11; J. Ożóg, *Autorytet nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 2004, nr 3, ss. 11-13; E. Misterka, *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 8, s. 35-40; E. Skonieczka, *Autorytet nauczyciela: kryzys czy nowa jakość*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 8, ss. 42-46 oraz A. Klimowicz, *Jak rozumieć autorytet*, „Edukacja i Dialog”, 2007, nr 9, s. 12.

3. Nauczyciel a stres

Pojęcie i perspektywy ujęcia problematyki stresu

We współczesnym świecie każdy z nas jest narażony na stres. Występuje on z większą i mniejszą siłą podczas wykonywania przez nas codziennych czynności. Dla młodego człowieka łączy się on z codziennymi okolicznościami – szkołą, klasówkami, relacjami z innymi ludźmi. Także praca nauczyciela jest jednym z bardziej stresujących zawodów. Należy do grupy tzw. profesji pomocowych (*helping professions*) lub inaczej profesji zorientowanych na człowieka (*people-oriented professions*). Podstawowym wyróżnikiem tej kategorii zawodów jest szczególny kontakt z drugim człowiekiem, który niesie ze sobą wiele psychospołecznych obciążeń i zagrożeń⁷⁷. W sytuacji, gdy próby odparcia zagrożenia lub sprostania wymaganiom nie dają pożądaných skutków rodzi się stres.

Co oznacza pojęcie stresu? W literaturze odnaleźć można wiele różnorodnych definicji tego zjawiska. WHO określiła stres jako chorobę stulecia⁷⁸, ponieważ nasila lub jest współodpowiedzialny za znaczną część chorób somatycznych, a dysharmonia równowagi psychicznej wywiera znaczny wpływ na naruszenie homeostazy biologicznej w naszym organizmie.

Termin „stres” używany jest w dwóch znaczeniach: **biologicznym**, gdy chodzi o zespół zmian fizjologicznych w organizmie powstałych

77 J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, OW Impuls, Kraków 2010, s. 8.

78 S. M. B. Pecyna *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

pod wpływem działania bodźców szkodliwych i **psychologicznym**, kiedy mamy na myśli zespół zmian występujących w mechanizmach psychologicznych i czynnościach, będących odpowiedzią na różnego rodzaju sytuacje trudne. Najczęściej stres przedstawia się jako reakcję na sytuację, w której istnieje zagrożenie, która wywołuje przeciążenie lub inne niepożądane skutki dla organizmu człowieka. Z sytuacją stresu mamy do czynienia, gdy ilość bodźców przekroczy granicę wytrzymałości osobnika. Obciążenie bodźcami może mieć konsekwencje negatywne – powodować stan wyczerpania, zwany dystresem. Do najczęstszych symptomów dystresu należą: odczuwanie depresji, niepokoju, nadmierne reagowanie na zdarzenia, milczenie, zaburzenia snu (budzenie się, bezsenność, koszmary nocne), trudności w koncentracji, pogorszenie pamięci, zawroty głowy, dolegliwości brzuszne, nieufność i podejrzliwość, izolacja i brak związków z najbliższymi, pocenie się stóp i dłoni i inne reakcje somatyczne.

Z historii badań nad problematyką stresu wyłonić można trzy podstawowe perspektywy ujęcia tego zagadnienia, a więc rozpatrywanie go w kategoriach: 1/ wewnętrznej reakcji na sytuację stresującą, 2/ bodźca (stresującej sytuacji) lub (współcześnie) jako 3/ interakcję pomiędzy czynnikami sytuacji i osoby.

Ujęcie stresu jako cechy osoby – koncepcja H. Selye’go, pojęcia eustresu i distresu

W sytuacji stresu zazwyczaj stanom psychicznym współtowarzyszą reakcje fizjologiczne. Dlatego H. Selye⁷⁹ określił stres jako odpowiedź na **negatywne zmiany w człowieku** oraz stworzył model ogólnego zespołu adaptacyjnego (*General Adaptation Syndrome, GAS*). W jego przebiegu H. Selye wyróżnił trzy, następujące po sobie stadia:

- **reakcję alarmową** (fazę szoku, w trakcie której organizm reaguje zmianami na kontakt z bodźcem oraz fazę przeciwdziałania szokowi, kiedy podejmuje mobilizujące reakcje obronne),

79 H. Selye, *Stres okiełznany*, PIW, Warszawa 1977; H. Selye *Stres życia*, PZWL, Warszawa 1960.

- **stadium odporności**, w którym organizm łatwiej znosi stresogenny bodziec,
- **stadium wyczerpania**, gdy dochodzi do przeciążenia, rozregulowania funkcji organizmu, spadku jego zdolności obronnych, prowadzących nawet do śmierci.

Autor ten wyróżnił także pojęcie **distresu** (*bad stress*, stres negatywny) i **eustresu** (*good stress*, stres o znaczeniu pozytywnym).

Ujęcie stresu jako cechy sytuacji

Przedstawiciele kolejnego z nurtów w psychologii definiowali stres w kategorii **sytuacji powodującej zagrożenie lub zaburzającej zachowanie**, wywołującej przeciążenie i negatywne zmiany w organizmie, a badacze skupiali się na identyfikowaniu rodzajów sytuacji stresogennych. Za najbardziej reprezentatywną dla tego podejścia uważana była skonstruowana w latach siedemdziesiątych XX w. przez T. Holmesa i R. Rahego⁸⁰ skala 43 zdarzeń życiowych, punktowo mierząca natężenie stresu na podstawie miejsca na liście (od śmierci małżonka po drobne wykroczenia przeciw prawu, wyjazd na wakacje, czy awans w pracy). Dla autorów ważny był rodzaj i cechy sytuacji, która mogła wywołać takie same reakcje u wszystkich ludzi. W przeprowadzonych badaniach proszono respondentów o przypisanie podanym zdarzeniom punktów w skali od 1-100 w zależności od stopnia obciążenia stresem. Najwyższe wagi wśród wymienionych zdarzeń uzyskały następujące sytuacje⁸¹: śmierć współmałżonka – 100 pkt.; rozwód – 73 pkt.; separacja – 65 pkt.; uwięzienie – 63 pkt.; śmierć bliskiego członka rodziny – 63 pkt.; choroba lub uraz fizyczny – 53 pkt.. Badacze⁸² sugerowali, że utrzymujący się w ciągu 2 lat wynik ponad 300 pkt. przybliży o 90 % możliwość poważnego zachorowania somatycznego lub psychicznego.

80 T.H. Holmes, R.H. Rahe *The social readjustment rating scale* "Journal of Psychosomatic Research", 1967, 11, s. 213–218.

81 Wg J. Terelak *Stres psychologiczny*, OW Branta, Bydgoszcz 1995, s. 193.

82 T. H. Holmes, R.H. Rahe *The social...* op. cit.

Trudności, które powodują stres mogą być różnego rodzaju – najczęściej są to zdarzenia życia codziennego (różnorodne trudności, np. w szkole, wśród przyjaciół), często także konflikty natury wewnętrznej oraz wiążące się z warunkami ekonomicznymi (np. brak lub utrata pracy). Wyróżnić można stres ostry – gdy stresory działają przez krótki czas (np. wypadek samochodowy) oraz stres przewlekły – gdy działają dłuższy okres (np. choroba). Wielu osobom zdarzają się także sytuacje, które wykraczają poza zwykłe ludzkie doświadczenia. Są one niewyobrażalnie trudne, bolesne, często pozostawiają trwałe ślady w życiu osoby. Najcięższe sytuacje tego typu noszą nazwę traumy lub zdarzeń traumatycznych.

Ujęcie stresu jako relacji pomiędzy cechami osoby i sytuacji

Próba połączenia opisanych powyżej nurtów była koncepcja stresu transakcyjnego, która przyjmuje, że prawie wszystkie sytuacje życiowe mogą być źródłem stresu – dlatego ważnym czynnikiem jest osobowa percepcja źródeł stresu. To ujęcie stresu należy do najpopularniejszych podejść w psychologii, ponieważ łączy niekorzystne sytuacje, w których osoba może się bez własnej woli znaleźć i cechy jej reakcji na stres. W koncepcji R. Lazarusa i S. Folkman⁸³ stres ujmowany jest jako: „...zakłócenie lub zapowiedź zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami czy możliwościami jednostki z jednej strony, a możliwościami otoczenia z drugiej...” lub „relacja pomiędzy osobą a otoczeniem, które ocenia ona jako nadwyrężające lub przekraczające jej zasoby i zagrażające dobrostanowi”. Zależy więc i od odporności osoby i od cech sytuacji.

Jak przebiega proces stresu? W konfrontacji ze zdarzeniem osoba dokonuje oceny sytuacji (tzw. **ocena pierwotna**). Osoba może uznać ją za **bez znaczenia, sprzyjająco-pozytywną** lub **stresującą**. Ocena pierwotna określa czy zareagujemy, powoduje decyzje o włączeniu procesu radzenia sobie. Gdy osoba oceni zdarzenie jako stre-

83 R. S. Lazarus, S. Folkman *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer, New York 1984, s. 19 oraz R.S. Lazarus *Paradygmat stresu i radzenia sobie* „Nowiny Psychologiczne” 1986, 3–4, s. 18–19.

sujące włącza tzw. **ocenę wtórną** – i analizuje, czy łączyć się może ono z: **krzywdą/stratą, zagrożeniem** czy z **wyzwaniem**.

Według A. Frączka i M. Kofty⁸⁴ stan stresu psychologicznego składa się z trzech komponentów:

- 1) **pobudzenia ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego oraz układu hormonalnego**, mającego na celu mobilizację zasobów energetycznych całego organizmu, którego efektem jest podwyższony ogólny poziom aktywacji (pobudzenia) organizmu;
- 2) **pojawienia się silnych emocji**, charakteryzujących się negatywnym zabarwieniem afektywnym, najczęściej: strachem, lękiem, paniką, przerażeniem lub (gdy stres wynika z frustracji) irytacją, gniewem lub złością. Nierzadkim następstwem stresu są także emocje smutku, przygnębienia lub poczucie winy i wstydu. Oprócz emocji negatywnych, w przypadku eustresu można odczuwać emocje pozytywne, związane z wcześniejszymi przyjemnymi doświadczeniami w danej sytuacji.
- 3) **motywacji do przewyciężania stresu**, która uruchamia czynności, mające na celu zwalczanie stresu lub obronę przed jego negatywnymi skutkami.

Koncepcja salutogenezy A. Antonovsky'ego

Dotychczasowy patogenetyczny paradygmat ujmowania przyczyn, objawów i skutków stresu wiązał się z wyróżnianiem ich patogenezy, czynników ryzyka oraz okoliczności wywołujących niepożądane reakcje. Ten sposób myślenia akcentował także dychotomiczny podział na stan zdrowia lub stan choroby. W ujęciu tym za podstawę teoretyczną przyjmowano założenie o dążeniu organizmów do homeostazy oraz o unikalności, niezwykłości i o negatywnych konsekwencjach stresu⁸⁵. Stresor, który naruszał homeostatyczny po-

84 A. Frączek, M. Kofta *Frustracja i stres psychologiczny*, W: *Psychologia* pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1978.

85 A. Antonovsky *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.

rządek, powodować miał włączenie się endokrynologicznych, immunologicznych mechanizmów obronnych, których zadaniem było przywrócenie stanu równowagi. Dlatego też stresory rozpatrywano jako czynniki zwiększające możliwość utraty zdrowia fizycznego lub psychicznego.

Koncepcja orientacji salutogenetycznej (salutogenezy), stworzona w latach siedemdziesiątych przez Antonovsky'ego, stanowiła teoretyczną propozycję rozumienia problematyki zdrowia i radzenia sobie ze stresem. Ujęcie to zainspirowane zostało teoretycznymi i empirycznymi rozważaniami H. Selye'go, T. Holmsa i R. Rahego oraz R. Lazarusa. Stanowiło ono odwrócenie, bądź – jak uważają niektórzy badacze⁸⁶ – uzupełnienie tradycyjnej perspektywy rozpatrywania problemów zdrowia i choroby. W swoich teoretycznych rozważaniach A. Antonovsky⁸⁷ przyjął, że to entropia jest naturalnym stanem ludzkiego funkcjonowania oraz uznał powszechność i wszechobecność stresorów w życiu ludzkim. Zredukował dychotomię zdrowia/choroby (*health/disease*) i założył, że stanowią one dwa bieguny jednego kontinuum (zdrowia – choroby, *healthease – dis-ease continuum*). Ta zmiana myślenia implikowała również odwrócenie pytań badawczych – kluczowe pytanie, konstytuujące model salutogenetyczny brzmiało: *Co powoduje, że niektórzy ludzie lokują się lub przesuwają w kierunku bieguna „zdrowie”?*⁸⁸, innymi słowami – *co powoduje lub ułatwia zdrowienie organizmu?* Stąd zamiast prac analizujących mechanizmy patogenezy urazów oraz prób wyeliminowania stresorów, badacze związani z tym podejściem szukali czynników (zasobów, potencjałów) sprzyjających zdrowiu i wspomagających odporność jednostki, by dzięki temu udzielić odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule książki Antonovsky'ego⁸⁹.

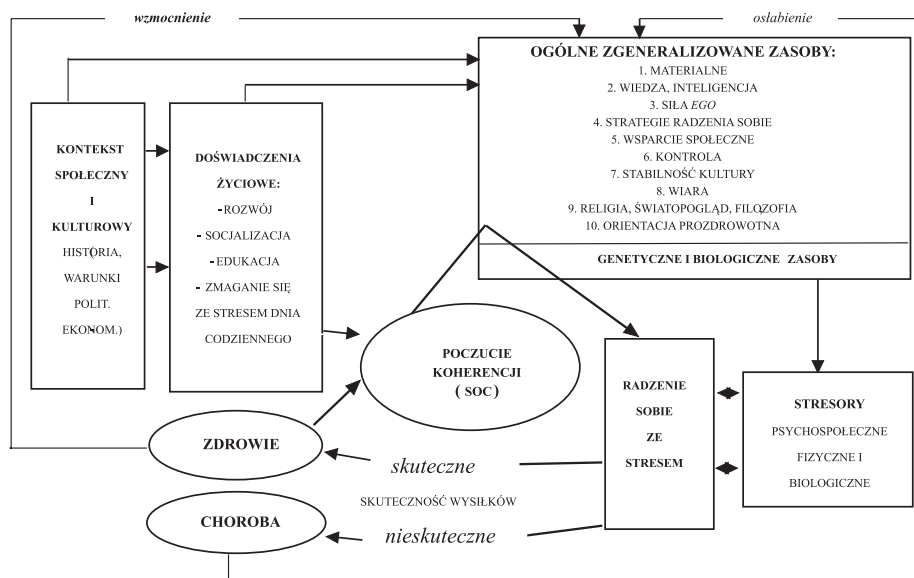
86 I. Hesen-Niejodek *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, pod red. I. Hesen-Niejodek i Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

87 A. Antonovsky *Rozwikłanie...* op. cit.

88 Tamże, s. 11.

89 Tamże.

Autorzy⁹⁰ prezentujący salutogenetyczne podejście zakładali, że w procesie radzenia sobie znaczącą rolę odgrywa siła i częstotliwość stresorów natury zewnętrznej (stresory środowiskowe) i wewnętrznej (struktura biologiczna i psychiczna jednostki) oraz zgeneralizowane zasoby odpornościowe (biologiczno-konstytucyjne i psychospołeczne charakterystyki jednostki). Według A. Antonovsky'ego osoby mogą różnić się wielkością dostępnych zasobów, jak również gotowością i umiejętnością ich aktualizacji. Zdolność tę warunkuje wewnętrzna orientacja życiowa – poczucie koherencji (*Sense of Coherence, SOC*)⁹¹, które stało się centralnym, poznawczo-motywacyjnym konstruktem w koncepcji tego autora. Model autogenezy przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Model autogenezy.

(Źródło: opracowanie własne, na podst. A. Antonovsky *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.)

90 A.I. Thompson, J.E. Fromer *Sense of Coherence and Resiliency. Stress, Coping, and Health* The University of Wisconsin System Center for Excellence in Family Studies, Wisconsin 1994.

91 W literaturze polskiej przyjęło się zamiennie używanie słowa „poczucie koherencji” ze skrótem „SOC”, także dla oznaczenia wyników w polskiej wersji testu „Sense of Coherence”, który przetłumaczony został jako *Kwestionariusz Orientacji Życiowej KOŻ-29*.

W kontekście efektywnego radzenia sobie ze stresem A. Antonovsky⁹² omawiał także tzw. wymiar **granic**, który określa obszary życia uznawane przez jednostkę za ważne. Sytuacje i zdarzenia znajdujące się poza granicami nie mają dla niej istotnego znaczenia. Elastyczność tego konstruktu wiąże się z umiejętnością wyłączenia poza „granice” sytuacji czy dziedzin życia mało wartościowych, mogących zakłócić sprawne funkcjonowanie, czy dobre samopoczucie (tzw. *zacieśnianie granic*). Jest to więc zdolność związana z kompetencjami przystosowania się do sytuacji trudnych i skomplikowanych, która pozwala osobie uniknąć przeciążenia. W sytuacjach neutralnych, nieszkodliwych, osoby o wysokim poziomie SOC charakteryzują się relatywnie szerokimi granicami. „Giętkość” granic osób cechujących się wysokim poczuciem koherencji polega także na tym, że potrafią one włączać do powyższych sfer podstawowych inne, dodatkowe sfery, ważne i istotne w danym momencie swego życia (tzw. *proces rozszerzania granic*). Proces ten zapobiegać ma różnym rodzajom deprivacji bodźcowej, monotonii i stresowi spowodowanemu niedociążeniem.

Reasumując, na stres składa się wiele czynników: z jednej strony są to warunki obiektywne, z drugiej jednak strony nie zawsze skuteczne indywidualne strategie pokonywania stresu. Z tak skrótowo opisanych teoretycznych podstaw stresu wynika kluczowy dylemat, warunkujący sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w zawodzie nauczyciela – *kto ma się zmieniać – nauczyciel czy jego miejsce pracy?* Dylemat ten pozwala na charakterystykę dwóch podejść w profilaktyce i terapii stresu: zorientowanego na jednostkę i zorientowanego na zmianę (restrukturyzację) kultury szkoły.

92 A. Antonovsky *Rozwikłanie...* op. cit.

3.1. Radzenie sobie w sytuacjach stresowych

Szkoła jest miejscem występowania wielu sytuacji stresowych, dlatego też wiedza o zagadnieniach wiążących się ze stresem posiada olbrzymie znaczenie dla nauczycieli.

Rodzaje sytuacji stresowych w zawodzie nauczyciela

Przyczyny pojawiania się stresu u nauczycieli są najczęściej związane z charakterem podejmowanych przez nich zadań oraz specyfiką instytucji, którą jest szkoła. Obejmują one:

- trudność i wieloczynnikowość sytuacji, z którymi styka się nauczyciel;
- sprawy, w których nauczyciel musi podejmować decyzje i łagodzić konflikty interpersonalne;
- konieczność tłumaczenia się z podjętych decyzji przed wieloma podmiotami edukacji, połączone z odpowiedzialnością za sukcesy uczniów.

Nacisk na nauczyciela pochodzi więc zarówno z powodu zachowań uczniów, jak i oczekiwań i wymagań nadzoru pedagogicznego oraz rodziców.

W licznych badaniach⁹³ uwzględnione zostały różnorodne klasyfikacje czynników powodujących lub potęgujących stres w zawodzie nauczyciela, z których większość wchodzi w skład szerszej grupy uwarunkowań wpływających na klimat szkoły. Do najbardziej charakterystycznych grup stresorów sytuacyjnych, związanych z zawodem nauczyciela należą:

♦ **obciążenia organizacyjne i fizyczna uciążliwość pracy** związane z nieprawidłową organizacją pracy (zarówno w skali makro, jak i na poziomie konkretnej placówki):

93 J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki ...* op. cit., s.201-221; R. Kretschmann *Stres w zawodzie nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.

- trudne warunki lokalowe, zajęcia w zbyt licznych klasach; ubogie wyposażenie w pomoce dydaktyczne i brak urządzeń usprawniających pracę;
 - pogorszenie warunków pracy;
 - konieczność przynoszenia pracy do domu (przygotowanie do lekcji, poprawianie prac);
 - dodatkowe obowiązki, zajęcia pozalekcyjne, zebrania i narady;
 - brak przerw w pracy;
 - brak czasu na realizację planowanego materiału lekcyjnego i ocenę uczniów, przeładowane programy i plany nauczania, brak czasu na zajęcia indywidualne z uczniami; nieregularne rozmieszczenie obowiązków w czasie, związane z okresowym, sezonowym nadmiarem obowiązków;
- ♦ **negatywne zachowanie i motywacja uczniów:**
- tzw. trudna klasa;
 - zbyt duża hałaśliwość dzieci;
 - przejawy zachowań uczniów związane z: łamaniem dyscypliny; brakiem kultury uczniów i występowaniem agresji podczas zajęć (m.in. spóźnianie się na zajęcia; brak uprzejmości ze strony uczniów; używanie wulgarnych słów lub gestów; złośliwe komentowanie, przedrzeźnianie wypowiedzi nauczyciela; żarty z nauczyciela; robienie mu niestosownych dowcipów; grożenie nauczycielowi); jedzeniem podczas zajęć lub żuciem gumy (pomimo zakazu); ignorowaniem lub odmawianiem wykonania poleceń; wychodzeniem z sali bez pozwolenia; niszczeniem sprzętów, i niewłaściwym wykorzystaniem współczesnych technologii (używaniem telefonów – wysyłaniem SMS-ów do innych, filmowaniem lub nagrywaniem nauczyciela bez jego pozwolenia);
 - bierność uczniów, brak zainteresowania tym, co się dzieje na lekcji;
 - niechęć uczniów do pracy – niewykonywanie przez nich prac domowych i słabe przygotowanie uczniów do osiągania dobrych wyników, np. odpisywanie podczas sprawdzianów;

- niewłaściwe zachowania uczniów w stosunku do swoich kolegów (poszturchywanie, grożenie, pobicia, niszczenie rzeczy należących do innych uczniów);
- uczenie dzieci o dużym zróżnicowaniu pod względem zdolności;

♦ **brak wsparcia społecznego:**

- brak wsparcia ze strony przełożonych – konflikty z przełożonymi; narażenie na agresję ze strony przełożonych; niesprzyjający klimat stworzony przez dyrekcję; naciski dyrekcji czy władz oświatowych, systematyczne poddawanie kontroli,
- brak wsparcia od współpracowników – zły klimat pracy w szkole (np. rywalizacja, podwójne standardy); słaba współpraca i niekorzystna atmosfera w gronie nauczycielskim; mobbing ze strony przełożonych i współpracowników;
- zbyt mały wpływ na to, co dzieje się w placówce, konieczność respektowania decyzji odgórnych, nie konsultowanych z nauczycielami;
- negatywna opinia środowiskowa – brak uznania dla pracy nauczyciela; stygmatyzujące i etykietujące podważanie autorytetu w opinii publicznej (na temat pracy nauczycieli, na temat ich kompetencji czy np. mentalnych predyspozycji);
- nieprawidłowe relacje nauczyciel – rodzice podopiecznych – słaba współpraca z rodzicami, trudności komunikacyjne, roszczeniowe postawy i nierealistyczne oczekiwania rodziców, naciśki i agresja z ich strony.

Do wyżej wymienionych czynników dochodzą takie aspekty obciążeń organizacyjnych, którym podlega nauczyciel, jak: niezadowolenie z socjalnych warunków pracy; a często niskie wynagrodzenie; niewspółmierne do nakładu pracy, które zmusza nauczycieli w skrajnych sytuacjach do poszukiwania dodatkowych źródeł zarobkowania, co w konsekwencji prowadzi do przeciążenia i braku czasu na regenerację sił.

Dlatego do źródeł stresu umiejscowionych w kondycji, stylu życia i odczuciach samego nauczyciela zaliczyć należy:

- wyczerpanie spowodowane długotrwałym kontaktem z sytuacjami problemowymi, konfliktowymi;
- zagrożenie poczucia własnej wartości w wyniku zachowań uczniów lub oczekiwań / zachowań rodziców;
- ciężar odpowiedzialności;
- zewnętrzne vs. umiejscowienie źródła kontroli (świadomość wpływu lub jego braku na zajęcia, na sytuację rodzinną dziecka);
- trudności w rozgraniczeniu życia zawodowego i prywatnego;
- niska tolerancja frustracji (niepełny lub całkowity brak realizacji stawianych sobie celów);
- brak doświadczenia (w przypadku młodych nauczycieli);
- konieczność ciągłego doskonalenia się;
- negatywne emocje;
- niedostrzeganie sensu pracy, wynikające z braku efektów lub zbyt długiego oczekiwania na rezultaty pracy (chodzi najczęściej o brak postępów w rozwoju podopiecznych).

Dodać należy, iż negatywne relacje nauczyciel – uczeń są często relacją zwrotną – a powstałe emocje mogą wiązać się bądź z niewłaściwymi zachowaniami uczniów bądź też z dyrektywnymi działaniami samych nauczycieli. Z kolei kontakty z rodzinami podopiecznych są dla wielu nauczycieli źródłem negatywnych emocji, w tym lęku społecznego. Problemy w relacjach nauczycieli i rodziców uczniów mogą także być związane z nierealistycznymi oczekiwaniami tych ostatnich co do postępów dzieci oraz z brakiem umiejętności komunikacyjnych nauczycieli, zwłaszcza w zakresie rozwiązywania konfliktów czy atrakcyjnego prowadzenia spotkań.

Specyficzne dla stresu w zawodzie nauczyciela jest poczucie zagrożenia „utruty twarzy”, utraty kontroli, a w efekcie zgeneralizowane poczucie niekompetencji. Być może jest to jednym z powodów, iż badania⁹⁴ wykazały, że 86% nauczycieli zgadza się z przekonaniem, że

94 Na podst. J. Pyżalski, *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, pod red. J. Pyżalskiego i D. Merecz, OW Impuls, Kraków 2010, s. 33.

ich obciążenia zawodowe są wyższe niż w innych profesjach (a 48% w sposób zdecydowany). Jedynie 8% nauczycieli uważa takie przekonanie za nieprawdziwe.

Reasumując, prawdopodobnymi powodami stresu nauczyciela mogą być więc różne wymagania ze strony dzieci, kolegów, rodziców, polityków i urzędników (wiele z nich jest ze sobą sprzecznych, niektórym nie sposób jednocześnie podołać); obowiązek utrzymania kontroli wśród coraz to bardziej aroganckich, a nawet agresywnych podopiecznych; brak limitowanego czasu pracy (częste zabieranie pracy ze sobą do domu); stałe narażenie na ocenę, a często krytykę ze strony nadzoru pedagogicznego, rodziców, dyrektorów, mediów, polityków; brak środków do systematycznego dokształcania się (przy oczekiwaniu „bycia na bieżąco” z aktualnymi programami szkolnymi i rozwojem w danej dziedzinie); emocjonalne traktowanie sukcesów i porażek uczniów. Należy także zaznaczyć, że stres nasila się w sytuacji pracy nauczyciela pod presją czasu i odpowiedzialności; przeżywania ciągłych zmian w życiu osobistym i zawodowym, konieczności ciągłego przystosowywania się do nowych sytuacji; w sytuacji oceny; samotności. Źródłem silniejszego stresu są także sytuacje nowe, nieznane, do których nauczyciel nie jest przygotowany. Silniej stresują sytuacje występujące nieregularnie (niespodziewane, sporadycznie) niż występujące regularnie, przewidywalne, do których można się przygotować, kontrolując sytuację i starając się panować nad swoimi emocjami.

Uwarunkowania radzenia sobie ze stresem

Aby być zdolnym do prawidłowego działania w każdej stresowej sytuacji, człowiek musi mieć specyficzne zdolności radzenia sobie. Zmiany specyficzne, które wywołuje sytuacja stresowa polegają na uruchamianiu czynności, umożliwiających jednostce radzenie sobie w sytuacji trudnej i osiągnięcie odporności wobec stresorów. Czynności te występują w dwóch formach: 1/ **zachowań służących zwalczaniu (pokonywaniu) stresu** i 2/ **działań obronnych**. Czynności zwalczające stres są ukierunkowane na: zmianę sytuacji stresującej,

usunięcie stresora, rozwiązanie problemu, postawienie sobie innych celów, ignorowanie stresora lub radzenie sobie ze stresem. Stąd zainteresowanie badaczy zagadnieniem procesu **radzenia sobie** osób w zagrażającej sytuacji. Według R. Lazarusa i S. Folkman⁹⁵ radzenie sobie ze stresem obejmuje „*stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby*”. ze względu na ukierunkowanie czynności poznawczych i behawioralnych autorzy dzielą sposoby radzenia sobie ze stresem na dwie duże grupy:

- 1/ radzenie sobie ze stresem poprzez zmianę reakcji człowieka;
- 2/ radzenie sobie ze stresem poprzez zmianę sytuacji stresowej;

Podejście zorientowane na jednostkę zakłada, że to nauczyciel winien przeciwdziałać wpływom negatywnych czynników, a więc musi się zmienić sam. Podejście zorientowane na sytuację przyjmuje, że zmienić powinna się nie jednostka, lecz szkoła. Oczywiście zmiany te koncentrują się na modyfikacji lub całkowitej eliminacji stresorów zawodowych. Jednak to ostatnie jest rzadko możliwe, ponieważ część stresorów (np. kontakt z uczniami przejawiającymi niewłaściwe zachowania) jest na stałe wpisana w wykonywanie zawodu nauczyciela.

Ważne okazują się więc cechy związane z indywidualną charakterystyką ludzi (tzw. zasoby jednostkowe) oraz cechy środowiska, w którym następował proces odreagowania stresu (obejmujące dostępność wsparcia społecznego, rodzinę, miejsce zamieszkania, sytuację materialną, miejsce w społeczności, osiągnięte przez niego sukcesy, status i dodatkowe czynniki związane z codziennym funkcjonowaniem, np. przejściowe problemy rodzinne i zawodowe).

Czynniki osobowe warunkujące odporność na stres

Jak wiadomo z poprzednich podrozdziałów odporność na stres zależy od interakcji między czynnikami sytuacyjnymi a osobowości-

95 R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress... op.cit.*, s. 141.

wymi. Istotne przy tym jest, iż ludzie różnią się między sobą w zakresie reagowania stresem na sytuacje trudne. Zależy to od subiektywnej percepcji i oszacowaniu stopnia zagrożenia. Nie zawsze mamy wpływ na wystąpienie sytuacji stresowych, szczególnie tych, które są nagłe i nieuniknione. Jednak ich świadomość i przewidywanie skutków może dać szansę na przygotowanie się do nich i złagodzenie negatywnych skutków psychofizycznych. Przygotowanie się do wystąpienia sytuacji trudnej może obejmować: zapoznanie się ze składowymi sytuacjami; opanowanie czynności lub nabycie umiejętności wymaganych w danej sytuacji; zmniejszenie niepewności i zaplanowanie najkorzystniejszych działań z punktu widzenia wszystkich uczestników sytuacji i przygotowanie radzenia sobie z ewentualnymi przykrymi następstwami.

Mechanizmy zwalczania stresu mogą mieć charakter **nieświadomy** (mechanizmy obronne, których następstwem mogą stać się różne rodzaje nerwic lub chorób psychosomatycznych) lub **świadomy** (w literaturze zazwyczaj nazywa się je procesami *copingu*, czyli radzenia sobie ze stresem).

Psychoanalicy w radzeniu sobie z lękiem i stresem tradycyjnie podkreślali rolę mechanizmów obronnych, nieświadomie stosowanych strategii, które pomagały w opanowaniu trudności i konfliktów. Działania obronne uruchamiane są w przypadku nieskutecznego radzenia sobie z sytuacją stresową. Nie służą rozwiązaniu sytuacji trudnej lecz zmniejszeniu trudnego do zniesienia obciążenia emocjonalnego, polegają więc na ochronie „ego”. Obrona taka może polegać na ucieczce, wycofaniu się, rezygnacji z osiągania celów lub też może przyjmować formy mechanizmów obronnych. A. Freud scharakteryzowała ich znaczenie dla człowieka, wyróżniając funkcję podstawowych mechanizmów: wyparcia, zaprzeczenia, projekcji, przemieszczenia, sublimacji, reakcji upozorowanej, racjonalizacji, regresji i fiksacji. Według psychoanalityków włączenie mechanizmów obronnych choć chroni osobę przed lękiem, to jednak pozostawia negatywne skutki w postaci nerwicy. Nie można więc ich działania określić jako pozytywnego.

We współczesnej literaturze poświęconej tej tematyce omawiane są problemy roli indywidualnych stylów, strategii i procesu radze-

nia sobie oraz jego funkcji i skuteczności (efektywności). Według R. Lazarusa i S. Folkman⁹⁶ radzenie sobie (*coping*) determinowały **czynniki sytuacyjne** (*formalne* – takie, jak: bliskość niebezpieczeństwa, niejasność sytuacji, stopień zagrożenia, częstotliwość jego występowania oraz *merytoryczne* – rodzaj zdarzenia, wsparcie społeczne), a także **osobowościowe** (m.in. cele, wartości, kontrola osobista, style poznawcze jednostki). W opinii R. Lazarusa i S. Folkman radzenie sobie (*coping*) mogło obronić jednostkę przed działaniem niekorzystnych zdarzeń, natomiast S. Hobfoll⁹⁷ przyjmował, że dla każdej osoby istnieją jakieś ważne sprawy, przedmioty, wartości i czynniki, które utrzymuje, w które angażuje się i które ochrania. Zostały one nazywane przez S. Hobfolla zasobami. Wyróżnił on cztery rodzaje takich zasobów: **przedmioty** (m. in. mieszkanie), **warunki** (m.in. satysfakcjonująca praca, rodzina), **zasoby osobiste** (m.in. umiejętności interpersonalne), **zasoby energetyczne** (m.in. pieniądze).

W polskich badaniach M. Lis-Turlejska⁹⁸ podzieliła pojawiające się u osób narażonych na ekstremalne zdarzenia sposoby radzenia sobie na cztery grupy: 1/ **przepracowanie emocji** związanych ze zdarzeniem, 2/ **ekspresja i komunikowanie się z innymi**, 3/ **nadanie sensu**, znaczenia przeżyciom (pozytywne znaczenie nadawane sytuacji trudnej może wyrażać się poprzez pogodzenie się z nią, z zaistniałymi faktami, a nawet poprzez odnajdywanie w nich pozytywnych konsekwencji, szukanie nowych możliwości lub wykorzystanie urazu w procesie przemiany własnej osobowości, np. w celu pogłębienia własnych kompetencji, zmiany strategii nauczania), (4) **integracja urazu z dalszym funkcjonowaniem** – podejmowanie działalności mającej na celu jego opracowanie (np. w formie artykułów, myślenie na tematy związane z przeżyciami, kontaktowanie się z ludźmi o podobnych przeżyciach).

96 Tamże.

97 S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność*, GWP, Gdańsk 2006; S. E. Hobfoll, *Zachowanie zasobów. Nowa próba konceptualizacji stresu*, „Nowiny Psychologiczne” 1989, 5–6, s. 24–48.

98 M. Lis-Turlejska, *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998.

W skutecznym radzeniu sobie ze stresem niezmiernie ważna jest więc nasza wewnętrzna odporność. Odporność może zostać nabyta poprzez indywidualną umiejętność radzenia sobie ze stresem. Zdecydowana większość ludzi w trakcie konfrontowania się z wieloma trudnymi sytuacjami w życiu wypracowuje sobie indywidualne sposoby lub style pokonywania stresu i jego skutków. Warunkują je cechy naszego charakteru oraz nasze kontakty z innymi. To one sprawiają, że udaje nam się nie zachorować psychicznie i nie poddać stresowi. Liczni badacze różnie opisują tę cechę osobowości człowieka – uznając ją np. jako odporność lub poczucie koherencji.

W modelu tzw. „odporności” S. Kobasy⁹⁹ centralne pojęcie stanowiła cecha charakteru, którą autorka nazwała **odpornością** (*hardiness*). Tworzyły ją wymiary:

- *zaangażowania* – aktywnego uczestnictwa, odnajdywania celu w wydarzeniach, zajęciach lub osobach,
- *kontroli* – przeświadczenia, że osoba ma wpływ na wypadki zdarzające się w życiu,
- *podejmowania wyzwania* – przekonania, że zmiana może stać się impulsem do rozwoju, elastycznego poszukiwania i działania w sytuacjach otwartych, nowych.

W koncepcji tzw. poczucia koherencji A. Antonovsky¹⁰⁰ uznał powszechność i wszechobecność stresorów w życiu ludzkim. Analizował więc czynniki, które powodują lub ułatwiają zdrowienie organizmu. Psychologowie związani z podejściem A. Antonovsky’ego szukali czynników (zasobów, potencjałów) sprzyjających zdrowiu i wspomagających odporność jednostki. Jako podstawowe uznali zgeneralizowane **zasoby odpornościowe** (*generalized resistance resources, GRRs*), które zostały były definiowane przez A. Antonovsky’ego jako następujące charakterystyki osób, które pozwalają na efektywne unikanie lub przeciwstawianie się wielu różnorodnym stresorom:

99 S.C. Kobasa, *Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness*, “Personality and Social Psychology” 1979, 37, 1, s. 1–11.

100 A. Antonovsky, *Rozwikłanie...* op.cit.

- fizyczne, biochemiczne (np. immunologiczna odporność organizmu, odporność systemu nerwowego);
- materialne (np. pieniądze, odpowiednie ubranie, miejsce zamieszkania, odżywianie się);
- poznawcze i emocjonalne (np. wiedza, inteligencja, osobowość);
- związane z postawami i wartościami (np. racjonalność, elastyczność, dalekowzroczność postaw i wartości, także strategie radzenia sobie);
- związane z relacjami interpersonalnymi (np. status, możliwość wsparcia społecznego, ilość i jakość kontaktów międzyludzkich, pełnienie określonych ról społecznych);
- makro-socjo-kulturowe (np. typ społeczeństwa, ustrój polityczny, religia, filozofia, sztuka).

Według A. Antonovsky'ego osoby mogą różnić się wielkością dostępnych zasobów, jak również umiejętnością ich wykorzystania. Zdolność ta zależy od poczucia koherencji, która składa się z trzech komponentów, a zarazem charakterystyk tej orientacji życiowej:

- **poczucia zrozumiałości** – poczucia, że rozumiemy świat. Wymiar ten pozwala jednostce zorientować się w otoczeniu, rozpoznać i poznawczo oszacować sytuacje. Wiąże się z uporządkowaniem, tłumaczeniem i przewidywalnością;
- **poczucia zaradności** – umiejętności wykorzystania środków zaradczych, związanych z wewnętrznymi kompetencjami w rozwiązywaniu problemów. Poczucie zaradności łączy się z kategoriami optymizmu, a także sprawności we współpracy z innymi osobami. A. Antonovsky twierdził, że dzięki wysokiemu poczuciu zaradności możliwe jest uzyskanie satysfakcjonującego wsparcia z zewnątrz.
- **poczucie sensowności** – to wymiar, w którym zawiera się poczucie sensu i wartości życia. Określa on przekonanie, że wymagania życia są warte wysiłku, zaangażowania. To wymiar, w którym zawiera się wola i cel istnienia jednostki.

Postulatem salutogenezy jest również rozwijanie **wewnętrznej elastyczności** (ang. *resilience*) w pracy nauczyciela definiowanej jako¹⁰¹:

- zdolność do zaradności życiowej w zmieniających się warunkach, adekwatnego przystosowywania się i zaangażowania w sprawę życia codziennego;
- zdolność do wznoszenia się ponad przeciwności i nieustannego wykorzystywania sił do zmagania się z nimi;
- zdolność do odzyskiwania równowagi psychicznej poprzez wykorzystywanie pozytywnych emocji.

Ową wewnętrzną „elastyczność” utożsamia się z psychologiczną siłą i wytrzymałością. Składają się na nią: poczucie własnej godności, zdolność do korzystania z własnych doświadczeń, wysoka odporność na stres, otwarty umysł, odwaga, dyscyplina osobista, twórczość, dojrzałość emocjonalna, poczucie humoru, konstruktywna filozofia życiowa oraz liczne i silne związki z innymi.

Odporność na stres może być rozumiana na dwa sposoby: po pierwsze jako emocjonalne opanowanie w stresującej sytuacji, gdy nawet obiektywnie trudna sytuacja nie wzbudza emocji – lęku, strachu, przerażenia, gniewu; po drugie, jako sprawność działania, gdy pomimo występowania napięcia emocjonalnego człowiek utrzymuje sprawność i organizację zachowania. Zachowanie nie ulega dezorganizacji, a człowiek wykazuje „przytomność umysłu”, kontrolę nad emocjami, myślami i zachowaniem.

W zapobieganiu negatywnym skutkom stresu istotne jest więc posiadanie dojrzałej i odpornej emocjonalnie osobowości, umiejętność znalezienia sensu swoich przeżyć (np. pozytywne znaczenie nadawane stresowi), pozytywna filozofia życiowa lub religia, która może dodawać otuchy, umiejętność wyrażania nadziei i poczucie

101 Na podst. F.L. Philippe, S. Lecours, G. Beaulieu-Pelletier, *Resilience and positive emotions: Examining the role of emotional memories* „Journal of Personality” 2009, 77, 1; D. Merecz, *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, W: *Psychospołeczne warunki pracy ... op.cit.*, s. 27; Z. Uchnast, *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, „Roczniki Filozoficzne” 1997, 4; S.J. Wolin, S. Wolin, *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*, Villard Press, New York 1993, s. 45; J. Bomba, *W poszukiwaniu sprężystości*, „Charaktery” 2013, 1, s. 26-31.

własnej wartości. Szczegółowo w minimalizacji tych przykrych następstw stresu istotną rolę mogą pełnić techniki relaksacyjne, myślenie o czymś przyjemnym, autosugestia i autoafirmacja oraz przyjacielska rozmowa z osobą niezwiązaną z zawodem.

Redukcja stresu może dokonywać się na skutek świadomych przeformułowań poznawczych, takich jak: zmiana stosunku do zdarzenia wywołującego stres, np. poprzez obniżenie jego rangi i znaczenia dla naszego życia; wyobrażenie sobie swojego zachowania w sytuacji wywołującej stres np. planowanie, jak będzie przebiegała rozmowa z rodzicami ucznia, jak się nauczyciel zachowa podczas tego spotkania, co powie, jakie przytoczy argumenty; pozytywne myślenie – staranie się, aby odnaleźć w każdej przykryj sytuacji jakiegoś pozytywnego elementu lub przypominanie sobie przyjemne chwile z przeszłości, podwyższanie samoakceptacji, autoafirmacji; otwartość w przyznawaniu się do własnego lęku, doznawanej przykrości, rozmawianie na ten temat z osobami bliskimi. Istotną zasadą jest także nietłumienie, a naturalne okazywanie emocji. Do innych cech podmiotowych, które mogą pomóc w optymalnej adaptacji do warunków stresu zaliczono: podstawowe biologiczno-fizyczne charakterystyki, takie jak: płeć, wiek (starszy wiek potęgował zmęczenie i wycieńczenie organizmu, natomiast fizyczna sprawność i brak obciążenia psychicznego osób młodych pozwalały im lepiej przystosować się do otoczenia w momencie narażenia na uraz), uwarunkowania konstytucjonalne i zdrowie fizyczne jednostki oraz tzw. moderatory związane z psychiką (osobowość przed urazem, występowanie wcześniejszych stresujących zdarzeń, style i sposoby radzenia sobie, style mechanizmów obronnych) i z moralnością osoby.

Szereg badań potwierdziło także relacje odwrotne – zauważono, że zapadalność na choroby serca była dwukrotnie częstsza u osób, które określono jako *osobowość typu A*. Są to osoby, które bezustannie nastawione są na dążenie do perfekcji, rywalizację, osiąganie optymalnych wyników i sukcesu, funkcjonują w ciągłym pośpiechu. Wykazano, że osoby te swoimi oczekiwaniami i zachowaniem same prowokują, wywołują swoje reakcje stresowe. Postrzegają świat i wszystko, co się wokół dzieje przez pryzmat swojej własnej osoby i swoich interesów, przez co większość odbieranych bodźców interpretują jako

zagrożające stresory. Będąc ambitnymi i nastawionymi na rywalizację, podejmują się często nazbyt trudnych do zrealizowania zadań, co powoduje zwiększenie stresu podczas ich realizacji, a także większe ryzyko wystąpienia porażki, która, gdy rzeczywiście przychodzi, jeszcze bardziej potęguje stres oraz zaniża samoocenę.

Radzenie sobie może polegać na eliminowaniu bodźca stresującego, unikaniu samej sytuacji, reinterpretacji bodźca stresującego, zmianie postrzegania sytuacji stresowej lub próbach redukcji samych skutków fizjologicznych reakcji stresowej, kiedy już do niej doszło¹⁰². Endler i Parker¹⁰³ wyróżniają style: „zadaniowy” i „emocjonalno – obronny”, a według R. Lazarusa¹⁰⁴ istnieje pięć sposobów radzenia sobie ze stresem:

- poszukiwanie informacji, w celu poradzenia sobie ze stresem;
- bezpośrednie działanie;
- powstrzymanie się od działania;
- procesy intrapsychiczne;
- zwracanie się o pomoc innych.

Zauważa się także znaczne różnice we wzorcach radzenia sobie ze stresem u kobiet i mężczyzn¹⁰⁵. Kobiety (które przeważają w zawodzie nauczyciela) są bardziej skłonne do wykorzystywania strategii skoncentrowanych na emocjach oraz na unikaniu.

Co więc pomaga osobie w radzeniu sobie ze stresem? Jaka siła, jaka umiejętność powoduje to, że jedne osoby nawet doświadczając trudnych chwil nie poddają się i nie chorują psychicznie? W oparciu o analizę literatury poświęconej procesom copingu wyróżnić można także takie zachowania i cechy charakteru, jak: poczucie kontroli osobistej; posiadanie zainteresowań; zaangażowanie w działanie; zdolność

102 G. S. Ewerly, R. Rosenfeld, *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*, PWN, Warszawa 1992.

103 Na podst. J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*, PTP, Warszawa 2005.

104 R.S. Lazarus, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, 3–4, s. 2–40.

105 S. E. Hobfoll, *Stres...* op.cit.

odnalezienia sensu w kryzysie; humor i optymizm; doświadczenia z innymi sytuacjami trudnymi; możliwość ekspresji lub swobodnego wyrażania swoich uczuć; pozytywną, wysoką samoocenę i samoakceptację; zaufanie do siebie i innych ludzi; optymizm, humor i niefrasobliwość – dbanie o własną wygodę; umiejętność asertywnego zachowania się i odnoszenia do świata; poczucie samoskuteczności; zdolności rozwiązywania problemów.

Sytuacyjne czynniki radzenia sobie ze stresem

Zdarza się tak, że doświadczenia losowe narażają nauczyciela na stres niezależnie od jego wewnętrznej odporności. Często nie jest on w stanie poradzić sobie z samym sobą. W profilaktyce stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli niezwykle ważną umiejętnością jest odnalezienie proporcji pomiędzy zaangażowaniem w pracę, w pozaszkolne przygotowanie się do zajęć a zachowaniem mentalnego dystansu, „zamknięciem” relacji oraz emocjonalnym odizolowaniem się od kompulsywnego przeżywania problemów szkolnych. Dystans ten zapobiega wypaleniu się, zwiększa prawdopodobieństwo utrzymania zdrowia psychicznego, poprawia późniejszą efektywność i subiektywną atrakcyjność działań nauczyciela. Ważną rolę mogą pełnić tutaj: aktywność fizyczna, kultywowanie pasji i pozazawodowych zainteresowań, relaks (np. krótka drzemka), dystans przestrzenny. Niestety, często zabiegi te nie są w stanie zminimalizować negatywnego wpływu intruzywnych, kompulsywnych myśli, a w skrajnych przypadkach tzw. pourazowych *flashbacków*, będących reminiscencjami zajęcia (tego typu objawy mogą pojawiać się także w marzeniach sennych, potęgując poczucie niewyspania i zmęczenia).

Pomocne w przezwyciężaniu stresu jest porządkowanie i strukturyzowanie prac, tak czasowe (tworzenie harmonogramów, planów, terminarzy), jak i przestrzenne (układ w regałach, skoroszyty, segregatory, teczki). Przed codziennymi stresami może uchronić nauczyciela planowanie i lepsza organizacja czasu, ograniczenie liczby przyjętych na siebie zadań, czy racjonalizacja swoich możliwości. Taka organizacja pracy pomóc może w ustalaniu priorytetów, spraw ważnych, delegowa-

niu części spraw odpowiednim osobom lub instytucjom, w określeniu dostępnych zasobów (materialnych i personalnych), koniecznych lub pomocnych do rozwiązania konkretnego problemu. Ważne wydają się także zespoły nauczycieli, dzięki którym można dzielić się obowiązkami i odpowiedzialnością za wykonanie zadań, a które dodatkowo mogą zwiększyć potencjał twórczy kreowanych rozwiązań.

Wraz ze wzrostem popularności salutogenezy coraz większym zainteresowaniem cieszą się oddziaływania polegające właśnie na tworzeniu właściwego bezstresowego środowiska pracy. Oddziaływania te koncentrują się na takim rozwoju przedszkola i szkoły, dzięki któremu pracownicy mają szanse na doświadczanie pozytywnych emocji w związku z wykonywaną pracą (radość, zadowolenie, duma itd.)¹⁰⁶. Tworzenie środowiska pracy nauczyciela, w którym minimalizuje się znaczenie stresu powinno koncentrować się zarówno na eliminacji bądź ograniczaniu występowania psychospołecznych zagrożeń, jak i na zaangażowaniu w pracę szkoły. Proponowane są¹⁰⁷ trzy rodzaje działań organizacyjnych, których celem jest rozwijanie prężności psychologicznej pracowników: budowanie sieci wsparcia wewnątrz szkoły, które ma pozytywnie oddziaływać na satysfakcję nauczyciela (wyjazdy i imprezy integracyjne, krajoznawcze, itd.); promowanie kultury szkoły, cechującej się wysokim poziomem etyki; stałe inwestowanie w rozwój nauczycieli (szkolenia, dbałość o zachowanie równowagi praca – dom itd.).

Skutecznym czynnikiem zabezpieczającym przed stresem jest wsparcie przełożonych. Obejmować ono powinno wsparcie: **emocjonalne** – okazywanie sympatii, życzliwości, zainteresowania, szczególnie w sytuacjach obciążających psychicznie; *instrumentalne* – udzielanie konkretnej pomocy, np. pomoc w rozwiązywaniu trudnego problemu, dostarczenie środków technicznych, materialnych, otrzymywanie pomocy w działaniach dydaktycznych i wychowawczych; **informacyjne** – dostarczanie informacji, które pomagają poradzić

106 D. Merecz, *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, W: *Psychospołeczne warunki ...*, op. cit.

107 Tamże.

sobie w danej sytuacji oraz **oceniające** – wyrażanie pozytywnej opinii na temat danej osoby, jej zachowań, wyglądu, wypowiedzi itp.¹⁰⁸.

Szczegółowe propozycje rozwiązań wielostronnie wspierających nauczyciela w konfrontacji ze zjawiskiem stresu prezentuje J. Pyżalski¹⁰⁹. Wobec nasilających się zjawisk agresji i przemocy wśród uczniów proponuje: prawidłową diagnozę sytuacji, szkolenia dotyczące radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami, rozwijanie kompetencji wychowawczych, zapewnienie wsparcia zewnętrznego w szczególnie trudnych przypadkach. Sytuacje obciążeń wynikających z kontaktów z rodzinami uczniów (np. w przypadku dostarczania negatywnych informacji dotyczących podopiecznych) mogą prowadzić do konfliktów i wzajemnego oskarżania się, braku zaufania, niepewności, wzajemnej niechęci oraz wrogości. Przykłady rozwiązań takich problemów obejmują uczenie nauczycieli umiejętności diagnozowania środowiska rodzinnego oraz rozpoznawanie postaw rodzicielskich – co pozwala na indywidualizację komunikacji i metod pracy z poszczególnymi typami rodziców uczniów¹¹⁰.

Za ważny czynnik wpływający pozytywnie na minimalizację skutków stresu uważa się relacje rodzinne i środowisko społeczne, które otacza nauczycieli, wspólne spędzanie czasu (przeciwdziałanie samotności i alienacji). Dostarczają one wsparcia emocjonalnego (opieki, miłości), pochwały podejmowanych działań, inspirują, umożliwiają otrzymanie porad i konkretnych wskazówek, jak rozwiązać problemy. W odniesieniu do osób dorosłych G. Wittkin¹¹¹ proponuje następujące szczegółowe techniki przeciwdziałające stresowi:

-
- 108 L. Golińska, W. Świętochowski, *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, 5, s. 385-398.
- 109 J. Pyżalski, *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: Psychospołeczne warunki...* op. cit.
- 110 M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* WSiP, Warszawa 2002; P. Plichta, *Nauczyciele i rodzice. O rodzajach relacji i wzajemnym postrzeganiu*, W: *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, pod red. I. Chrzanowskiej, B. Jachimczak, D. Podgórskiej-Jachnik, WSP – Edukacyjna Grupa Projektowa, Łódź, 2009.
- 111 G. Witkin, *Uwolnić się od stresu w wielkich i małych nieszczęściach*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, 2004.

- treningi relaksacyjne (ćwiczenia stopniowego rozluźnienia mięśni oraz oddechow);
- tworzenie list ważnych spraw – hierarchizowanie problemów;
- podejmowanie fizycznego wysiłku, dbanie o higienę i o ciało;
- wykonywanie tylko jednej czynności w danej chwili (zapobiega to poczuciu „zabiegania”, braku czasu, chaosu i trudnościom z koncentracją);
- zwrócenie się o pomoc do innych;
- wychodzenie „z domu”, poza krąg trudnych spraw;
- działanie w organizacjach wolontariackich, pomaganie innym;
- stopniowe powracanie do codziennych, rutynowych zajęć;
- branie udziału w ceremoniach i uroczystościach;
- mówienie o stresujących sytuacjach;
- zasięgnięcie pomocy specjalistycznej – możliwość uporządkowania trudnych spraw.

W skutecznym radzeniu sobie ze stresem pomagają także różnorodne formy terapii. Jedną z możliwości jest terapia grupowa, polegająca na wymianie doświadczeń i mówienie oraz pisanie o swoich uczuciach. Podstawowym celem technik terapii grupowej jest też uczenie się umiejętności komunikowania i korzystania z pomocy innych. Niezmiernie istotna jest więc współpraca z doświadczonym psychologiem podczas form terapii indywidualnej. W zależności od przyjętych koncepcji teoretycznych proponuje się różnorodne formy pomocy wspomagającej

1. Terapie wywodzące się z nurtu psychoanalitycznego, które obejmują: 1/ zwiększanie otwartości, relacji wobec terapeuty opartej na zaufaniu i szczerości; powierzenie mu negatywnych myśli, emocji, codziennych problemów, których przyczyna tkwiła w nieprzepracowanych zdarzeniach; 2/ opisywanie za pomocą metafor, symboli, mitów i odnajdywaniu w różnych sferach funkcjonowania osoby elementów trudnych zdarzeń, poznania i zrozumienia ich specyficznego występowania oraz sensu; 3/ osiągnięcie przez badanego panowania

nad wspomnieniami, myślami, obrazami i wprowadzanie pacjenta w samodzielne funkcjonowanie w otoczeniu.

2. Terapie stresu – radzenia sobie, związane z psychologią poznawczą, np. z nadawaniem sensu stresującym sytuacjom. Terapia polega na: 1/ zredefiniowaniu zdarzeń tak, aby osobie wydawały się spójne i niezagrażające; 2/ odnalezieniu sensu i znaczenia; 3/ zmianie zachowania (np. poprzez zmianę nawyków, pracy, towarzystwa, zainteresowań); 4/ uczeniu się umiejętności korzystania z pomocy innych;

3. Terapie neurobiologiczne zakładające: 1/ wycofanie osoby ze stresogennych warunków, 2/ zachęcanie do odreagowania (*catharsis*), 3/ stosowanie technik relaksacyjnych i farmakoterapii (relaksująca gimnastyka, wizualizacja problemu).

Konsekwencje sytuacji stresowych

Stres jest reakcją psychofizjologiczną. Fizjologiczną reakcję stresową określa się poprzez: rozszerzanie się źrenic, aby mieć większe pole widzenia; napinanie się mięśni barków, pleców, kręgosłupa i nóg; zwiększenie dopływu krwi do tych mięśni, a zarazem zmniejszenie dopływu krwi do innych narządów np. układu trawiennego; przyspieszenie bicia serca, aby pompować więcej krwi; spłylenie i skrócenie oddechu; powstrzymanie procesów trawiennych (z charakterystycznym „skurczem żołądka”); zwiększenie krzepliwości krwi (na wypadek zranienia); pocenie się ciała; wydzielanie zapasów tłuszczu przez wątrobę. Najczęściej występującymi u nauczycieli objawami stresu są: poczucie wyczerpania, poczucie sfrustrowania, złość, napięcie, niepokój, bóle głowy, bezradność, chrypka, wzrost ciśnienia krwi, reakcje paniczne, pocenie się. Psychofizjologicznymi reakcjami pojawiającymi się w wyniku stresu mogą być także: dysregulacja rytmów okołodobowych (zmęczenie o poranku lub w środku dnia, bezsenność w nocy), nadmierna (a nierzadko nieefektywna) obowiązkowość, niechęć do powrotu do pracy po kończącym się weekendzie lub urlopie, histeryczny „bezglós”, chrypka (bez stwierdzonej etiologii somatycznej).

Zmiany te związane są z różnymi fazami stresu, które przybliża oparty na koncepcji Selye'ego model reakcji na stres J. Reykowskiego¹¹². Przyjmuje on, że następstwem wystąpienia stanu stresu jest pojawienie się różnorodnych zmian w zachowaniu człowieka. Dotyczy to przeważnie sytuacji, gdy stresory oddziałują ze wzrastającą siłą i przez dłuższy czas. Zmiany te mają charakter zmian niespecyficznych, specyficznych oraz zmian w sferze ekspresji emocjonalnej. Zmiany niespecyficzne związane są z podwyższeniem pobudzenia osoby niezależnie od rodzaju sytuacji stresującej. Zmiany te przebiegają według następujących po sobie faz:

– **fazy mobilizacji** – która charakteryzuje się wzrostem intensywności reakcji i może być wyrażana: szybkością i znacznym tempem reakcji ruchowych, podwyższeniem się sprawności procesów intelektualno-poznawczych (przyspieszeniem procesów myślowych, polepszeniem pamięci, sprawności skojarzeń, zwiększeniem wrażliwości na bodźce z otoczenia). Mobilizacja sprawia, że następuje pełne wykorzystanie potencjalnych możliwości jednostki. Jest to faza stresu korzystnego tzw. eustresu. Jednostka motywowana jest do aktywizacji zasobów fizjologicznych i psychicznych w celu podjęcia walki z zagrożeniem lub uniknięcia go. Często w literaturze nazywana jest reakcją „walczyć albo uciekać”;

– **fazy rozstrojenia** – gdy poziom wykonania różnych zadań życiowych spada (może przejawiać się to poprzez zaniedbywanie obowiązków, błędy w pracy), zaczyna pojawiać się dezorganizacja w działaniu (np. szybka i niewyraźna mowa, chaotyczne ruchy, błędne decyzje wynikające ze zniekształconej percepcji sytuacji). Występują wtedy chwilowe przerwy w działaniu (poczucie dezorganizacji, oszołomienia, braku decyzyjności) i w myśleniu, a także trudności w koncentracji uwagi, w procesach pamięciowych i spostrzeganiu sytuacji i swojego położenia. W tej fazie zachowanie nie jest funkcjonalne w stosunku do stojących przed jednostką problemów. Pojawia się stres dezorganizujący tzw. dystres;

112 J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, PWN, Warszawa 1966, s. 211.

– **fazy destrukcji** – przy narastającym napięciu emocjonalnym następuje zaburzenie organizacji działań i utrata kontroli nad sytuacją i sobą samym. Faza rozstrojenia i faza destrukcji przez A. Lewickiego¹¹³ została nazwana fazą dezorganizacji zachowania. Wymienia on następujące formy zdeorganizowanych zachowań:

– lękowe zahamowanie działania – trudności wykonywania ruchów, drżenie rąk, załamywanie się lub utrata głosu, pocenie się itp. (np. trema przed występem publicznym);

– gniew i zachowanie agresywne (wrogość lub atak);

– regresję – zastosowanie prymitywnej techniki rozwiązywania problemu, typowej dla wcześniejszych stadiów rozwoju człowieka (płacz, wymuszanie współczucia lub litości przejawiane przez osobę dorosłą);

– fiksację – uparte powtarzanie pewnego działania, mimo że jest ono niecelowe i nie rozwiązuje sytuacji trudnej.

R. Kretschmann¹¹⁴ opisuje dwa wzorce reakcji na stres – 1/ **optymistyczno-realistyczny z ukierunkowaniem na sukces** (osoba stawia sobie realistyczne zadania, opracowuje strategie postępowania, szuka sprzymierzeńców, koncentruje się na sytuacji, ogranicza zakres niepowodzeń; jest samodzielna – potrafi wywierać wpływ na bieg wypadków; analizuje alternatywne metody postępowania na wypadek niepowodzenia) i 2/ **worzec katastrofisty nastawionego na porażkę** (osoba stawia sobie zawyżone cele i przeżywa rozczarowania; od początku spodziewa się niepowodzeń w ich realizacji, wyobraża sobie wcześniej porażkę, jest bezsilna, rejestruje każdy swój błąd; zastanawia się, jakie robi wrażenie, w sukcesach doszukuje się porażek, tłumi emocje i nie stara się czerpać wniosków z wcześniejszych niepowodzeń).

Następstwem stresu może być także subiektywne odczucie braku czasu (poczucie marnotrawienia „uciekania” czasu), działania pod presją, natłoku niewykonanych prac do zrealizowania. Bardzo częstym objawem stresu jest nieumiejętność odpoczynku, odprężenia

113 A. Lewicki *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1972, s. 54-56.

114 Tamże, s. 29.

się, zdystansowania od problemów dzieci. Często dochodzi wówczas do zgubnego w skutkach pomieszania czasu wolnego, którym dysponuje nauczyciel, czasu przeznaczanego na przygotowanie się do zajęć oraz obowiązków domowych, wynikających z pełnionych ról rodzinnych. Proces ten często jest także zapoczątkowany subiektywnym poczuciem: napięcia w trakcie zajęć, pośpiechu, braku przerw, wyczerpania, trudnościami z koncentracją i strukturyzacją własnych działań.

Reakcją na przedłużający się stres może być obniżenie wiary we własne siły i poczucie kompetencji, które uruchomić może błędne koło negatywnych uczuć¹¹⁵, zwrotnie nasilające stres. Często nauczyciele unikają podejmowania sytuacji trudnych, przyjmując postawy asekuranckie lub obronne. Silny stres powoduje konsekwencje psychologiczne, zmiany w hierarchii uznawanych wartości, zmiany postaw (w tym postaw wobec siebie, obniżenie samooceny), potrzeb i przekonań, a nawet zmiany w strukturze osobowości – utrwalenie wzoru lękowego reagowania na sytuacje, obniżenie odporności na stres.

Skutki stresu mogą ujawnić się w postaci **syndromu wypalenia zawodowego**, na który składać się może subiektywna niechęć do wykonywania zawodu, odczuwanie zmęczenia i wyczerpania, brak satysfakcji w relacjach z dziećmi, dehumanizowanie ich (emocjonalny dystans i zubożenie na ich problemy), a początkowa sympatia dla podopiecznych ustępuje pola emocjonalnemu dystansowi czy wręcz uczuciom pogardy, a w ostatecznej konsekwencji często przedwczesna rezygnacja z obranego zawodu z racji niezdolności do jego wykonywania lub choroby. Nauczyciel będący w stanie stresu może odegrać negatywną rolę w rozwoju osobowości ucznia.

Gwałtowny i silny lub długotrwały stres wywiera niekorzystny wpływ także na odporność i wydolność fizyczną organizmu. Często są również współzależności pomiędzy długotrwałym narażeniem na stres a zaburzeniami psychicznymi – np. zaburzeniami lękowymi, psychosomatycznymi, depresją.

115 Tamże, s. 31.

Każdy człowiek wypracowuje indywidualny styl radzenia sobie ze stresem, związany z predyspozycjami osobowymi i uwarunkowaniami zewnętrznymi. W sytuacjach, gdy poziom stresu wyczerpuje jego osobiste możliwości, zaburza w istotnym stopniu procesy jego psychospołecznej regulacji, szuka pomocy u innych, bliskich mu ludzi bądź w instytucjach wyspecjalizowanych w tego typu psychoterapii.

3.2. Kształcenie u dzieci umiejętności reagowania na stres i napięcie

Szkoła dla wielu dzieci jest źródłem negatywnych stanów emocjonalnych – uczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa, stresu, lęku. Sytuacje szkolne mogą być dla nich sytuacjami trudnymi, odczuwają oni często stan wewnętrznego napięcia, który muszą odpowiednio rozładować. Zdarza się, że od najmłodszych lat zmuszani są do doskonalenia się, osiągnięcia sukcesów, intensywnego dodatkowego kształcenia. Często otoczenie wywiera także presję, np. na wybór elitarnych szkół, gwarantujących uzyskanie statusu ekonomicznego i społecznego.

Rodzaje sytuacji stresowych u dzieci

Także przemiany cywilizacyjne spowodowały nasilenie stresu, który coraz częściej jest udziałem dzieci. Symptomatyczna staje się zmiana funkcji i formy rodziny, która wystawia dziecko na częste sytuacje symbolicznego odrzucenia przez rodzica lub – nadmiaru opiekunów (np. w przypadku istniejących dwóch ojców i dwóch matek aspirujących do opieki nad dzieckiem) oraz częstej ich zmiany (w przypadku zmian partnerów przez jednego rodzica), a niejednokrotnie dodatkowo obowiązek ustalenia relacji z przyrodnym rodzeństwem (nieraz całkowicie przypadkowym i niekoniecznie przyjaźnie ustosunkowanym). Charakterystyczne dla współczesności jest też kulturowe usankcjonowanie samotnych matek wychowujących dzie-

ci; częste wychowywanie dzieci przez dziadków lub pozostawianie potomstwa samotnie przed telewizorem (te i inne media stają się ważnym punktem wychowawczego wpływu, nieraz epatując agresją oraz brutalnymi scenami).

Należy mieć świadomość, że i w historii utopia bezstresowego i arkadyjskiego dzieciństwa zawsze poddawana była konfrontacji z rzeczywistością. W ubiegłych stuleciach dziecko traktowane było przedmiotowo – jego wartość oceniano często poprzez wartość jego pracy (zmuszane było często do wczesnego zarobkowania, pomocy w pracach polowych), a wychowywano je dla podwyższenia statusu ekonomicznego lub społecznego rodziny (aranżowanie korzystnych mariaży). Jednak aktualnie dziecko staje się równie często „produktem” zaspokajającym ambicje rodziny, co często skutkuje przeciążeniem dziecka dodatkowymi zajęciami, stawianiem nadmiernych wymagań, dobieraniem elitarnych form edukacji, stymulowaniem swoistego „wyścigu szczurów” już na najniższych szczeblach edukacji (w przedszkolu i w szkole podstawowej).

Spróbujmy usystematyzować przyczyny wywołujące stres u dzieci. Dla dziecka stres jest subiektywną reakcją na sytuacje trudne, określane przez T. Tomaszewskiego¹¹⁶ jako takie, w których dochodzi do zakłócenia normalnego przebiegu realizacji zadań przez podmiot. W odniesieniu do dziecka można wyróżnić pięć rodzajów sytuacji trudnych, które mogą stać się źródłem stresu. Są to:

– **sytuacja deprivacji** – gdy dziecko pozbawione jest czegoś, co jest niezbędne do zaspokojenia jego podstawowych potrzeb. W przypadku dzieci może to dotyczyć: *potrzeb fizjologicznych* np. sytuacje głodu, pragnienia, bezsenności, zimna itp.; *potrzeb społecznych* np. sytuacje izolacji, osamotnienia, rozłąki z bliskimi itp.; *potrzeb psychologicznych* np. sytuacje niepowodzenia, pokrzywdzenia, poniżenia w trakcie pobytu w przedszkolu lub w szkole;

– **sytuacja przeciążenia** – powstaje wtedy, gdy trudność zadania jest na granicy możliwości dziecka, na granicy jego sił fizycznych, umysłowych lub na granicy wytrzymałości nerwowej. Może

116 T. Tomaszewski, *Człowiek w sytuacji*, W: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1978, s. 31-36.

ona powstać, gdy dzieciom stawia się zawyżone, przekraczające ich możliwości cele i zadania, konfrontuje z sytuacjami, do których nie jest przygotowane poznawczo lub emocjonalnie (np. omawia sprawy życia dorosłych – bezrobocia, rozstania);

– **sytuacja utrudnienia** – powstaje wtedy, gdy zostaje utrudniona możliwość działania przez pojawienie się czynników zbędnych lub nieobecności jakichś elementów potrzebnych. W pierwszym przypadku można mówić o *przeszkodach*, w drugim o *brakach*. Przeszkody mogą być natury *fizycznej* np. zepsute pióro uniemożliwiające zapisanie tematu lekcji; lub *psychologicznej* np. czynniki rozpraszające uwagę (zmęczenie, ból głowy), reguły, zakazy, itp. Braki natomiast mogą być albo przedmiotowe np. brak odpowiednich narzędzi, materiałów, albo informacyjne np. niedostateczna informacja lub brak odpowiedniej instrukcji, polecenia nauczyciela. Występowanie przeszkód i braków wywołuje u dzieci stan frustracji;

– **sytuacje konfliktowe** – powstają wtedy gdy dziecko znajdzie się w polu oddziaływania sił przeciwstawnych np. próbuje realizować własne dążenia, które są sprzeczne z dążeniami innych osób. Sytuacją konfliktową jest sytuacja rywalizacji np. w trakcie gier, konkursów itp.

– **sytuacje zagrożenia** – występują wtedy, gdy istnieje prawdopodobieństwo naruszenia lub straty jakiejś wartości cennej przez dziecko np.: życia, zdrowia, własności, poglądów, dobrego samopoczucia lub samooceny itp. Przykłady sytuacji zagrożenia dla dzieci to np. nieprzygotowanie na lekcjach, brak odrobienia zadania, przeciwstawienie się grupie starszych uczniów, itp.

W badaniach przeprowadzonych przez G. Wittkin¹¹⁷ zauważono podobieństwa w postrzeganiu przyczyn stresu dziecięcego u rodziców i dzieci. W świetle wyników tych badań zarówno rodzice, jak i dzieci deklarują, że największym źródłem stresu dziecięcego jest szkoła. Jednak w opinii dorosłych istotna jest presja rówieśnicza i pozycja socjometryczna dziecka (popularność, akceptacja u kolegów). Rodzice uważają także, iż dzieci nie martwią się zbyt często. W odczuciu dzieci ważnym czynnikiem stresogennym są oceny, spraw-

117 G. Witkin, *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000, s. 22-27.

dziany, problemy rodzinne (trwałość rodziny i zdrowie rodziców), presja rówieśników (dokuczanie), wydarzenia światowe, przeszłość i przewidywanie czynników nieobecnych.

Dzieci najbardziej zasmuca śmierć znaczącej osoby lub ukochanego zwierzęcia¹¹⁸. Odczuwają złość na skutek nierówności, niesprawiedliwości i ludzkiego okrucieństwa, krzywdzących i nielojalnych przyjaciół i rodzeństwa oraz apodyktycznych rodziców. Często odczuwają samotność, spowodowaną izolacją od rówieśników i pracą rodziców (szczególnie matki). U dzieci lęk mogą wywołać sytuacje, gdy zagrożone jest bezpieczeństwo lub zdrowie osób bliskich, nawet niekiedy relatywnie proste, takie jak wizyta u lekarza, a często nawet pozytywne (np. wyjazd na wycieczkę).

Wśród czynników wywołujących lęk i napięcie, będących przyczynami dziecięcego stresu najważniejsze, zdaniem G. Witkin¹¹⁹ są:

- rozwód rodziców,
- klęski żywiołowe,
- trudności finansowe w rodzinie,
- choroba psychiczna lub somatyczna któregoś z rodziców,
- nieobecność rodziców.

Dyrektywne zachowania nauczyciela, które przejawiają się agresją bezpośrednią i pośrednią i są związane ze stosowaniem kar lub innych metod utrzymania dyscypliny mogą także skutkować chronicznym stresem i napięciem dziecka. Do specyficznych czynników lękotwórczych, które mają miejsce w relacjach nauczyciel-uczeń zaliczyć należy: naruszanie godności dziecka, zastraszanie, agresję słowną i fizyczną, presję dydaktyczną, przedmiotowe traktowanie ucznia, itp. Ważne są też relacje z innymi rówieśnikami w klasie szkolnej (stres związany z ekspozycją społeczną lub z miejscem w społeczności klasy (w grupie rówieśników) występuje szczególnie u dzieci ambitnych, nieśmiałych i zahamowanych).

Reasumując, od najwcześniejszych lat dzieci doświadczają różnorodnych form stresu, który jest nieodłącznym elementem życia.

118 Tamże, s. 34-36.

119 G. Witkin, *Uwolnić się...* op.cit., s. 158.

Każda zmiana może mieć pozytywne czy negatywne skutki w zależności od wcześniejszych doświadczeń dzieci, od emocji, jakie jej towarzyszą oraz od wsparcia udzielonego przez ważne dla dziecka osoby.

Stymulowanie odporności dzieci w radzeniu sobie ze stresem

Czynniki warunkujące odporność na stres to przede wszystkim uwarunkowania biologiczne i genetyczne¹²⁰, na które składają się: **względnie stałe funkcjonalne właściwości układu nerwowego**, warunkujące stopień pobudliwości emocjonalnej i poziom reaktywności (dzieci cechujące się tzw. silnym typem układu nerwowego wykazują niższą reaktywność, czyli wyższą odporność na stres); uczniowie zrównoważeni (równowaga dotyczy procesów pobudzenia i hamowania) osiągają zwykle lepsze wyniki w rozwiązywaniu trudnych problemów, w działaniu pod presją, czy w zmaganiu się z konfliktem, itp. oraz **aktualny stan zdrowia i stan psychiczny**. Choroba, zmęczenie, wcześniejsze zdenerwowanie lub niepowodzenia obniżają tolerancję na stres.

Kolejnym czynnikiem, który odgrywa istotną rolę jest **samoocena** i stosunek do siebie. Dzieci nieodporne na stres cechują się poczuciem niższości i brakiem wiary we własne siły. Uczniowie jeszcze silniej reagują na te czynniki, gdy wchodzi do szkoły z naruszonym już wcześniej lub silnie uszczuplonym kapitałem energii adaptacyjnej, co zostało spowodowane wadliwymi postawami rodziców (odtrącanie, unikanie, niekonsekwencja, nadmierne wymaganie lub ochraniać). Niska samoocena i poczucie własnej wartości są między innymi skutkiem wczesnych niepowodzeń, traumatycznych doświadczeń, złego traktowania i niedoceniań przez środowisko (rodzinę, kolegów, nauczycieli). Uczniowie z zaniżoną samooceną mają tendencję do spostrzegania sytuacji trudnych w sposób lękowy jako zagrożenia, z którym sobie nie poradzą.

120 J. Harris, *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, Smak Słowa, Sopot 2010.

W kształtowaniu osobowej odporności na stres można podkreślić znaczenie ujawnianego przez dziecko **systemu potrzeb i motywacji**. Decydujące znaczenie odgrywa w tym aspekcie potrzeba osiągnięć, która wpływa na spostrzeganie sytuacji stresowej jako wyzwania lub problemu, zadania do rozwiązania lub jako zagrożenia, straty lub krzywdy. Taka postawa podwyższa możliwości do skutecznego radzenia sobie z nowymi stresorami.

Według M. Tyszkowej¹²¹ możliwe są trzy drogi zwiększania odporności dzieci w sytuacjach trudnych:

- 1) **wzmacnianie wydolności układu nerwowego** poprzez odpowiednie oddziaływania wychowawcze (np. aktywizacja dzieci nieśmiałych, uczenie dzieci kontroli impulsów, opanowania, nieokazywania reakcji niepożądanych, stymulowanie samodzielnelnego działania);
- 2) **kształtowanie cech osobowości** sprzyjających znoszeniu zwiększonego obciążenia psychicznego poprzez zapewnienie poczucia bezpieczeństwa;
- 3) **kształtowanie korzystnych nawyków reagowania na trudności** (np. uczenie umiejętności analizy przyczyn porażki, autorefleksji).

Na osobowościowe uwarunkowania owej „odporności” mogą wpływać doświadczenia z wczesnego dzieciństwa. Decydujące znaczenie mają tu działania wychowawcze rodziców, które uczą dziecko jak ma pokonywać sytuacje trudne; sytuacje przeciążenia i niedociążenia stresogennymi zdarzeniami (np. nadmierne ochranianie dziecka lub odwrotnie – stawianie go w obliczu zadań zbyt trudnych, przekraczających jego możliwości rozwiązania). W życiu dziecka zarówno nadmiar, jak i brak sytuacji problemowych wpływa niekorzystnie na kształtowanie się odporności na stres. Korzystne są okoliczności, w której dziecko przeżywa stres w warunkach bezpiecznych tzn. gdy może liczyć na obecność i pomoc dorosłych czy grupy rówieśniczej.

121 Na podst. M. Tyszkowa, *Problemy psychiczne odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1972; M. Tyszkowa *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1986.

Organizowanie zasobów zwiększających u dzieci radzenie sobie ze stresem – wskazówki dla opiekunów i nauczycieli

Jak powinien pracować nauczyciel, aby złagodzić skutki stresu dziecka? Zauważając złożone związki pomiędzy stresorami zewnętrznymi a biologiczną wrażliwością i podatnością należy podkreślić zasady tworzenia takiego środowiska, które stymulować będzie dziecięcą odporność na stres, hartować je w obliczu niepowodzeń i łagodzić konsekwencje stresu. Także dla nauczycieli istotne wydaje się podkreślenie wskazówek, które mogą pomóc dziecku w opanowaniu, zrozumieniu i przezwyciężeniu stresu. W czasie zajęć (w przedszkolu i w szkole) wspomaganie radzenia sobie ze stresem powinno obejmować:

- 1) Budowanie przyjacielskiego charakteru relacji nauczyciel – uczeń; indywidualizację pracy w kilkunastoosobowych grupach.
- 2) Tworzenie w budynku przedszkola, czy szkoły miejsca, w którym uczeń czułby się bezpiecznie (np. wystrój sali przedszkolnej dla dzieci najmłodszych zbliżony powinien być do wystroju mieszkań), miejsca wzajemnego zrozumienia w poczuciu odpowiedzialności i tolerancji.
- 3) Wspieranie doskonalenia się, a nie rywalizacji, walki i zdobywania sukcesów za wszelką cenę, wspieranie dojrzałości i niezależności.
- 4) Istotne jest położenie nacisku na proces wychowania i nauczania, a nie na wynik końcowy. Zakres przekazywanej przez nauczyciela wiedzy i forma jej przekazywania powinny motywować ucznia do dalszego samodzielnego poznawania, zgłębiania danej wiedzy, a nie powodować lęku przed sytuacją jej sprawdzania.
- 5) Należy unikać długotrwałego obciążenia dzieci oraz ich jednostronnej aktywności.
- 6) Wymagania jakie stawiamy dziecku, trzeba dostosować tak, aby były możliwe do zrealizowania przy odpowiednim wysiłku z jego

strony. Wymagania nie mogą być zbyt wygórowane, bo wówczas wywołują poczucie klęski osobistej i mniejszej wartości.

- 7) Wymagania powinny być konsekwentne, a wykonanie zadań sprawdzone i ocenione --takie postępowanie uczy dziecko dyscypliny, samoopanowania i wyrabia silną wolę. Należy prawidłowo oceniać dziecko – zdając sobie sprawę z tego, że kara jest skuteczna tylko wówczas, gdy jest sprawiedliwa, a karany ją akceptuje. Kary stosowane w nadmiarze i zbyt surowe powodują zaburzenia emocjonalne uczniów.
- 8) Utrzymywanie przewagi nagród i pochwał, ponieważ tworzą one i podtrzymują zaufanie do siebie, które jest istotne w walce z trudnościami i przeciwnościami losu.
- 9) Ważne jest stymulowanie uspołecznienia dziecka, niedyrektywne pomaganie w ograniczaniu jego egocentryzmu (pamiętając, iż dziecko, które nadmiernie skupia uwagę na sobie, łatwo ulega poczuciu niższości lub wyższości przez porównywanie się z innymi).

W poprzednim rozdziale zwrócono uwagę na współcześnie pojawiające się nowe problemy związane z wychowaniem i opieką nad dziećmi. Dlatego w pracy wychowawczej nauczyciel może spotkać się z problemami o znacznym nasileniu (traumą o charakterze straty, np. z eurosieroctwem, rozwodem rodziców). Rola nauczyciela powinna wówczas polegać na tworzeniu sytuacji uwzględniającej poniższe rady i wskazówki¹²²:

- 1) Opisywanie trudnego zdarzenia powinno odbywać się maksymalnie prostymi słowami i wytłumaczenie go dziecku w taki sposób, który jest w stanie pojąć (tak, aby mogło ono jak najpełniej zrozumieć sytuację), ale także tak, aby było w stanie emocjonalnie przyjąć). Często skuteczne bywa odniesienie realnych sytuacji do historii, opowiadań i fikcji, które są dostępne i zrozumiałe dla dziecka (porównanie jego sytuacji do bohaterów baśni, książek, itd.).

122 G. Witkin, *Uwolnić się...* op. cit.

- 2) Nauczyciele nie powinni negować, poddawać w wątpliwość lub ośmieszać uczuć, które przeżywa dziecko – w sytuacji poczucia straty (np. rodzica) jest to bezwzględny wymogiem.
- 3) W pierwszych chwilach przeżywania traumy przez dziecko bardzo ważne jest nienachlane „bycie w pobliżu”, towarzyszenie mu, gwarantowanie bezpieczeństwa.
- 4) Nie można unikać mówienia o trudnych sytuacjach (wtedy dziecko może wymyślać własne, nie zawsze adekwatne wersje wydarzeń).
- 5) Należy zadawać pytania, skłaniać dzieci do namysłu i zmiany poprzednich wyobrażeń; rozumieć, że dziecko potrzebuje czasu, aby oswoić się z traumą (choć często nie do końca będzie to możliwe).
- 6) W czasie rozmowy z dzieckiem skuteczne jest odnoszenie się do zasobów, które dają dziecku lub symbolizują poczucie bezpieczeństwa, wskazywanie osób i instytucji poprzez które mogą to bezpieczeństwo uzyskać.
- 7) Niejednokrotnie zachodzi potrzeba stymulowania u dzieci odpowiedzialności za radzenie sobie ze stresem, zachęcanie do mówienia, działania, a nawet wysiłku fizycznego.
- 8) Trzeba starać się zrozumieć, że w trudnej sytuacji dziecko może zachowywać się inaczej (w sposób bardziej emocjonalny lub na odwrót – apatyczny), a także pozwolić mu na okazywanie uczuć.
- 9) Niezmiernie istotne jest także przeżycie i podtrzymanie „okresu żałoby” – czasu żegnania się z odchodzącym (realnie lub symbolicznie) dorosłym. Okres ten łączy się z przeżyciem uczuć smutku rozpaczki, nieraz ucieczki, ale powinien zakończyć się uspokojeniem, poradzeniem sobie ze stratą.
- 10) Najlepiej, kiedy dziecko może zaobserwować dobry wzór zachowania się ludzi z najbliższego otoczenia. Przydatne są nieraz programy dla dzieci, mające walory antystresowe¹²³.

123 R. Portman, *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, Jedność, Kielce 2007.

Wdrażanie powyższych wskazówek może pomóc dziecku w przeżyciu stresujących chwil w jak najbardziej bezpiecznych warunkach.

Dzieci, w porównaniu z osobami dorosłymi, mają mniejsze doświadczenie życiowe, a zatem mniejszą umiejętność przewidywania sytuacji stresowych i ich skutków. Uczęszczanie do przedszkola lub rozpoczęcie nauki w szkole jest dla nich sytuacją zupełnie nową, najczęściej brak im wyobrażenia o tym, jak ona przebiegnie. Jednocześnie ma ona charakter powszechny dla wszystkich dzieci, niezależnie od różnic w ich zdolności adaptowania się do nowych sytuacji. Wspólne zabawy, kontakty koleżeńskie, uprawianie sportów zespołowych – uczą rozwiązywania różnych problemów na miarę możliwości dziecka. Istotna jest także rola dorosłych w przekonaniu dziecka, że emocjonalne reagowanie na trudności jest mało skuteczne i bezsensowne, natomiast spokojne zachowanie i opanowanie częścię prowadzi do pozytywnego efektu.

Konsekwencje sytuacji stresowych u dzieci

Skutki bardzo silnego lub długotrwałego stresu mogą wywoływać natychmiastowe, odległe lub późne objawy – te dwa ostatnie często przyjmują postać zespołu stresu pourazowego (PTSD). **Natychmiastowe konsekwencje** gwałtownej sytuacji stresowej mogą polegać na:

- hiperwentylacji (dziecko oddycha tak szybko, że doprowadzić może się do niedotlenienia, drętwienia kończyn, zawrotów głowy, ataku paniki, a często omdlenia);
- nadmiernej aktywności ruchowej (także aktywności mięśni żołądka);
- nadmiernej czujności (oczekiwania na jakieś negatywne zdarzenia, problemów z zasypianiem);
- drżeniu, płaczu, krzyku.

Późne konsekwencje gwałtownej sytuacji stresowej mogą polegać na:

- poczuciu zmęczenia, niechęci do podejmowania codziennych aktywności;
- przygnębieniu i spięciu;
- zaburzeniach regularności odżywiania się (najczęściej niechęci do jedzenia)
- zamykaniu się w sobie, wycofywaniu się z kontaktów, niechęci do komunikowania się z otoczeniem;
- kłopotach z podejmowaniem decyzji;
- drażliwości i braku wesołości (ahedonii);
- częstym oddawaniu moczu, zaburzonej kontroli zwieraczy;
- zgadze,
- osłabieniu pamięci, rozkojarzeniu,
- napadach lęku i paniki,
- bólach głowy i brzucha, bólach w klatce piersiowej.

Dzieci w różnorodny sposób starają sobie poradzić ze stresem – najmłodsze (w okresie wczesnego dzieciństwa) reagować będą napadowym płaczem, apatią i uporem, jednak stosunkowo łatwo jest zmienić ich tok myślenia i skoncentrować uwagę na inne sprawy. Dzieci pięcioletnie i starsze lepiej werbalizują swoje emocje i stany. Ważnymi wskaźnikami stresu u dzieci będzie ich mimika (wyrażająca gniew, zatroskanie, spięcie lub unikanie – np. niezdolność do utrzymania kontaktu wzrokowego), postawa (pozwalająca na manifestację pewności siebie lub przygnębienia, zmęczenia, przytłoczenia), gestykulacja (gwałtowność, apatyczność), ton głosu (drżący, powolny, nadmiernie szybki, znamionujący podniecenie).

Stres związany ze stratą wywołuje u dzieci często poczucie winy, które werbalizuje się dylematami, czy po przeżyciu rozstania może ono „normalnie” bawić się, żartować. Często dzieci obwiniają się, że zapominają o drogich im, ważnych osobach, wyrzucają sobie, iż nie dość dokładnie je zapamiętały. Mogą także niezasłużenie obwiniać się za zaistniałą sytuację, zastanawiać się np. jak do niej doprowadziły.

Dzieci często nie są w stanie opowiedzieć o stresującej je sytuacji – może to być dla nich zbyt obciążające lub mogą nie być w stanie adekwatnie jej przedstawić. Młodsze dzieci, które znajdują się w sytuacji stresu, choć poznawczo nie zawsze są w stanie zrozumieć sytuację traumy, mogą wyrażać swoje obawy poprzez uporczywe „przyleganie” do rodziców i, w obawie przed rozłąką, płacz, krzyki, często obserwowany jest także regres do wcześniejszych rozwojowo faz oraz objawy psychopatologiczne (moczenie nocne, drżenie, tiki lub stupor). Dzieci starsze starają się za pomocą rozmów strukturyzować obszar zagadnień, który jest obciążeniem (stresem), uporczywie powracają do tematu, zadają pytania, łączą informacje z różnych źródeł (od opiekunów, z telewizji, od rówieśników), tworząc własne hipotezy dotyczące istoty trudnej sytuacji. W okresie wczesnego i późnego dzieciństwa mogą u dzieci dominować niekontrolowane wybuchy złości w stosunku do domowników i konflikty z rówieśnikami, trudności z koncentracją, odtwarzanie traumy w snach (częste reminiscencje i koszmarne sny), zaburzenie rytmów dobowych, nasilenie objawów fobii szkolnej, nieraz wycofanie z kontaktów z rówieśnikami, smutek, odrętwienie i apatia (często unikanie przedmiotów i osób, które wiążą ze stresującą sytuacją). Starsze – w wieku średniego dzieciństwa – odgrywiają stresujące sytuacje w zabawie, często także zadają uporczywe pytania, starając się „przepracować” sytuację.

Dzieci mogą także wyrażać złość i bunt z powodu zmian w dotychczasowych warunkach ich życia (np. zmiany miejsca zamieszkania, mniejszej ilości pieniędzy, przyrodniego rodzica lub rodzeństwa). Często manifestują stres poprzez zachowania agresywne (dokuczanie, ataki złości lub wrogości w stosunku do rówieśników, bójki, zaczepki), nadmierną skłonność do płaczu, odmowę pójścia do przedszkola i szkoły, nerwicowe tiki (obgryzanie paznokci). Pod wpływem stresu niektóre dzieci pragną samotności i izolują się oraz uciekają w świat fantazji i marzeń, często mają kłopoty ze snem (cierpią na bezsenność i kłopoty ze snem). Szukają wsparcia u osób z zewnątrz, nie związanych z konfliktem, traumą, obierając sobie powiernika. Niekiedy odzwierciedlają swój stan poprzez symbole (zabawki, odzież) lub np. poszukiwanie podobnych do utraconego rodzica osób. Efektem stre-

su mogą być także kompulsywnie powtarzające się pytania i myśli lub sny (koszmary) na temat nieszczęścia, najczęściej w formie reminiscencji.

Badacze niejednokrotnie wykazywali związek pomiędzy chronicznym i gwałtownym stresem a obniżeniem odporności dzieci¹²⁴. Często uzewnętrzniają one swój stres poprzez nadmierną reakcję bólową na drobne dolegliwości, często też wyolbrzymiają niewielkie problemy zdrowotne. Odległe następstwa przewlekłego stresu lub traumatycznej sytuacji stresowej mogą powodować: zespół jelita nadwrażliwego, wrzodziejące zapalenie jelita grubego, wrzód trawienny; podwyższone ciśnienie krwi, arytmie serca, reumatoidalne zapalenie stawów, astmę, alergie i zmiany skórne; w sferze psychologicznej mogą powodować trwałe zaniedbywanie codziennych zajęć (nauki lub zabawy).

Nie jesteśmy w stanie uchronić się przed negatywnymi doświadczeniami w naszym życiu. Możemy jednak nauczyć się im przeciwstawić, kształtować naszą wewnętrzną odporność i siłę tak, aby w kontakcie ze stresem nie zachorować (jak opisywał to w książce pod takim tytułem badacz stresu i odporności ludzkiej na stres A. Antonovsky). Można przypuszczać, że trudne zdarzenia są w stanie wpłynąć dwojako na funkcjonowanie i osobowość osób doznających stresu – mogą destruktywnie bądź konstruktywnie naznaczyć ich późniejsze wewnętrzne przeżywanie.

Pozytywnie zakończony proces adaptacji pourazowej wiązać się może więc z lepszym zrozumieniem, poznaniem siebie, pracą nad własnymi emocjami, nad samooceną, obrazem siebie. Objawia się także zmianą stosunku do otoczenia i do innych ludzi, zrozumieniem ich motywów działań, pozbyciem się względem nich lęku, wrogości i nieufności. Ważną częścią terapii jest wiedza o możliwych (prawidłowych i nieprawidłowych) zachowaniach, o tym, iż stresujące zdarzenia mogą przypomnieć o sobie po wielu latach. Popularyzacja tych treści sprzyja motywacji do profilaktyki stresu i może zaowocować bardziej pożądanymi rezultatami terapii, a poprzez to umożliwić ofia-

124 G. Witkin, *Stres dziecięcy...* op. cit.

rom stresu powrót do lepszego samopoczucia oraz do bardziej satysfakcjonującego życia w społeczeństwie.

Pomyśl!

1. Jakie są Twoim zdaniem najważniejsze czynniki wzmacniające stres u dzieci?
2. Jak zorganizować środowisko przedszkola lub szkoły, aby zminimalizować negatywny stres?
3. Jak nauczyciel może zabezpieczyć się przed wpływem negatywnego stresu?

4. Indywidualizacja nauczania i wychowania

Co to jest indywidualizacja?

Współczesne przemiany w edukacji konkretyzują się w przypadku polityki oświatowej w postaci alternatywy: standard wszechstronnego wykształcenia albo oparta na wyborze indywidualizacja. Za wszechstronnym wykształceniem, opartym na zasadzie „*każdemu po równo*”, przemawiają argumenty:

- ekonomiczny – jest pozornie łatwe do zrealizowania w powszechnym, masowym szkolnictwie;
- polityczny – umożliwia spełnienie oczekiwań i standardu narzuczonego przez politykę państwa;
- kulturowy – promuje te obszary wiedzy i umiejętności, które są dobrym prognostykiem sukcesu jednostki;
- psychologiczny – dopuszcza zmianę, elastyczne przekwalifikowanie się w przyszłości;
- poznawczy – daje możliwość wszechstronnego i masowego korzystania i rozumienia różnorodnych dóbr kultury, tradycji.

Jednak przyjęć należy także, iż indywidualizm jest jednym z wyznaczników epoki nowoczesnej i ponowoczesnej – we współczesności jednostka uzyskała niespotykaną dotąd niezależność, emancypację od standardów, wzorów i norm wspólnoty. W obszarze teorii i praktyki pedagogicznej oznacza to również akceptację prawa dziecka do indywidualnego rozwoju. Indywidualizowanie pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole jest elementem codziennej pracy każdego nauczyciela. Inspiracją indywidualistycznego podejścia do edukacji jest konotacja faktu, że mało kto jest w stanie opanować całość wiedzy

nawet z jednej dziedziny. Kluczową konsekwencją nauczania indywidualistycznego jest dostosowanie materiału prezentowanego dziecku do jego możliwości. Uzasadnia to fakt, iż wszechstronne kształcenie, ignorujące potrzeby dziecka prowadzić może do przeciążenia poznawczego, a przesycenie treściami powoduje zredukowanie nauczania do bezrefleksyjnego nabywania informacji. Indywidualizacja jest krokiem naprzeciwko pogodzenia dwóch sprzecznych ze sobą idei: „*ideologii równości i ideologii doskonałości*”¹²⁵.

Z pojęciem indywidualizacji spotkamy się w wielu przypadkach pracy dydaktycznej nauczyciela. Bywa ono stosowane wówczas, gdy dzieci w różnym tempie wykonują te same zadania, co ma także odniesienie do różnicowania kryteriów oceny. Dotyczy także zadań (zajęć) uzupełniających dla uczniów zdolnych, zainteresowanych lub mających problemy z przyswojeniem sobie standardowego materiału¹²⁶. Z drugiej strony – indywidualizm rozumiany jako podkreślanie znaczenia jednostki, jej godności, autonomii i emancypacji, wolności i prywatności i możliwości, pozytywnego wartościowania oraz samorozwoju¹²⁷, jest często utożsamiany z egoizmem, egocentryzmem, alienacją lub atomizmem.

Rozporządzenia MEN¹²⁸ wskazują, że „*nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia*”. Indywidualizacja jest przeciwieństwem ujednoliconego, masowego szkol-

125 Z. Melosik, *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej*, W: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. T 2. Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, pod red. B. Śliwerskiego, OW „Impuls”, Kraków 2007, s. 26.

126 L. Preuss-Kuchta, 1996; *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Wyd. Uczelniane WSP, Słupsk 1996; M. Nyczaj-Drąg (red.). *Poznawanie i pomoc dziecku z trudnościami edukacyjnymi*, ODN, Zielona Góra 2004.

127 M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

128 Zgodnie z [*Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych \(ze zmianami z dn. 17.11.2010 r.\)*](#).

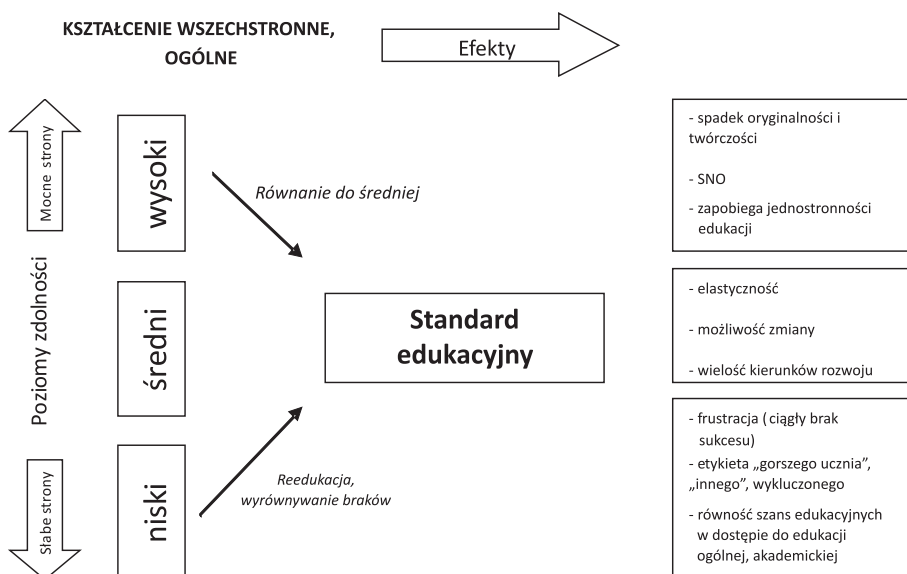
nictwa, które nastawione jest na wykształcenie największej liczby uczniów na średnim, przeciętnym poziomie. Wszechstronne nauczanie ogranicza możliwości zastosowania różnorodności form organizacyjnych, programowych i metodycznych¹²⁹. Zwolennicy indywidualizacji zwracają uwagę na fakt, że:

- 1) Kształcenie wszechstronne marginalizuje indywidualne preferencje poznawcze. Nie bazuje na motywacji ucznia, jest jakby ponad uczniem, w wersji wypaczonej eksponuje tylko te treści, które są promowane w danej kulturze. Dużo czasu poświęca się na reedukację, nadrabianie braków, a mało na stymulację rozwoju ucznia.
- 2) Sukces warunkują nie tylko te rodzaje zdolności, które stanowią podstawę kształcenia masowego. Wiele osób z talentami wykraczającymi poza zdolności tzw. akademickie jest gubionych w trakcie nauki. Są one, jak twierdzi D. Lazear „ofiarami jednostronnego podejścia do problematyki umysłu”¹³⁰. Ta liczna grupa dzieci, pozostaje zdana na dorywcze rozwijanie zdolności podczas zajęć pozaszkolnych (często odpłatnych i o znikomej dostępności w mniejszych miejscowościach).
- 3) Paradoksalnie to wszechstronne nauczanie wymaga od nauczyciela dobrej znajomości wielu dziedzin wiedzy i stąd w praktyce jest dla niego bardziej obciążające.

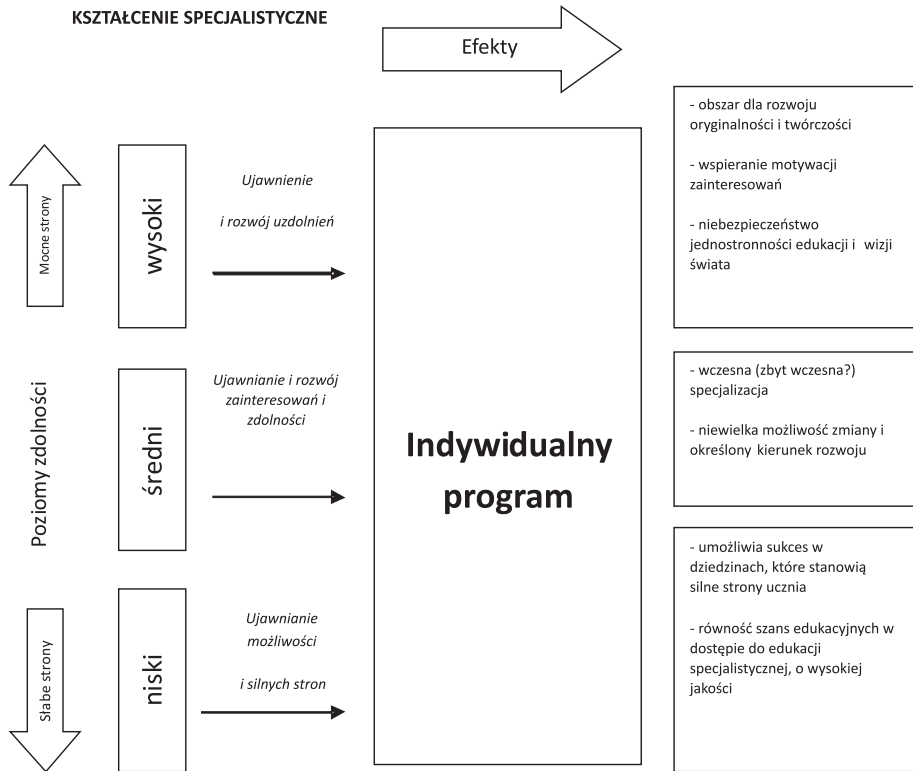
Porównanie efektów nauczania uwzględniającego podejście indywidualistyczne z wszechstronnym u uczniów cechujących się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności przedstawione zostało na rysunkach 2 i 3.

129 K. Kruszewski, *Indywidualizacja kształcenia*, W: *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki. T. 1. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 2005.

130 D. Lazear, *Seven ways of teaching*, Palantnie 1991, s. 164.



Rysunek 2. Efekty nauczania uwzględniającego podejście wszechstronne z uczniami cechującymi się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności (Źródło: opracowanie własne).



Rysunek 3. Efekty nauczania uwzględniającego indywidualizację z uczniami cechującymi się wysokim, średnim i niskim poziomem zdolności
(Źródło: opracowanie własne).

Rodzaje i formy indywidualizacji

Sama idea indywidualizacji w pedagogice budziła i nadal budzi wiele kontrowersji, dylematów i sporów. Już sama nazwa bywała rozumiana wieloaspektowo, często również hasła indywidualizacji realizowały różnorodne strategie edukacyjne. Jako synonim indywidualizacji w literaturze pojawiają się pojęcia: „*nauczania zróżnicowanego*”, „*dycerencjacja wewnętrzna*”, „*zróżnicowanie dydaktyczne*”, „*nauczanie wielopoziomowe*”, choć często zasadę indywidualizacji traktuje się nadrzędnie, podczas, gdy powyższe formy są raczej jej operacyjnym urzeczywistnieniem w praktyce nauczania¹³¹. Problematyczny jest także kierunek zmian związanych z realizacją zasady indywidualizacji – czy oznacza ona pielęgnowanie odmienności, swoistości, zróżnicowanych pasji i zainteresowań każdego dziecka, czy też stworzenie mu takich warunków, w których ma możliwość we własnym tempie zrealizować przewidziane dla jego wieku zadania (a więc de facto – zmniejszaniu rozpiętości i rodzaju różnic pomiędzy uczącymi się). A. Sajdak¹³² na podstawie tekstów T. Lewowickiego¹³³ charakteryzuje cztery główne obszary indywidualizacji kształcenia: **indywidualizowanie celów, treści, tempa kształcenia oraz strategii, metod, środków i form organizacyjnych**. Związana z edukacją wyzwalającą oraz nurtem progresywnym **indywidualizacja celów** polegać może na ukierunkowaniu celów edukacji na realizację potrzeb dziecka, jak również współuczestniczenie uczniów przy ich tworzeniu. **Indywidualizacja treści** sprowadza się do uwzględnienia uzdolnień i preferencji w trakcie oferowania uczniowi: zakresu materiału nauczania (poszerzaniu lub zawężaniu), przedmiotów nauczania (obowiązkowych i fakultatywnych; tworzenie indywidualnych programów), organizację materiału nauczania (strukturalna, funkcjo-

131 K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa 1975; L. Preuss-Kuchta *Indywidualizacja...* op. cit.

132 A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

133 T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977.

nalna lub przyczynowo-skutkowa). **Indywidualizacja tempa nauki** dotyczy możliwości wcześniejszego lub późniejszego podejmowania nauki szkolnej, szybszego lub wolniejszego opanowania materiału. Tego typu indywidualizacja może dotyczyć całościowej realizacji materiału (np. przyspieszanie całościowe) lub też jego niektórych aspektów (przyspieszanie częściowe).

L. Press-Kuchta¹³⁴ wyróżnia dwa rodzaje różnicowania realizujące zasadę **indywidualizacji strategii, form i metod w pracy dydaktycznej**: zróżnicowanie wewnętrzne, szkół, oddziałów i poziomów (*profilowane* – polegające na wyodrębnieniu szkół profilowanych i *fakultatywne* – związane z dodatkowymi zajęciami, poszerzającymi dany przedmiot) oraz zewnętrzne, treściowe, treściowo-organizacyjne (indywidualne, zindywidualizowane, polegające na dostosowaniu procesu dydaktycznego do każdego ucznia). Różnicowanie zewnętrzne o charakterze treściowym można podzielić na zupełne (obejmujące wszystkich uczniów) i częściowe (obejmujące grupy uczniów, które są tworzone na podstawie selekcji pozytywnej i negatywnej). W odniesieniu do konkretnych interakcji dziecko-nauczyciel indywidualizacja może mieć charakter naprowadzania, poleceń, wskazówek, zróżnicowanych sposobów kontroli pracy ucznia oraz odmiennych form mobilizowania go do podjęcia aktywności. Indywidualizacja może dotyczyć: 1/ różnicowania czasu przeznaczonego na poszczególne zajęcia, 2/ uzupełnienia wiadomości i umiejętności, 3/ zmiany zakresu i układu treści, 4/ tworzenia indywidualnych celów i standardów ich osiągnięcia (wzbogacanie), 5/ różnicowania i dopasowanie metod nauczania, 6/ grupowania uczniów, 7/ wykorzystania różnorodnych środków nauczania.

K. Kruszewski¹³⁵ dokonuje podziału indywidualizacji ze względu na podmioty procesu nauczania-uczenia się (na nauczyciela i ucznia) oraz ze względu na cele i treści. Indywidualizacja od strony nauczyciela oznacza branie pod uwagę zróżnicowania ich profesjonalnych oraz osobowych kompetencji i kwalifikacji (wiedzy, zainteresowań, preferowanego stylu nauczania, sposobu komunikowania, itd.). Indy-

134 L. Preuss-Kuchta, *Indywidualizacja...* op. cit., s. 13.

135 K. Kruszewski, *Indywidualizacja kształcenia ...* op. cit., s. 243-249.

widualizacja ze względu na ucznia dotyczy dostosowania edukacji do jego możliwości i ograniczeń oraz uwzględniania jego potrzeb. Indywidualizacja według tego autora definiowana jest jako uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami, które sprzyjają maksymalnemu rozwojowi potencjału dziecka.

Reasumując, indywidualizacja może odnosić się do:

- dostosowania wymagań do możliwości ucznia;
- uwzględniania różnic indywidualnych w uczeniu się i wychowaniu dzieci;
- podmiotowego podejścia do dziecka;
- organizacji procesu edukacji;
- stopniowania trudności;
- stymulowania potencjału dzieci;
- ogólnej (normatywnej) zasady (dyrektywy) nauczania;
- dostosowania podstawowych składników lekcji – szczegółowych treści, metod, tempa form i środków pracy do różnic indywidualnych między uczniami.

4.1. Indywidualne programy nauczania jako odpowiedź na potrzeby dzieci

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych w świetle przepisów

Pojęcie **specjalnych potrzeb edukacyjnych** (*ang. special educational needs – SEN*) pojawiło się w Wielkiej Brytanii w *Warnock Report* i obejmowało dzieci, które mają trudności w nauce, cechują się zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania lub są niepełnosprawne fizycznie, sensorycznie i umysłowo, lecz – jak za-

znacza M. Bogdanowicz¹³⁶ – termin ten odnoszono raczej do dzieci mających trudności w uczeniu się. Standardy postępowania z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyznaczają m.in.: *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, *Konwencja Praw Dziecka*, *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*, a szczególnie tzw. *Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań z zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych* i *Deklaracja Madrycka*¹³⁷.

W polskim prawodawstwie uczenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi reguluje aktualnie (w lutym 2013 r.) sześć rozporządzeń MENiS z dnia 17 XI 2010 r., ustanawiających nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych. W myśl tych rozporządzeń nauczyciel jest zobowiązany do **dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia** poprzez indywidualizację działań na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych. Wspomniane potrzeby i możliwości ucznia mogą być związane nie tylko ze sferą poznawczą, ale również innymi aspektami jego funkcjonowania, a szkoła ma stać się miejscem rozpoznawania dysfunkcji, potrzeb, predyspozycji oraz uzdolnień uczniów i udzielania im indywidualnego wsparcia.

Zgodnie z powyższymi aktami prawnymi w Polsce specjalne potrzeby edukacyjne dzieci wynikają z:

- 1) różnego rodzaju i poziomu niepełnosprawności (zalicza się tu dzieci niesłyszące, słabo słyszające, niewidome, słabo widzące, z niepełnosprawnością ruchową, z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi),
- 2) niedostosowania społecznego;
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;

136 M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, CMP P-P, Warszawa 1997.

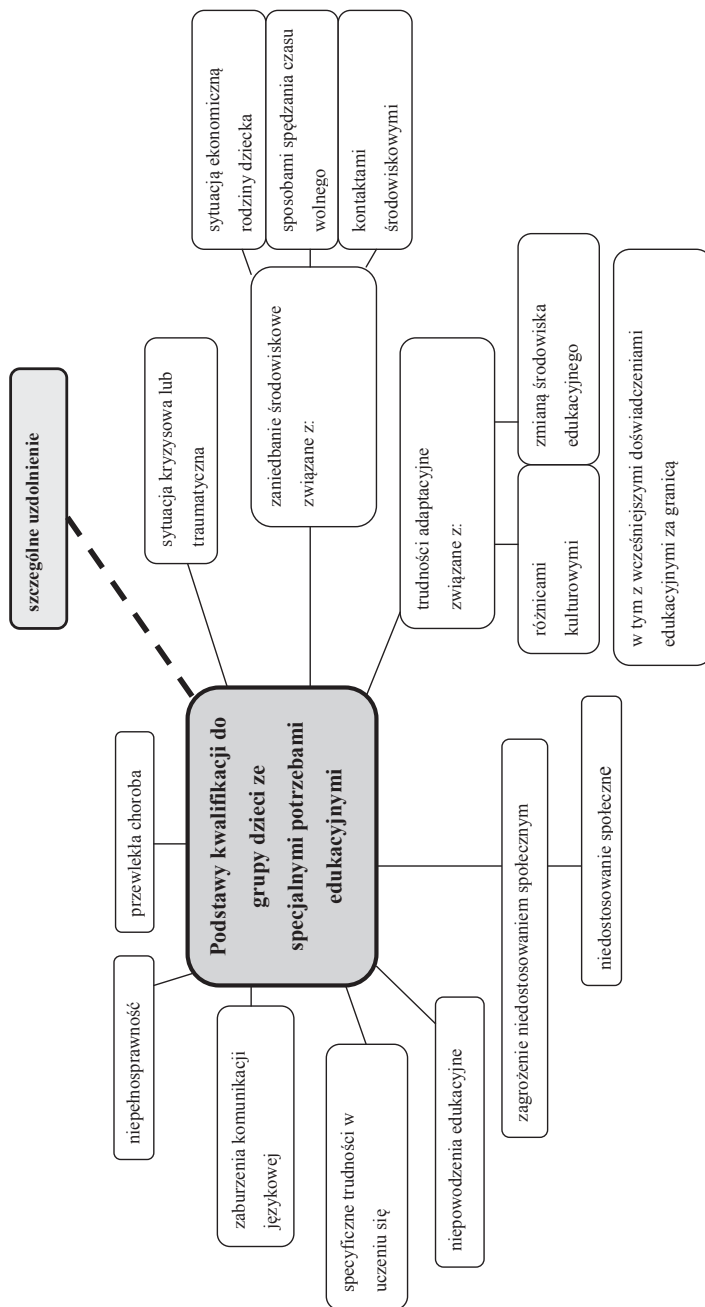
137 B. Jachimczak, *Czy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może zmienić jakoś(ć) szkoły?* W: *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. T 2. *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, pod red. B. Śliwerskiego, OW „Impuls”, Kraków 2007.

- 4) szczególnych uzdolnień;
- 5) specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) choroby przewlekłej;
- 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.

Typy zaburzeń i trudności dzieci, należących do grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostały przedstawione na rysunku 4.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają różnorodnych rodzajów trudności: od zaburzeń zdrowotnych, psychicznych, komunikacyjnych i niepełnosprawności intelektualnej, po problemy wynikłe z zaniedbań środowiskowych czy przejawiania ponadprzeciętnych zdolności. Rozporządzenia przewidują, że kształcenie i pomoc dla tej grupy podopiecznych winno być zorganizowane na każdym etapie edukacyjnym, w integracji ze środowiskiem rówieśniczym. Jak słusznie zauważa B. Jachimczak¹³⁸: *„uczniowie o specjalnych potrzebach mogą się stać pozytywnym wyzwaniem dla nauczycieli, dla ich zdolności i umiejętności wspierania więzi między uczniami oraz współpracy z ich rodzicami. Mogą stanowić również wyzwanie dla władz oświatowych oraz prowadzących placówki dyrektorów w zakresie ich zdolności wprowadzania pozytywnych zmian, współpracy z nauczycielami i zespołem specjalistów”*.

138 Tamże, s. 304.



Rysunek 4. Typy zaburzeń i trudności dzieci, należących do grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

(Źródło: opracowanie własne)

Potrzeby dzieci w kontekście humanistycznej wizji dziecka

Jak zostało wyjaśnione w poprzednim paragrafie termin „specjalne potrzeby edukacyjne” związany jest z polskimi i światowymi regulacjami prawnymi. Dzieci zaliczone do tak dużej i różnorodnej grupy mają bardzo niejednorodne dysfunkcje i potrzeby. Dlatego w kontekście ogólnych wskazówek dotyczących indywidualizacji warto rozpatrzyć także jeszcze jedno, pierwotne znaczenie pojęcia potrzeb dziecka w procesie wychowania i nauczania. Właściwe rozpoznanie potrzeb dziecka, w tym także uwzględnienie specjalnych potrzeb można analizować na przykład z perspektywy idei pedagogiki humanistycznej. A. Maslow¹³⁹ w swojej teorii potrzeb wymienia **potrzeby braku** – fizjologiczne, bezpieczeństwa, zależności i opieki, ładu i porządku; afiliacji; szacunku – zaufania do siebie, osiągnięć oraz **potrzeby wzrostu** – poznawcze, estetyczne, samorealizacji, aktualizacji potencjału, transcendencji. Dla potrzeb należących do pierwszej grupy charakterystyczny jest dyskomfort w przypadku ich niezaspokojenia, a ich realizacja stanowi podstawę potrzeb z grupy drugiej. Opierając się na tej koncepcji w postępowaniu z dzieckiem, należy pamiętać o kolejnych wskazaniach dla nauczyciela, istotnych przy konstruowaniu indywidualnych programów nauczania.

Podstawą działań edukacyjnych powinno być **równoważenie rozwoju poznawczego i psychofizycznego**. Nie należy zaniedbywać więc rozwoju fizycznego i zdrowotnego dziecka. Powinno się zachęcać je do spędzania czasu wolnego w sposób aktywny ruchowo, dbać o właściwe odżywianie, odpoczynek. Trzeba nie zapominać, że jest ono przede wszystkim dzieckiem, z jego naturalnym prawem do zabawy i swobodnej ekspresji. Ważne jest uwzględnienie zasady organizowania dziecku różnorodnych zajęć, pamiętając jednak, aby dziecko nie przemęczało się, gdyż nadmiar obowiązków, zbyt duże wymagania nauczyciela mogą je zmęczyć i stać się powodem frustracji. Na-

139 A. Maslow, *Twórczość u osób samo aktualizujących się*, W: *Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości. Antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości*, pod red. K. J. Szmidta, WSiP, Warszawa 1997.

leży zagwarantować mu **poczucie psychicznego bezpieczeństwa**, starając się, aby dziecko zyskiwało dzięki osobie nauczyciela poczucie wsparcia. Nauczyciel powinien okazywać uznanie i chwalić osiągnięcia, wzmacniać odporność na stres, kontrolowanie emocji, uczyć ucznia radzenia sobie z porażkami, nie lekceważąc i nie wyśmiewając jego problemów, kryzysów i frustracji. W pracy z dzieckiem nauczyciel winien zachowywać spokój i opanowanie.

Niejednokrotnie trzeba pomóc dziecku w **nawiązaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych**, stwarzać okazję do jak najczęstszych kontaktów grupowych, dbać o możliwość przebywania z akceptującymi je rówieśnikami, uczyć zespołowego współdziałania, wspólnej pracy bądź uczestniczenia w spontanicznych i zorganizowanych zabawach grupowych. W relacji z dorosłymi (nauczycielami, opiekunami) dziecko powinno być traktowane podmiotowo – należy obdarzać je uwagą, szanować jego indywidualność, obdarzać uwagą i szacunkiem.

Warto wielostronnie zaspokajać **poznawcze i estetyczne potrzeby** ucznia – stwarzać okazje do nabywania wszechstronnych kompetencji, zaciekawiać, aktywizować zaangażowanie i motywację, umożliwiać samodzielną eksplorację otoczenia, tworzyć sytuacje będące dla dziecka wyzwaniem, wspierać (organizacyjnie i materialnie) jego pasję, dbać o zwyczaj dopracowania i dokończania pomysłów. Indywidualizacja wymagań i strategii edukacyjnych może być uzyskana poprzez udział uczniów w dodatkowych zajęciach rozwijających zainteresowania, umożliwiającymi poszerzenie i wzbogacanie jego wiedzy.

Aby zaspokajać **potrzebę samorealizacji** i sprzyjać osiągnięciu sukcesów, konieczne jest stymulowanie twórczej aktywności ucznia za pomocą tworzenia otwartych sytuacji problemowych, dostarczanie mu materiałów rozwijających wyobraźnię, akceptowanie jego spontaniczności i indywidualności ucznia oraz tolerancja i otwartość na inny punkt widzenia.

Stopień zaspokojenia potrzeb, zarówno tych z podstawowego poziomu, jak i potrzeb wyższych, wpływa pozytywnie na samopoczucie uczniów oraz buduje ich autonomię i poczucie podmiotowości.

Programy indywidualne powinny uwzględniać możliwości uczenia się (wiedzę będącą dotychczasowym doświadczeniem dziecka, możliwości intelektualne i fizyczne, motywację, zainteresowania, aspiracje, odporność), sposób uczenia się (jego cechy temperamentu, osobowości, style poznawcze, preferowanie kontekstu uczenia się – społecznego lub indywidualnego, możliwości porozumiewania się, itp.) oraz potrzeby dzieci (w odniesieniu do somatycznego, fizycznego, motorycznego, psychicznego, poznawczego, społecznego, emocjonalnego dobrostanu). Responsywność, czyli odpowiadanie na potrzeby dziecka, powinna zaowocować tworzeniem warunków edukacyjnych sprzyjających odniesieniu sukcesu przez każde dziecko. Sukces na miarę możliwości ucznia można uznać za podstawowy warunek samospełnienia w sytuacjach szkolnych oraz za warunek dobrej relacji z nauczycielem i rówieśnikami.

4.1.1. Tworzenie indywidualnych programów nauczania

Podstawy prawne i organizacyjne

Zmiany związane z organizowaniem i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach i szkołach, w tym tworzenie indywidualnych programów nauczania, powstają na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r.¹⁴⁰ w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W myśl tego rozporządzenia przedszkola i szkoły zostały zobligowane do nieodpłatnego planowania, udzielania i sprawdzania skuteczności pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W rozporządzeniu wskazano grupy dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, opisano proces rozpoznawania tych potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci oraz planowania, udzielania i oceny efektywności udzielanego wsparcia. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, w świetle nowych uwarunkowań prawnych, rozumiana jest jako zindywidualizowane wsparcie udzielane potrzebującemu

140 *Dziennik Ustaw* z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.

uczniowi, w oparciu o rzetelne rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych danego ucznia. Organem odpowiedzialnym za jej udzielanie jest dyrektor placówki, a szczegółowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej udziela ją uczniom nauczyciele, wychowawcy oraz zatrudnieni w placówce specjaliści wykonujący zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagodzy i logopedzi we współpracy z: rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi; placówkami doskonalenia nauczycieli; organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Planowanie indywidualnych programów powinno być poprzedzone wielostronną diagnozą dziecka, rozpoznaniem jego słabych i silnych stron. W trakcie udzielania pomocy konieczne jest także stałe i systematyczne zbieranie danych dotyczących dziecka, analiza jego postępów, ustalanie przyczyn porażek, modyfikowanie planu.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu i szkole jest udzielana z inicjatywy: ucznia, rodziców ucznia, nauczyciela, wychowawcy lub specjalisty, prowadzącego zajęcia z uczniem, poradni psychologiczno-pedagogicznej. Polega ona na dostosowaniu odpowiednich warunków do nauki, form, sposobów i metod pracy na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach, co pozwala dziecku maksymalnie wykorzystywać i rozwijać posiadany potencjał. Powinna także służyć optymalizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych tak, aby dzieci mogły osiągać sukcesy edukacyjne i przygotować się do samodzielnego życia w społeczeństwie.

W przedszkolu i szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest realizowana w formie:

- 1) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- 2) porad i konsultacji.

Natomiast w przypadku szkoły pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana uczniom w postaci:

- 1) klas terapeutycznych;
- 2) zajęć rozwijających uzdolnienia;
- 3) zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- 4) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- 5) porad i konsultacji.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na ich wspieraniu w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy dla uczniów.

Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁴¹

Podstawą tworzenia indywidualnego programu może być: orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego; orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego; orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania; opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej oraz opinia nauczyciela, specjalistów, opiekunów i dziecka dotycząca jego potrzeb edukacyjnych. Na ich podstawie przeprowadzona winna być wielostronna ocena funkcjonowania dziecka i opracowany indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny.

Etap diagnozy

Dla wyznaczenia celów oddziaływań wychowawczych w odniesieniu do każdego dziecka niezbędna jest wnikliwa diagnoza. Powinna ona stanowić podstawę indywidualizacji, a działania nauczyciela muszą być konsekwencją wnikliwego, uważnego poznaniu potrzeb

¹⁴¹ Na podst. www.wsip.pl/content/download/7411/.../Diagnoza_funkcjonalna.pdf (dostęp 23.10.2012).

i możliwości dziecka. Nieodzowna jest więc tutaj uważna obserwacja zachowań i reakcji dziecka w różnych sytuacjach, szczególnie w naturalnych warunkach, podczas codziennych czynności: zabawy, posiłków, wycieczek. W pracy z taką grupą dzieci podstawowe jest **rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych**.

Niekiedy specjalne potrzeby edukacyjne dziecka zostają rozpoznane przez rodziców i specjalistów przed podjęciem nauki. Na podstawie pogłębionej diagnozy nauczyciele otrzymują istotne informacje o dziecku, diagnozę i zalecenia specjalistów w postaci orzeczenia wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Informacje te ukierunkowują obserwację nauczycieli, a po jej przeprowadzeniu ułatwiają opracowanie programu wspierania edukacji i rozwoju dziecka. Każde dziecko posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinno nie rzadziej niż raz w roku szkolnym zostać poddane okresowej wielospecjalistycznej ocenie funkcjonowania prowadzonej przez zespół złożony z nauczycieli i specjalistów we współpracy z rodzicami. Diagnoza powinna łączyć procedury diagnozy nieformalnej (rozpoznanie pedagogiczne), jak i unormowanej (diagnoza przeprowadzana przez specjalistów pracujących z dzieckiem).

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest podstawą opracowania **IPET (Indywidualnego Programu Edukacyjno – Terapeutycznego)**, a wyniki ponownej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, zawierające również okresową ocenę efektywności udzielonej pomocy, są podstawą do modyfikowania IPET.

Etap planowania

Osoby odpowiedzialne za udzielanie pomocy tworzą Zespół, a osobę lub osoby koordynujące jego pracę wyznacza dyrektor placówki. Ich zadanie polega na zwoływaniu spotkań zespołu nie rzadziej jednak niż dwa razy w roku szkolnym oraz organizowaniu jego prac.

Powołany zespół tworzy Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny na podstawie diagnozy funkcjonalnej (dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) lub **Kartę**

Indywidualnych Potrzeb Ucznia i na jej podstawie **Plan Działań Wspierających**¹⁴² (dla wszystkich pozostałych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).

Zadania Zespołu polegają na ustaleniu zakresu pomocy udzielanej uczniowi z uwagi na jego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne; określeniu zalecanych form, sposobów i okresu udzielania uczniowi pomocy, z uwzględnieniem zaleceń zawartych odpowiednio w orzeczeniu lub opinii oraz jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych i możliwości psychofizycznych. Zespół planuje także działania i sposób ich realizacji, zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia, opracowuje plan działań wspierających i dokonuje oceny efektywności pomocy udzielanej uczniowi, w tym efektywności prowadzonych zajęć (formułując wnioski i zalecenia dotyczące dalszej pracy z uczniem). Ma także obowiązek współpracować z rodzicami dziecka (np. rodzic ma możliwość brania udziału w pracach zespołu, a dyrektor jest również zobligowany powiadamiać rodzica na piśmie o ustalonych formach, sposobach i okresach pomocy, która będzie udzielana dziecku).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny powinien uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, a także zawierać: 1/ zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych; 2/ rodzaj i zakres zintegrowanych działań terapeutycznych nauczycieli i specjalistów (w przypadku ucznia niepełnosprawnego – zakres działań o charakterze rewalidacyjnym, ucznia niedostosowanego społecznie – zakres działań o charakterze resocjalizacyjnym, ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym zakres działań o charakterze socjoterapeutycznym). Podstawy merytoryczne i formalne programu związane są

142 W marcu 2013r. zapowiadany jest projekt MEN dotyczący zmian w rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 r. [w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach](#). Zgodnie z informacją zamieszczoną na stronie MEN w dniu 12.10.2012 r. wraz z wdrożeniem tego dokumentu przestaną obowiązywać Plan Działań Wspierających (PDW) i Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU).

z rodzajem niepełnosprawności, nasileniem niedostosowania społecznego, obowiązującą dla ucznia podstawą programową i etapem edukacji. Indywidualny program edukacyjno – terapeutyczny opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Choć MEN zaleca stworzenie w placówce własnego wzorca IPET, to nie jest to obligatoryjnie wymagane.

Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia zakłada się dla ucznia posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub o potrzebie indywidualnego nauczania oraz dla ucznia, u którego rozpoznanie dokonane zostało na poziomie szkoły. Tego typu karta zawiera: dane ucznia; nazwę przedszkola lub szkoły oraz oznaczenie grupy lub oddziału, do którego uczeń uczęszcza; informację dotyczącą podstawy założenia karty; zakres, w którym uczeń wymaga pomocy z uwagi na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne; zalecane przez zespół a ustalone przez dyrektora formy, sposoby i okresy udzielania pomocy oraz wymiar godzin ich realizacji; sposób ewaluacji; terminy spotkań zespołu.

Plan Działań Wspierających (PDW) może być opracowany dla: jednego ucznia (plan indywidualny) lub dla grupy uczniów o podobnym lub zbliżonym rozpoznaniu. Powinien zawierać: cele, zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia; działania, które mają być realizowane z uczniem w ramach poszczególnych form i sposobów udzielania uczniowi pomocy; metody pracy, działania wspierające rodziców ucznia; zakres współdziałania na rzecz dziecka z innymi osobami i instytucjami.

Etap realizacji

Realizacja IPET obejmuje wdrożenie tych działań, które wynikają z podstawy programowej oraz które wynikają z indywidualnej dokumentacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

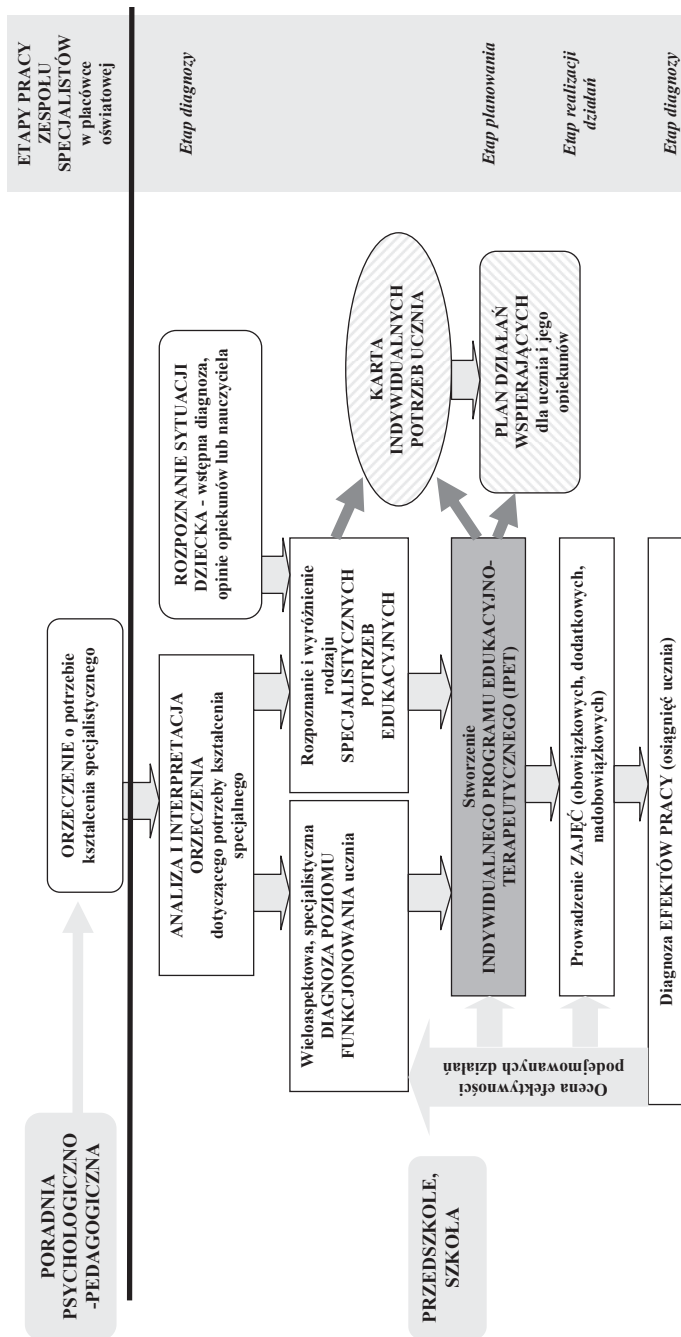
Etap ewaluacji efektywności działań

Oceny skuteczności i efektywności pracy zespołu dokonuje się przynajmniej raz w trakcie realizacji programu oraz gdy kończy się okres udzielania pomocy. Tryb prowadzenia ewaluacji jest także regulowany przez rozporządzenia MEN.

Ewaluacja efektów pracy służy ponownej ocenie sytuacji ucznia i jego potrzebom oraz określeniu, które działania można uznać za skuteczne i warto je kontynuować na dalszych etapach pracy, a które nie przyniosły oczekiwanych efektów, a także jakie w toku pracy zostały pominięte. Z wnioskiem w tej sprawie, skierowanym do dyrektora placówki mogą zwrócić się rodzice dziecka, nauczyciel prowadzący zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze lub zajęcia specjalistyczne oraz wychowawca klasy terapeutycznej. Na podstawie weryfikacji realizacji programu można ponownie spojrzeć na potrzeby dziecka i zastanowić się, jakiego rodzaju pomocy i wsparcia dziecko będzie potrzebowało w przyszłości. W przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego rozporządzenie dodatkowo precyzuje, że zespół, nie rzadziej niż raz w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając okresową ocenę efektywności udzielonej mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Daje to podstawę do planowania dalszej pomocy dziecku.

Etapy tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych i udzielania dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej przedstawia rysunek 5.

Reasumując, nauczyciele wdrażają niełatwe zadanie realizowania przyjętego programu wychowania i kształcenia w sposób indywidualizowany, tak, by dziecko mogło osiągnąć wiedzę i umiejętności, które zostały opisane w wymogach podstawy programowej. Oznacza to konieczność odpowiedniego doboru konkretnych metod pracy i strategii edukacyjnych, dostosowanie ich do możliwości dziecka.



Rysunek 5. Etapy tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych i udzielania dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

4.1.2. Przykłady interesujących programów dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym

Tradycja programów uwzględniających zindywidualizowane nauczanie wywodzi się m.in. od koncepcji M. Montessori, progresywizmu J. Deweya, O. Decroly'ego, C. Freineta oraz planów Winnetki (C. Washburne'a), planu daltońskiego (H. Parkhurst), a w Polsce od wielopoziomowego nauczania konwencjonalnego w klasach początkowych R. Więckowskiego¹⁴³ i indywidualnego nauczania problemowo-grupowego w szkole podstawowej J. Kujawińskiego¹⁴⁴.

Znaczącym i do tej pory funkcjonującym przykładem stosunkowo wczesnej realizacji zasady indywidualizacji kształcenia i wychowania jest **pedagogika montessoriańska**¹⁴⁵, która przyznaje dziecku prawo do autonomicznego wyboru rodzaju, kierunku i formy podejmowania aktywności oraz doceniania inicjatywy dziecka w poznawaniu i odkrywaniu świata. Podkreśla się zgodność z wewnętrznym rytmem „zegarem”, który odnosi rozwiązywanie problemów i nabywanie umiejętności do samodzielnej decyzji dziecka, uniezależnionej od nacisku grupy, czy presji czasu. Indywidualne podejście do dziecka ujawnia także główna максима pedagogiki M. Montessori „*Pomóż mi to zrobić samemu*”, wskazująca zadania dla nauczyciela – opieku-

143 R. Więckowski, *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.

144 J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wyd. UAM, Poznań 2010.

145 Na podst. G. Badura-Strzelczyk, *Próby wykorzystania elementów pedagogiki Marii Montessori w praktyce nauczania początkowego*, W: *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, pod red. K. Baranowicz, OW Impuls, Kraków, 2000; B. Bednarczuk *Dziecko w grupie Montessori*, W: *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej. T. 1* pod red. J. Kuźmy i J. Morbitzera, Wyd. AP, Kraków, 2003; B. Bednarczuk, *Materiały rozwojowe Montessori drogą indywidualnej nauki dziecka*, W: *Dziecko – nauczyciel – rodzice : konteksty edukacyjne*, pod red. R. Piwowarskiego, TransHumana, Białystok, 2003; M. Miksza *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, OW Impuls, Kraków 2004; U. Steenberg *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, „Jedność”, Kielce 2004; B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, „Jedność”, Kielce 2004.

na dostarczającego inspiracji i kształtującego otoczenie. Charakterystyczna jest także płynność przechodzenia pomiędzy poziomami (grupami) wieku – najczęściej zawarta jest w strukturze materiału dydaktycznego oferowanego dzieciom.

Duży zakres indywidualizacji oraz położenie nacisku na zainteresowania dzieci, respektowanie wolności wychowanków przewidywała metoda O. Declory'ego¹⁴⁶ oraz metoda projektów W. H. Kilpatricka¹⁴⁷, która akcentowała odpowiedzialność i samodzielność ucznia. Szczególnie metoda projektów przyczynia się do budowania w uczniu poczucia sprawstwa jako wyniku indywidualnego stowienia celu, wyboru strategii działania, nieskrępowanej aktywności w obszarze zakreślonym przez samego siebie, a także samodzielnym omówieniu wyników swojej pracy.

Interesującym przykładem indywidualizacji była propozycja realizowana w szkole Summerhill przez A. S. Neilla¹⁴⁸, która zapewniała wolność wyboru zarówno kanonu głównego, jak i zajęć fakultatywnych (łącznie z możliwością nieuczestniczenia w zajęciach).

Kolejnym tradycyjnym nurtem pedagogicznym podkreślającym indywidualizm w wychowaniu i kształceniu były metody nauczania C. Freineta¹⁴⁹, który jako jeden z pierwszych zauważył (i oparł na niej koncepcję swojej szkoły) zaletę w zróżnicowanym potencjale możli-

146 A. Sajdak, *Edukacja kreatywna...*, op. cit.; W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1999; Cz. Kulisiewicz, I. Wojnar (red.), *Myśliciele – o wychowaniu T.1, 2*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996; W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, *System Decrolyego*, W: *Ekspertyzy pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, pod red. W. Dzierzbickiej, S. Dobrowolskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.

147 Tamże.

148 A. S. Neill, *Summerhill*, „Almaprint”, Katowice 1991; J. Michałak *Summerhill – bez kar i mundurków*, „Edukacja i Dialog” 1998, 4, s. 25-29.

149 H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966; E. Filipiak, H. Smolińska-Rebas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej: w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, W: *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, pod red. E. Zwolińskiej, Bydgoszcz 2002; T. Kłosińska, *Droga do twórczości: wdrażanie technik Celestyna Freineta*, OW „Impuls”, Kraków 2000.

wości. C. Freinet nazwał je inteligencjami, których rozwijanie umożliwia osiągnięcie indywidualnego mistrzostwa – np. inteligencja rąk (przekształcanie środowiska), artystyczna, poznawcza, twórcza, polityczna i społeczna. Konkretnymi przejawami indywidualizowania kształcenia było wprowadzenie tzw. fiszek autokorekcyjnych, indywidualnych planów aktywności dziecka, które organizowały jego aktywność, a także specyficzne metody i techniki pracy (swobodne teksty, drukarnia, swobodna ekspresja, korespondencja, gazetka szkolna, doświadczenia poszukujące).

Szerszy opis najbardziej reprezentatywnych koncepcji, programów i nurtów wykorzystujących idee indywidualizmu zostały szczegółowo scharakteryzowane w tabeli 1.

Przykładem szkoły od lat indywidualizującej wymagania i treści oferowane uczniom jest w Polsce *Wrocławska Szkoła Przyszłości*, stworzona przez R. Łukaszewicza¹⁵⁰. System pracy w szkole opiera się na założeniu, że dzieciom należy pozwolić spontanicznie odkrywać i przeżywać pewne zjawiska, pobudzać zainteresowanie i naturalną ciekawość, a także wrażliwość i emocje. Równocześnie w szkole każdy uczeń powinien nauczyć się rozumienia i odpowiedzialności. Zajęcia dzielą się na projektowane okazje edukacyjne (kreatywne działania dzieci), czas warsztatowy – przeznaczony na metodyczne uzupełnianie i porządkowanie wiedzy, rozwijanie zróżnicowanych umiejętności i czas otwarty. Stosowane metody to wspomaganie, inspirowanie i kierowanie.

Aktualne regulacje prawne umożliwiają prowadzenie zajęć dydaktyczno – wyrównawczych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, w tym zagrożonych ryzykiem dysleksji; dla dzieci z trudnościami w zdobywaniu umiejętności matematycznych; zajęć specjalistycznych, korekcyjno – kompensacyjnych (np. logopedycznych dla dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy; specjalistycznych zajęć terapeutycznych dla dzieci niepełnosprawnych; gimnastyki korekcyjnej dla dzieci z wadami postawy); zajęć rozwijających zainteresowania uczniów szczególnie uzdolnionych; zajęć socjoterapeutycz-

150 R. Łukaszewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości: przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1978.

nych i psychoedukacyjnych dla dzieci z zaburzeniami komunikacji społecznej.

Poniżej zostały krótko scharakteryzowane interesujące projekty i programy związane z wdrażaniem indywidualizacji.

W latach 2010 – 2011 prowadzono projekt systemowy MEN zatytułowany „*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*”¹⁵¹, skierowany do nauczycieli, kadry zarządzającej przedszkoli, szkół i placówek, rodziców, kadry dydaktycznej uczelni wyższych, szkół i placówek, pracowników organów nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących. Miał on na celu przygotowanie tych osób do organizacji kształcenia oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ramach projektu opracowano i przekazano do przedszkoli, szkół i placówek materiały dydaktyczne, wspomagające w pracy z uczniem niepełnosprawnym, w tym również z autyzmem.

Projekt „*Indywidualizacja procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkół podstawowych*”¹⁵², który realizowany był w latach 2010–2013 przygotował bogatą ofertę oprogramowania komputerowego wspierającego profilaktykę, diagnostykę oraz terapię problemów rozwojowych najmłodszych uczniów, jak również rozwijającego zainteresowania uczniów szczególnie uzdolnionych.

Projekt „*Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*”¹⁵³ realizowany w latach 2008-2011 przyczynił się do upowszechnienia elastycznego modelu edukacji dostosowanej do indywidualnych potrzeb, możliwości i stylu uczenia się każdego ucznia. Teoretyczną podstawą projektu jest **teoria wielorakich inteligencji** autorstwa Howarda Gardnera. Praca z dziećmi była prowadzona podczas zajęć obowiązkowych oraz na zajęciach dodatkowych, a nauczyciele mogli

151 http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3693%3Awybrane-dziaania-men-wspierajce-edukacj-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi&catid=60%3Aksztazenie-i-kadra-specjalne-potrzeby-edukacyjne-default&Itemid=85 (dostęp 23.10.2012).

152 <https://www.pomocpsychologicznopedagogiczna.pl/szkola-podstawowa/indywidualizacja/opis-projektu> (dostęp 23.10.2012).

153 <http://www.pierwszaki.eu/> (dostęp 23.10.2012).

Tabela 1. Koncepcje, programy i nurty wykorzystujące idee indywidualizmu.

Koncepcje, programy i nurty	Zakres indywidualizacji materiału	Zakres, rytm i tempo zmian
M. Montessori	– globalny,	– płynne zmiany poziomów, swoboda działania dziecka; rytm i tempo związane z możliwościami dziecka
O. Declory	– globalny – selekcja uczniów na klasy dzieci słabo uzdolnionych; – częściowy – dotyczy zajęć porannych	– respektowanie zainteresowań dziecka
C. Freinet	– globalny, wewnętrzny	– dostosowany do inteligencji i zainteresowań ucznia
plan Winnetki (C. Washburne'a)	– częściowy – dotyczy przedmiotów artystycznych, wybranych treści z zakresu historii i nauk społecznych oraz prac twórczych, zewnętrzny	– zróżnicowane tempo nauki w tzw. okresie popołudniowym, w którym dzieci wybierają interesujące je przedmioty, zróżnicowane treści
plan daltoński (H. Parkhurst)	– całościowy, wewnętrzny	– indywidualizacja tempa i sposobu nauki; zindywidualizowany zakres i stopień trudności
system mainheimski (J.A. Sickinger)	– globalny, zewnętrzny	– 5 ciągów klas równoległych (głównych, popierających rozwój, pomocniczych, języków obcych, przejściowych) oraz klasy dla uczniów z wadami słuchu
Summerhill (A. S. Neill)	– globalny	– program podzielony na nieobowiązkowy kanon główny i zajęcia związane z zainteresowaniami uczniów
R. Steiner (szkoła waldorfska)	– globalny	– program uzależniony od cech charakteru (temperamentów) dzieci, – nauczanie prowadzone jest w systemie tzw. epok – cykli (przez kilka tygodni dzieci zajmują się jedną dziedziną)

4.1. Indywidualne programy nauczania jako odpowiedź na potrzeby dzieci

Cele i zadania stawiane uczniowi	Rola nauczyciela	Metody, formy organizacji, techniki
<ul style="list-style-type: none"> – nabywanie samodzielności; – rozwijanie się zgodnie z aktualnymi zainteresowaniami i predyspozycjami 	<ul style="list-style-type: none"> – pomoc w wstawianiu się samodzielnym, aranżowanie inspirującego i bogatego środowiska edukacyjnego 	<ul style="list-style-type: none"> – hierarchia poziomów ustrukturyzowanego materiału dydaktycznego
<ul style="list-style-type: none"> – stymulowanie u dziecka rozumienia, samodyscypliny, odpowiedzialności za proces uczenia się; inicjatywy, pewności siebie; – wdrażanie do aktywności 	<ul style="list-style-type: none"> – akcentowana twórcza postawa nauczyciela, elastyczność, niedyrektywne kierowanie obserwacjami dzieci 	<ul style="list-style-type: none"> – ośrodki zainteresowań; – obserwacja; – lekcje kojarzenia; – gry wychowawcze (indywidualne ćwiczenia-gry) autoedukacja; – organizacja środowiska szkolnego zgodnie z potencjałem dziecka
<ul style="list-style-type: none"> – osiągnięcie indywidualnego mistrzostwa 	<ul style="list-style-type: none"> – tworzenie 	<ul style="list-style-type: none"> – metody swobodnej ekspresji; – praca zindywidualizowana; – fiszki-karty samokontrolne
<ul style="list-style-type: none"> – rozwój w zależności od zdolności i motywacji 	<ul style="list-style-type: none"> – diagnoza psychologiczna i pedagogiczna, określająca zdolności i postępy dziecka; – nauczyciel jako kierownik samodzielnej pracy ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> – samuczki, zawierające instrukcje i metody sprawdzenia własnej pracy
<ul style="list-style-type: none"> – promowanie samodzielności i odpowiedzialności każdego dziecka oraz współpracy z innymi 	<ul style="list-style-type: none"> – ocena postępów dziecka; – nauczyciele są odpowiedzialni za przekazywanie treści kształcenia w taki sposób, aby pobudzały one do aktywnej i zindywidualizowanej pracy 	<ul style="list-style-type: none"> – plany miesięczne i roczny; – pracownice
<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie zdolności i predyspozycji ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> – diagnoza psychologiczna i pedagogiczna, określająca zdolności i postępy dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> – ciągi klas równoległych
<ul style="list-style-type: none"> – wyzwolenie z lęków; – wychowanie w wolności 	<ul style="list-style-type: none"> – reagowanie na potrzeby dzieci; – obdarzanie uczniów wolnością, wolność co do metod i form kształcenia; – zaciekawianie uczniów, inspirowanie, rozbudzanie ich pasji 	<ul style="list-style-type: none"> – nieobowiązkowe uczestniczenie na zajęciach ogólnych; – tworzenie zajęć fakultatywnych; – wolność wyboru zajęć
<ul style="list-style-type: none"> – wspieranie charakteru dziecka; – wszechstronne wspieranie dziecka (jego woli, uczuć i myślenia) 	<ul style="list-style-type: none"> – diagnozowanie typu temperamentalnego; – pomoc w rozwoju wrodzonych możliwości dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> – charakterystyczny rytm dnia i stosowanych metod pracy (indywidualne motywowanie dziecka); – brak ocen; brak podręczników; – edukacja zintegrowana na przestrzeni szkoły podstawowej, a nie tylko w młodszych klasach

realizować autorskie pomysły, wyzwalając własną kreatywność pedagogiczną.

Projekt „DiAMEnT – dostrzec i aktywizować możliwości, energię, talenty”¹⁵⁴ jest realizowany od 2009 do 2013 roku. Jego celem jest stworzenie systemu pracy z uczniami zdolnymi w województwie małopolskim oraz wypracowanie i wdrożenie wypracowanych rozwiązań programowych i organizacyjnych uczniów w zakresie twórczego myślenia (klasy 1-3 szkoły podstawowej) oraz technologii informacyjno – komunikacyjnej, języka angielskiego, przedsiębiorczości i matematyki (klasy 4-6 szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Projekt obejmuje uruchomienie Powiatowych Ośrodków Wspierania Uczniów Zdolnych (POWUZ).

4.2. Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia emocji, zachowania czy rozwoju

Zadania szkoły powinny uwzględniać w tym zakresie wsparcie edukacyjne (dostosować zindywidualizowane treści, metody i formy pracy, środki i zasoby), psychospołeczne (otoczyć opieką, wsparciem, włączyć w zespół klasowy i szkolny) i organizacyjno-techniczne (wdrożyć system usprawnień). Punktem wyjścia terapii jest właściwa diagnoza zaburzenia, potrzeb i sytuacji środowiskowej dziecka, wyjaśnienie przyczyn i patomechanizmów, warunkujących specyfikę procesu rozwojowego i obecnego obrazu funkcjonowania dziecka. Zachowania, które oceniamy jako zaburzone cechuje nieadekwatność, sztywność, automatyzm, szkodliwość dla otoczenia i dla dziecka, silne trudne emocje, nieadekwatne zarówno co do siły jak i rodzaju. Możemy je obserwować w obszarach: relacji z sobą samym (zachowania autodestrukcyjne), z rówieśnikami, z dorosłymi, z powierzonym mu zadaniem (poleceniem, ćwiczeniem).

154 http://www.diament.edu.pl/informacja_ogolna.php (dostęp 23.10.2012).

Zaburzenia emocjonalne dzieci w świetle klasyfikacji chorób i zaburzeń psychicznych¹⁵⁵ obejmują zaburzenia lękowe (dawniej nerwice) o charakterze polisymptomatycznym (wieloobjawowym) oraz monosymptomatycznym (jednoobjawowym).

Nerwice wielobjawowe to zachowania cechujące się różnorodnymi objawami (np. nerwica lękowa, fobia szkolna).

Do najczęściej występujących odmian nerwic jednoobjawowych można zaliczyć: nerwice z zaburzeniami ruchowymi (np. tiki, zaburzenia snu, lęki nocne, nawyki ruchowe, które występują w sytuacjach trudnych i świadczące o napięciu emocjonalnym np.: ogryzanie paznokci, dłubanie w nosie, ssanie palca, głaskanie okolic ust, wyrwanie włosów itp.); nerwice z zaburzeniami mowy, czyli tzw. logonerwice (np. opóźniona mowa, jąkanie, mutyzm funkcjonalny (psychogeny) – wybiórczy (selektywny), sytuacyjny oraz mutyzm całkowity i mutyzm organiczny; zaburzenia artykulacji mowy – seplenienie, mowa zamazana, nieprawidłowa wysokość tonów i dobór tonów, nadmierna szybkość mowy i szereg innych zaburzeń artykulacji); nerwice z zaburzeniami wegetatywno-somatycznymi (np. moczenie mimowolne, wymioty, zaburzenia oddychania, nerwowy kaszel, nietrzymanie moczu, brak łaknienia). Inne zaburzenia emocjonalne dzieci mogą być manifestowane jako: trudności w nauce spowodowane problemami emocjonalnymi, zahamowanie psychoruchowe, nieśmiałość (dzieci „zmotywowane – napięte” – które cechuje przesadna skrupulatność i staranność w wykonywaniu zadań; „podporządkowane – uległe” – małomówne, grzeczne, posłuszne; „z obniżoną samooceną – zrezygnowane”, które mają poczucie niskiej wartości, nie wierzą w swoje możliwości oraz umiejętności; „nadwrażliwe – asteniczne” – bardzo skryte, powściągliwe¹⁵⁶.

Zaburzenia emocjonalne występują także w przypadku zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), które charakteryzuje się wzmożonym pobudzeniem ruchowym, nadmierną reaktywnością emocjonalną (m.in. w zachowaniu dziecka występuje: drażliwość,

155 DSM IV i ICD-10.

156 M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży: rozwój i patologia*, WSiP, Warszawa 1980.

agresywność lub płaczliwość, lęklivość; słaba kontrola działań, niedojrzałość i niezrównoważenie emocjonalne, mała wytrwałość, zniechęcenie w sytuacjach trudnych, mała odporność na niepowodzenia); specyficznymi zaburzeniami funkcji poznawczych.

Generalną zasadą terapii dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi¹⁵⁷ jest akceptacja, cierpliwość, wyrozumiałość, zapewnienie dziecku poczucia pełnego bezpieczeństwa. W pomocy dla dziecka z zaburzeniami lękowymi niewskazane są środki typu: straszenie, kary cielesne, odosobnianie dziecka. Istotna jest ochrona dziecka przed bodźcami wywołującymi lęk lub niepokój. Należy zapewnić dziecku atmosferę spokoju, zaufania, życzliwości. Skutecznym oddziaływaniem terapeutycznym są: zajęcia psychodramatyczne, terapia poprzez muzykę, niekierowana terapia zabawowa, metoda relaksacji mięśniowej, relaksacja progresywna Jacobsona, trening autogenny Schulza, rysunek, opowiadanie lub czytanie dzieciom baśni.

Nauczyciel pracujący z dzieckiem z **zaburzeniami komunikacji** (np. jąkaniem się) powinien stwarzać sytuacje życzliwości, które doprowadzić mogą do obniżenia napięcia emocjonalnego i podwyższeniem jego wiary we własne siły. Pracując z dzieckiem z zaburzeniami mowy należy pamiętać o aktywizowaniu sfery werbalnej przez: prowadzenie ćwiczeń ortofonicznych, częste rozmowy, kształcenie umiejętności słuchania czyli odbioru mowy poprzez czytanie, uczenie się wierszy, piosenek i ról, co sprzyja utrwalaniu nowych słów i zwrotów.

W przypadku **zaburzenia łaknienia** wskazane jest pozorne ignorowanie symptomu niechęci do jedzenia (nie namawianie i nie przymuszanie do jedzenia pod groźbą kary). Wątro jednocześnie szukać przyczyn odmowy jedzenia. Dziecku zahamowanemu należy zapewnić poczucie bezpieczeństwa, akceptować je takim, jakim jest. Warto jednak zachęcać dziecko do zabawy z innymi dziećmi – po-

157 S. Turecki, S. Wernick, *Jak zrozumieć problemy emocjonalne dziecka*, Wydaw. AMBER, Warszawa 2001; A. Kozłowska *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Wydaw. „Żak”, Warszawa 1996; A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984; D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.

czątkowo z jednym lub dwojgiem. Niewskazane jest porównywanie go z innymi, odważniejszymi dziećmi czy zawstydzanie wobec otoczenia.

Zaburzenia zachowania¹⁵⁸ stanowią złożony zespół problemów emocjonalnych oraz dotyczących ogólnego postępowania dzieci i młodzieży. Dzieci mają poważne trudności z opanowaniem i przestrzeganiem zasad moralnych oraz zachowaniem się w sposób akceptowany społecznie, mają trudności z dostrzeganiem konsekwencji własnych zachowań, nie respektują podstawowych reguł życia społecznego, przejawiają zachowanie agresywne, często niszczą przedmioty, okłamują, wagarują. Typ dziecięcy zaburzeń zachowania charakteryzuje się zachowaniami aroganckimi, są nieposłuszni, ignorują zalecenia dorosłych, kłócą się z nauczycielem i rodzicami, obrażają ich. Celowo wykonują czynności, które irytują i rozdrażniają innych. Dzieci z tym rodzajem zaburzeń zachowania to głównie chłopcy. Często ujawniają oni agresję fizyczną, wchodzą w konflikty z rówieśnikami, kończące się bójkami. Tracą kontrolę nawet z powodu bodźca o nieproporcjonalnie niewielkiej sile. Używają wulgarne słownictwa. W grupie rówieśniczej trudno im się przystosować i podporządkować. Cechuje je postawa egocentryczna, infantylizm, narzucanie innym swojej woli, niechęć do wspólnych zabaw, w których obowiązują ustalone reguły. Dzieci obojętne uczuciowo mają problemy w nawiązywaniu kontaktów uczuciowych tak z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Prezentują wrogi stosunek do otoczenia.

Pomoc socjoterapeutyczna powinna polegać na eliminowaniu przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania oraz przygotowaniu dzieci do życia zgodnego z obowiązującymi normami i umowami. Tego typu zadania mogą być realizowane w szczególności przez organizowanie zajęć edukacyjnych, socjoterapeutycznych oraz profilaktyczno-wychowawczych. Opieka w przypadku zaburzeń zachowania powinna obejmować cały system, w którym wzrasta dziecko i być ukierunkowana na

158 P. C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004; J. Danilewska, *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia*, WSiP, Warszawa 2002; B. Czeredrecka, *Analiza pedagogiczna zaburzeń w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydaw. WSP, Rzeszów 1994.

rozwój i kształcenie podstawowych umiejętności psychospołecznych, zdolności do samokontroli oraz przyjaznych sposobów prowadzenia komunikacji. Należy ustalić przyczyny zachowań agresywnych, spokojnie reagować na te zachowania dziecka, zapewnić bezpieczeństwo, dążyć do wygaszania reakcji agresywnych i nagradzać zachowania prospołeczne. Także rodzice powinni być wyposażeni w wiedzę i umiejętności stosowania skutecznych metod wychowawczych, efektywnej komunikacji z dzieckiem oraz strategii negocjacyjnych, przydatnych w rozwiązywaniu wielu problemów. Należy pamiętać, iż korekcja zaburzeń zachowania jest długotrwała, a efekty nie pojawiają się natychmiast. Fundamentem jest zbudowanie więzi i zdobycie zaufania dziecka. Po dobrym rozpoznaniu środowiska rodzinnego dziecka, atmosfery jego domu, można ocenić, które z aktualnie przeżywanych sytuacji są dla dziecka szczególnie trudne. W przypadku często pojawiających się kłamstw i konfabulacji należy unikać sytuacji powodującej u niego odczuwania silnego lęku przed ukaraniem, jednak konsekwentnie i stanowczo domagać się mówienia prawdy. Ważne jest, aby samemu starać się dotrzymywać wobec dziecka obietnic.

Osoba pracująca z **dzieckiem nadpobudliwym**¹⁵⁹ powinna być opanowana, spokojna, konsekwentna i cierpliwa. Schemat działań i zadań dla dziecka planujemy wcześniej i tak organizujemy, aby nie dostarczył dziecku zbyt dużo chaotycznych bodźców. Ze względu na dużą dekoncentrację i męczliwość dziecka zajęcia muszą być łączone się z ćwiczeniami relaksacyjnymi.

Proces pomocy **dziecku z autyzmem**¹⁶⁰ wymaga ścisłego współdziałania nauczyciela z rodzicami dziecka. Może obejmować przygo-

159 L. J. Piffner, *Wszystko o ADHD: kompleksowy, praktyczny przewodnik dla nauczycieli*, Zys i S-ka, Poznań 2004; A. Munden, J. Arcelus, *ADHD nadpobudliwość ruchowa: poradnik dla rodziców, nauczycieli, lekarzy i terapeutów*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006; A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej: przewodnik dla rodziców i wychowawców*, GWP, Gdańsk 2007.

160 L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy: zagadnienia diagnozy i terapii*, OW. „Impuls”, Kraków 2005; E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk 2005; P. Randall, J. Parker, *Autyzm: jak pomóc rodzinie*, GWP, Gdańsk 2001; E. Pisula *Autyzm u dzieci: diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa 2000.

towanie ich do pracy z dzieckiem, polegające na rozszerzeniu form kontaktu z dzieckiem i stymulacji dziecka do podejmowania kontaktów społecznych. Programy terapeutyczno-edukacyjne dla dzieci autystycznych pełnią zarówno rolę terapeutyczną, jak i wychowawczą, w szczególności koncentrują się na pokonaniu występujących deficytów i dysharmonii rozwojowych. Powinny cechować się eklektyzmem, tzn. łączyć różne podejścia terapeutyczne, a także być:

- atrakcyjne i urozmaicone (kojarzyć się z przyjemnością, a nie żmudną terapią);
- niedyrektywne – wykorzystywać samodzielną inicjatywę oraz próbę rozpoznania wiodących potrzeb dziecka, stwarzać sytuacje wyboru działania oraz tworzyć okoliczności stanowiące wyzwanie do spontanicznego reagowania;
- ogólnorozwojowe;
- zorientowane na komunikację;
- dostosowane do indywidualnego stylu funkcjonowania sensorycznego i motorycznego dziecka.

Zajęcia mogą dotyczyć poprawy relacji interpersonalnych i rozwoju umiejętności społecznych, poszerzając wiedzę i umiejętności dziecka (w tym rozwijając samodzielność i uczące umiejętności samoobsługowych), korygując i usprawniając oraz wspierając potencjał dziecka (rozwijając jego zdolności). Dla dzieci autystycznych dużą szansą jest wcześniej podjęta terapia i długotrwałe ćwiczenia oraz wiara nauczyciela w możliwość usprawnienia dziecka (przepracowanie częstych reakcji bezsilności i bezradności, pojawiających się przy pierwszych porażkach). Koniecznym staje się uświadomienie sobie tego, czego nauczyciel chce dziecko nauczyć w jego obecnej sytuacji, stawianie sobie konkretnych, realistycznych celów. Nie wolno jednakże zapominać, że pewne ograniczenia i deficyty zawsze będą występowały w funkcjonowaniu dziecka, ale normalne życie z nimi jest możliwe i realne. Istotne jest także włączenie takich szczegółowych elementów, jak: strukturyzacja przestrzeni, w której dziecko się porusza; stałość środowiska, w którym ono przebywa; stałość osób, które z nim pracują oraz jasność wypowiedzi kierowanych do dziecka.

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę wybranych metod stosowanych w trakcie indywidualnych i grupowych terapii:

Metoda behawioralna (C.B. Ferster) – której podstawę stanowią ogólne prawa uczenia się, w celu rozwijania zachowań deficytowych, redukowania zachowań niepożądanych, generalizowania i utrzymywania efektów terapii. Istotne w realizacji tej metody jest uwzględnienie zasad: stopniowania trudności, małych kroków i zasady stosowania wzmocnień (budowania systemu motywacji, także motywacji cząstkowej, tzw. system żetonowy).

Terapia zaburzeń sensorycznych, którą należy traktować jako terapię podstawową. Jej celem jest usprawnianie procesów odbioru i przetwarzania bodźców zmysłowych, poprzez ćwiczenia doskonalące koordynację i regulację napięcia mięśniowego, stabilizację ciała, prakcję. Do stosowanych obecnie technik w terapii zaburzeń sensorycznych zalicza się m.in.:

- trening integracji sensorycznej (SI) J. Ayres;
- trening integracji słuchowej (AIT) – „trening uwagi słuchowej”, „stymulacja słuchowa” lub „trening audio-psycho-lingwistyczny”, oparte na programach G. Berarda i A. Tomatisa. Metoda Tomatisa okazała się bardzo skuteczna także w terapii dzieci z problemami szkolnymi typu: zaburzenia uwagi, mowy, koncentracji, dysleksja. Zastosowanie tej metody przyniosło również zadowalające efekty w przypadku dzieci autystycznych i z problemami koordynacji sensomotorycznej;
- metodę kolorowych filtrów H. Irlen.

Terapia TEACCH – oparta o Profil Psychoedukacyjny PEP-R według E. Schoplera. W programie TEACCH uznaje się użyteczność terapii behawioralnej. W ramach omawianego programu terapii struktury odnoszą się do organizowania czasu i przestrzeni oraz terapii zaburzeń sensorycznych. Akcentuje się także potrzebę realizowania indywidualnego programu edukacyjnego. Optymalna terapia opiera się na czterech strategiach: modelu interakcji, perspektywie rozwoju, relatywizmie behawioralnym i hierarchizacji działań. Ważnym elementem tego modelu jest również doskonalenie umiejętności

rodziców w zakresie pracy domowej z dzieckiem, pomoc w zrozumieniu niepełnosprawności dziecka, udzielanie wsparcia emocjonalnego.

Metoda Felicji Affolter – wyzwala celowego i skutecznego działania dłoni, dostrzegania w ten sposób własnego działania i możliwości wpływu na otoczenie; także – co jest szczególnie ważne dla dzieci ze spektrum autyzmu – dostrzegania relacji przyczynowo – skutkowych, przestrzennych, czasowych oraz pracy sekwencyjnej.

Gimnastyka mózgu P. Dennisona – jest to zestaw prostych ćwiczeń ruchowych, prowadzonych z dziećmi w formie zabawy, które mają na celu aktywizowanie i stymulowanie półkul mózgowych oraz zintegrowanie pracy mózgu.

Holding Therapy (przytulanie) – metoda wymuszonego kontaktu (M. Welch) – celem tej metody jest budowanie lub przywrócenie więzi emocjonalnej pomiędzy matką a dzieckiem, poprzez wymuszanie bliskiego kontaktu fizycznego. Dziecko jest trzymane przez matkę na kolanach w sposób umożliwiający bezpośredni fizyczny kontakt wzrokowy. Często w efekcie robi ono wszystko, aby zerwać kontakt fizyczny (protestuje płaczem, krzyczy, bije matkę). Jednak używanie siły fizycznej i przemocy wobec dziecka oraz psychiczne obciążenie matki w trakcie sesji terapeutycznych to powody kontrowersyjności tej metody.

Metoda ruchu rozwijającego (W. Sherborn) – ma za zadanie stworzenie dziecku możliwości poznania własnego ciała i usprawnienia motoryki oraz poczucia własnej siły, sprawności i możliwości ruchowych; rozwijanie świadomości przestrzeni i działania w niej; dzielenie przestrzeni z innymi oraz nawiązywanie i poprawa wzajemnego kontaktu. Metoda ta może być stosowana z powodzeniem w przypadku dzieci z zaburzeniami intelektualnymi, motorycznymi, emocjonalnymi, zaburzeniami zachowania i trudnościami w nawiązywaniu kontaktów społecznych oraz podczas edukacji i terapii dzieci z upośledzeniem umysłowym, autyzmem, dziecięcym porażeniem mózgowym, a także u dzieci głuchych i niewidomych.

Son-Rise Program czyli metoda opcji (B. N. i S. Kaufmanowie) – domowy program terapeutyczny dziecka z autyzmem. Wiodącą ideą jest podążanie za dzieckiem, naśladowanie jego zachowania i zminimalizowanie kontaktów ze światem poza środowiskiem naj-

bliższej rodziny i specjalnej grupy wolontariuszy – tzw. facylitatorów i nauczycieli. W powodzeniu terapii istotne jest: dołączanie do rytualistycznych i powtarzających się zachowań dziecka; wykorzystanie własnej motywacji dziecka, nauka poprzez zabawę; okazywanie entuzjazmu, energii i ekscytacji (tzw. „3 E”); usytuowanie rodzica jako najważniejszego i trwałego elementu terapii, stworzenie bezpiecznego, wolnego od zakłóceń obszaru do zabawy i pracy.

Metoda aktywności Knillów – (M. i Ch. Knill) – oparta na założeniu, że najważniejszym sposobem komunikacji jest dotyk. Polega na wykonywaniu specjalnie dobranych zestawów ćwiczeń (tzw. Programów Aktywności) do akompaniamentu muzyki. Pomaga dzieciom autystycznym w zdobywaniu świadomości własnego ciała – w odczuwaniu części ciała, w nauce ruchów celowych i naśladowania.

Metoda dobrego startu (MDS) M. Bogdanowicz. Metoda stosowana jest w pracy z dziećmi z dysharmonijnym rozwojem, które mają szczególne trudności w pisaniu i czytaniu oraz w rozwoju psychomotorycznym (zmodyfikowana także do pracy z dziećmi o głębszych zaburzeniach rozwoju). Celem tej metody jest stworzenie warunków do integracji percepcyjno-motorycznej za pośrednictwem jednoczesnego usprawniania i harmonizowania funkcji słuchowych, wzrokowych i dotykowo-kinestetyczno-ruchowych. Składają się na nią trzy elementy: słuchowy (piosenka lub wiersz), wzrokowy (wzory graficzne) i motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych, połączonych z rytmem piosenki lub wiersza).

Terapie z udziałem zwierząt – pośród trudności dzieci z globalnymi zaburzeniami rozwojowymi szczególne miejsce zajmują zaburzenia związane z nawiązywaniem relacji z drugą osobą. W tej sytuacji może się okazać, że dobrym pośrednikiem i nauczycielem będzie zwierzę. Metody takiej pracy polegają na budowaniu i rozwijaniu kontaktu poprzez zabawy i ćwiczenia z psami (*dogoterapia*), końmi (*hipoterapia*), kotami (*felinoterapia*) i delfinami. Poprzez zabawy, przytulanie i głaskanie zwierząt dzieci rozluźniają się, co wszechstronnie oddziałuje na psychikę, pobudza zmysły i pozytywne emocje.

Arteterapia – terapia poprzez sztukę, która może przyjmować różne formy: choreoterapię, psychorysunek, muzykoterapię, biblio-

terapię, psychodramę. Przykładowo – dziecko za pomocą różnych technik plastycznych może symbolicznie wyrazić trudne przeżycia, doświadczenie, emocje. Arteterapia wyzwala aktywność twórczą, wyrównuje braki i ograniczenia psychofizyczne a jednocześnie obniża napięcie i pomaga nazwać problem.

Logorytmika – to metoda łączenia rytmu muzycznego z ruchami całego ciała, którego celem jest rozwijanie umiejętności sprawnego wykonywania ruchu, wyrabianie orientacji w czasie i przestrzeni oraz koncentracji uwagi. Istotne są także różne rodzaje **kinezyterapii** – czyli terapii ruchem. Ma ona na celu usprawnienie funkcji poznawczych, psychoruchowych i motorycznych. Niezwykle ważną rolę pełni też **terapia zajęciowa** – której zadania polegają na uspołecznianiu uczestników i rozwijaniu ich umiejętności praktycznych, podnoszeniu sprawności manualnych i ruchowych.

Indywidualizacja pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia emocji, zachowania czy rozwoju polega na tworzeniu warunków optymalnego funkcjonowania dzieci, zgodnych z ich potrzebami i możliwościami. Ważne jest, by ta pomoc była kompleksowa oraz by była udzielana jak najbliżej dziecka, w jego naturalnym środowisku. Reasumując, praca nauczycieli z dziećmi ze specjalnymi potrzebami polegać powinna na (Ainscow, 2000, s. 190):

- wyznaczaniu dzieciom realistycznych, ale optymalnych i ambitnych celów;
- konsekwentnym sprawdzaniu realizacji zadań;
- monitorowaniu postępów dziecka;
- dostarczaniu różnorodnych, wieloaspektowych doświadczeń;
- traktowaniu dziecka w sposób podmiotowy, stymulowaniu autonomii, umożliwianiu mu podejmowanie samodzielnych decyzji, dokonywaniu wyboru, współdecydowaniu o swojej edukacji;
- tworzeniu pozytywnej atmosfery i klimatu wsparcia;
- docenieniu wysiłków i osiągnięć uczniów;
- ułatwianiu uczenia się za pomocą dobierania odpowiednich środków i pomocy.

4.3. Wspomaganie rozwoju dzieci wybitnie zdolnych¹⁶¹

Grupa dzieci zdolnych w świetle przepisów i regulacji

Jak wspierać zdolności, odnosząc ten proces do rzeczywistych potrzeb i cech dziecka? Nie jest to zadanie proste, gdyż dzieci zdolne charakteryzują się specyficzną nadpobudliwością intelektualną (wielość i zakres pytań), wyobrażeniową (posiadanie wewnętrznego, nieraz bardzo hermetycznego świata fantazji), emocjonalną (przejawiającą się ponadprzeciętną intensywnością i labilnością uczuć), zmysłowo-sensoryczną (wrażliwość, spostrzegawczość) i psychomotoryczną (zaangażowanie, pasja, ale też dekoncentracja). Dlatego nauczyciel uczniów zdolnych powinien być skoncentrowany na ich potrzebach, a zarazem umiejętnie stymulować ich do samodzielnego podejmowania zadań służących rozwojowi posiadanych zdolności.

Do niedawna w Polsce brak było jakiegokolwiek polityki państwowej mającej na celu opracowanie spójnego programu nastawionego na rozwój uzdolnień. Idea merytokratycznej koncepcji społeczeństwa była krytykowana z różnych perspektyw. Przeciw odrębnej koncepcji kształcenia zdolnych formułowano przede wszystkim zarzut reprodukcji ekonomicznej i kulturowej, pogłębiania istniejących nierówności społecznych (dzieci bogatych, wykształconych rodziców mają większe szanse na elitarną edukację, wsparcie społeczne, inwestowanie w swoje zdolności niż dzieci z rodzin uboższych).

Aby potencjał ukryty w dziecku zamienił się w realną zdolność, muszą zaistnieć odpowiednie warunki zewnętrzne (środowiskowe). Dlatego badania nad uczniami zdolnymi inspirowane są często imperatywem tworzenia coraz lepszych sposobów opieki (konkretnych

161 Rozdział powstał na podstawie książki „*Jak rozwijać zdolności dzieci*” I. Czaja-Chudyba (2009).

propozycji bądź wskazówek, które nauczyciele mogliby wykorzystać podczas własnych zajęć). Programy te modyfikują rzeczywistość szkolną, wpływają także na społeczne oczekiwania wobec edukacji. Aktualnie wysiłki podejmowane zarówno przez społeczne, jak i państwowe instytucje, stanowią cenny wkład w opiekę nad uzdolnionymi. Osoby uzdolnione mogą otrzymać np. stypendia szkolne, ministerialne, rządowe i różnorodne formy wsparcia od prywatnych lub społecznych fundacji pomocy. Regulacje europejskie dotyczące pracy z uczniem zdolnym można odnaleźć w:

– **zaleceniu nr 1248 Rady Europy z 7 X 1994 r.**¹⁶² (w sprawie edukacji dzieci i młodzieży zdolnej), które wskazuje, że „*dzieci i młodzież zdolna powinny mieć możliwość korzystania z odpowiednich warunków kształcenia, które pozwolą im w pełni rozwinąć swe zdolności [...]. Żaden kraj nie może sobie przecież pozwolić na trwonienie talentów, a nierozpoznanie w odpowiednim czasie możliwości intelektualnych lub innych byłoby marnotrawstwem zasobów ludzkich*”.

– **rezolucji z 27 XI 2007 (*Resolution. Action Plan for the Gifted and Talented*, 2007)**¹⁶³, zalecającej zwiększenie konkurencyjności europejskiej nauki poprzez konieczność zainwestowania w potencjał uczniów zdolnych, aby zrealizować cele założone w procesie liżbońskim i rekomendującej powstanie *European Gifted and Talented Coordination Unit* – grupy koordynującej działania na rzecz dzieci zdolnych i uzdolnionych.

Wśród rozporządzeń polskich ***Strategia rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*** wydana w przez MENiS w 2005¹⁶⁴ roku wymienia wśród priorytetowych zadań wspieranie i motywowanie rozwoju za-

162 *Report of the Committee on Culture and Education. On education for gifted Children. Dokument 7140, Recommendation 1248, Assembly debate (31th Sitting), on 7 October 1994* za: W. Limont, *Uczeń zdolny*, GWP, Gdańsk 2010.

163 *Resolution. Action plan for the gifted and talented – an essentials part of the Lisbon strategy. Brussels Radisson SAS EU Hotel, 27 November 2007, dokument opracowany podczas COST Strategic Workshop Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap, 2-27 listopada 2007* za: W. Limont *Uczeń zdolny*, GWP, Gdańsk 2010.

164 *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013. Warszawa 2005, www.cent.edu.pl/Download_9.html* (dostęp 23.10.2012).

interesowań oraz pomoc uczniom wybitnie uzdolnionym. **Podstawa programowa z 2009 r.**¹⁶⁵ podkreśla obowiązek pomocy nauczyciela w wspieraniu zdolności oraz pracy z dzieckiem uzdolnionym przez organizowanie zajęć zwiększających jego szanse edukacyjne, a w przyjętych zaleceniach i warunkach realizacji Podstawy jej twórcy zadeklarowali: *”Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać”*¹⁶⁶. Późniejsze sześć rozporządzeń MENiS z dnia 17 XI 2010 r. ustanawiających nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych precyzuje możliwości otoczenia opieką dzieci zdolnych.

W świetle analizy dokumentów oraz programów i podręczników wyznaczających konteksty edukacji wczesnoszkolnej należy stwierdzić, iż w teorii nauczyciel nauczania początkowego zobowiązany jest do indywidualizacji pracy również z dziećmi wybitnie zdolnymi. Brak jest jednak systemowych i profesjonalnych rozwiązań czy nawet propozycji, które wprowadzałyby do powszechnych szkół podstawowych (już na etapie edukacji wczesnoszkolnej) elementy diagnozy i wspierania zdolności ucznia na poziomie specjalistycznym. Także praktyka edukacji nie jest związana ani ze specjalistycznym, ani z wszechstronnym nauczaniem – jest to natomiast edukacja podporządkowana tzw. zdolnościom akademickim i wąskiemu (opartemu na receptywnym ich odpamiętywaniu) zakresowi ich stymulacji i kontroli (tendencji wzmacnianej także poprzez rodzaje testów na kolejnych etapach edukacji).

Specyfika dzieci wybitnie zdolnych

Dzieci uzdolnione charakteryzują się ponadprzeciętnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, bądź dużą wszechstronnością i biegłością w wielu dyscyplinach. Uczniów zdolnych charaktery-

165 *Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf (dostęp 23.10.2012).

166 Tamże, s. 59.

zuje przyśpieszony rozwój poznawczy¹⁶⁷, który przejawia się w rozwiniętej umiejętności rozumowania logicznego, w wysokim poziomie myślenia abstrakcyjnego, pojemnej i trwałej pamięci. Dzieci zdolne łatwo uczą się, mają duży zakres wiedzy ogólnej oraz wykazują bogate zainteresowania.

Cechuje je prawie nieustanna gotowość do nauki, duża motywacja i zaangażowanie w zdobywaniu wiedzy, wykazują dużą samodzielność w wyborze i realizacji zadań. Zdolności manifestują się w sferze motywacyjnej zaangażowaniem, a także wytrwałością i uporczywością w dążeniu do celu. To szczególna postawa, w której charakterystyczne są: determinacja (poświęcanie interesującym zadaniom więcej czasu niż się tego od niego wymaga), zapał, skłonność do systematycznej pracy, obowiązkowość i samodyscyplina. W zakresie postawionych celów wiele wymagają od siebie i innych, są idealistyczni, cechują ich wysokie standardy oceny moralnej. Dzieci zdolne lubią rozmawiać o swoich pasjach, szczególnie z osobami, z którymi dzielają zainteresowania, często także dążą do kontaktów z osobami starszymi.

Charakterystyczna dla uczniów zdolnych jest niezaspokojona ciekawość, skłonność do zadawania dociekliwych pytań, częściej niż ich rówieśnicy pragną zrozumieć przyczyny i związki przyczynowo-skutkowe. Już w młodym wieku cechuje dzieci zdolne twórczość i wyobraźnia. Łatwo dostrzegają wady i braki, myślą w sposób niezależny,

167 A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000; F. Painter, *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*, WSiP, Warszawa 1993; W. Panek, *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych i praca z nimi w placówkach wychowania przedszkolnego*, W: *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych*, pod red. W. Panka, Dział Wydawnictw filii UW w Białymstoku, Białystok 1992; T. Parczewska, *Wybrane predykatory rozwoju zainteresowań i uzdolnień małego dziecka*, W: *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, pod red. J. Łaszczuka, M. Jabłonowskiej, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009; M. Partyka, *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; S. Popek, *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, UMCS, Lublin 1987; Ź. Wasyluk-Kuś, *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*, PZWS, Warszawa 1971.

krytyczny, indywidualny i odkrywczy. W zachowaniu często bywają oryginalne, nietypowe, interdyscyplinarne, nie zawsze rozumiane przez rówieśników, a nawet przez nauczyciela. Często zdradzają poczucie humoru, umiejętność dostrzegania paradoksów czy tworzenia błyskotliwych wypowiedzi i point.

Negatywnym skutkiem wysokich zdolności mogą być deficyty w sferach emocjonalnej i społecznej, wyrażające się nadmierną intensywnością przeżyć, wrażliwością. W postawie społecznej dzieci zdolnych zauważyć można wiele sprzeczności. Uczniowie ci charakteryzują się silną osobowością i skłonnością do dominacji. Problemy interpersonalne dzieci zdolnych pojawiają się, gdy ujawniają one tendencję do narzucania innym własnej woli, uporu i egocentryzmu, ustalania zasad i reguł, które próbują zastosować również w relacjach z otoczeniem. Reakcje te często interpretowane są przez otoczenie jako arogancja, arbitralność, zarozumiałość, nadmierna pewność siebie i wywyższanie się. Także żywy temperament, hiperaktywność i niecierpliwość mogą przeszkadzać w zajęciach dzieciom i nauczycielowi. Z drugiej strony – dzieci zdolne częściej niż inne dotykają takie trudności, jak: niepowodzenia, osamotnienie, niewiara we własne siły oraz kryzysy emocjonalne. Uczniowie ci doświadczają silnych emocji, gdy nie są w stanie zrealizować swoich celów i oczekiwań. Niekonwencjonalność i ekscentryczność zachowania często przyczynia się do wyobcowania zdolnych uczniów z grona rówieśników. Prowadzi to często do negatywnej samooceny, która wynika z nadmiernego perfekcjonizmu połączonego z ambicjami i samokrytycyzmem. Często więc dzieci zdolne mają duże kłopoty z przystosowaniem się do otoczenia, wykazują postawę pełną rezerwy, przedkładając pracę samodzielną nad grupową. Nierzadko są także izolowani przez zespoły klasowe, z trudem dostosowują się do wymagań społecznych (rodziców, nauczycieli, grupy rówieśników). Mogą też mieć problemy w kontaktach interpersonalnych z rówieśnikami, szczególnie tymi, którzy wolniej rozumują lub nie podzielają ich pasji.

Wielość zainteresowań nierzadko powoduje frustrację z powodu braku czasu. Dzieci te pracują w innym tempie niż rówieśni-

cy, nierzadko koncentrując się na jednym problemie, a zaniedbując inne zagadnienia, mniej ważne z ich punktu widzenia. Problemy pojawiają się też w związku z cechującą ich niechęcią do rutyny, podporządkowania się regułom, czy brakiem cierpliwości. W chwilach znudzenia i sfrustrowania uczniowie zdolni często nie kontrolują swoich impulsów, mogą zachowywać się niegrzecznie, prowokacyjnie.

Trudności w funkcjonowaniu mogą także wykazywać osoby, które w dzieciństwie przedwcześnie uznawane były za „cudowne”, jednak nie urzeczywistniły swojego potencjału lub nie spełniły pokładanych w nich oczekiwań. Ważnym obszarem pedagogiki zdolności jest także zagadnienie tzw. Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO), który charakteryzuje dzieci uczące się poniżej swoich potencjalnych możliwości¹⁶⁸. Syndrom ten wyraża się nieadekwatnymi do zdolności ocenami i zachowaniami dziecka w sytuacjach szkolnych. Niższe od możliwych osiągnięcia dziecka mogą dotyczyć jednego przedmiotu lub pojawiać się we wszystkich przedmiotach i mieć charakter chroniczny lub sytuacyjny. Uznaje się, że Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć obejmuje nawet połowę dzieci zdolnych¹⁶⁹, a czynnikami ryzyka jego powstawania są: cechy osobowościowe – np. niskie poczucie wartości; czynniki społeczne i środowiskowe – m.in. samotność i odrzucenie dzieci przez dorosłych i przyczyny edukacyjne – ogólnie wiążące się ze złym traktowaniem ucznia zdolnego w szkole przez nauczycieli i rówieśników.

168 B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, W: *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, pod red. V. Alminderova, J. Łaszczyka, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998; B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, OW „Impuls”, Kraków 2007; S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* WSiP, Warszawa 1994.

169 W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III, pod red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowej, GWP, Gdańsk : 2007, s. 116.

Specyfika zajęć rozwijających uzdolnienia dzieci – zasady i formy pracy nauczyciela

Uzdolnieni uczniowie przywiązują dużą wagę do sposobu przedstawiania treści przez uczącego. Nauczyciela przygotowanego do pracy z uczniem zdolnym powinno cechować autentyczne zaangażowanie we własną pracę i pasja¹⁷⁰. Powinien on być mistrzem, przyjacielem i partnerem intelektualnym, stymulatorem i opiekunem, a nawet asystentem, pozostawiającym uczniowi wybór tematu i tempa pracy. Zadania stawiane dzieciom muszą więc stanowić dla uzdolnionego dziecka wyzwanie warte podjęcia aktywności. Dla tych uczniów należy stwarzać dużo problemów otwartych, nowych, nieznanych lub niezgodnych z ich dotychczasowym doświadczeniem, wywołujących zaskoczenie, zaciekawiających, aktywizujących zaangażowanie i motywację. Ważne jest docenianie pytań dziecka, zaakceptowanie myślenia krytycznego, podkreślanie znaczenia samodzielnych sądów. I choć dzieci wybitnie zdolne niełatwo przywiązują się do swoich nauczycieli, a początkowo nawet mogą krytycznie analizować ich pracę oraz wiedzę, jednak z tymi, których uznają za swoich mistrzów, nawiązują bardzo mocne i długotrwałe relacje.

Zasady odkrywania i wspierania uczniów zdolnych

Diagnoza zdolności

Do diagnozy zdolności w praktyce wykorzystuje się najczęściej testy pomiaru inteligencji (powyżej 130 punktów IQ większość badaczy zakłada występowanie ponadprzeciętnej inteligencji), wyniki sprawdzianów wiadomości i testów osiągnięć szkolnych lub testy myślenia twórczego, konkursy, olimpiady oraz metody obserwacyjne

170 I. Pufal-Struzik, *Nauczyciel w roli stymulatora inwencji uczniów*, „Życie Szkoły”, 1992, 3, s. 137-142; M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992; M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia?: Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009; W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”... op. cit.

(prowadzone przez rodziców, nauczycieli, ekspertów oraz rówieśników ucznia); kwestionariusze i listy cech zachowań dzieci uzdolnionych oraz analizę wytworów (rysunków, wypracowań, np. w formie port folio i procesfolio).

Opanowanie funkcji diagnostycznej wymaga bardzo dużego zaangażowania, skupienia i merytorycznego przygotowania nauczyciela, a sama diagnoza może być pracochłonna i trudna do przeprowadzenia. Ważne jest stałe i częste monitorowanie badań, aby sprawdzać rzetelność i trafność narzędzi wykorzystanych w ocenie zdolności dzieci. Należy także mieć świadomość, że w diagnozie zdolności dzieci nauczyciele mogą popełniać błędy. Pierwszy z nich może być związany z **tzw. błędem fałszywego przeoczenia**, polegającym na marginalizowaniu talentu dziecka, niedostrzeganiu jego potencjału oraz specjalnych uzdolnień i potrzeb. Pomyłka drugiego rodzaju – **błąd „fałszywie pozytywny”** – polega na przecenianiu możliwości dziecka, zauważaniu zdolności, które obiektywnie nie są zbyt wielkie (tego typu błąd jest często udziałem rodziców – dziecko może być dobre w jakiejś dziedzinie w porównaniu z rówieśnikami prezentującymi nikłe uzdolnienia, ale średnie w porównaniu z szerszą populacją rówieśników). Konsekwencją tego rodzaju pomyłek jest przede wszystkim frustracja dziecka, które przy nadmiernie rozbudzonych ambicjach rodziców, nie spełnienia pokładanych w nim oczekiwań.

Zasady i formy pracy wspierającej zdolności dzieci

W okresie średniego dzieciństwa zauważyć można krystalizację uzdolnień dzieci w konkretnych dziedzinach. Jest to czas, w którym dziecko uzyskuje podstawy autonomii i poczucia własnej skuteczności. Środowisko wspierające – rodzice, przedszkole – powinno stwarzać sytuacje, które pomagałyby dzieciom w budowaniu zaufania do siebie, śmiałości i odwagi, które pozwolą odważnie i z zaangażowaniem podejmować zadania w okresach późniejszych. Na ten etap edukacji przypada także okres rozwoju swobodnej ekspresji, fantazji i twórczości dziecka oraz zwiększania się koncentracji i wytrwałości

w pracy nad zadaniem. To także okres spontanicznego naśladowania przez dzieci zainteresowań, pasji swoich rodziców i opiekunów.

W czasie nauki szkolnej dzieci doskonałą sprawności zgodne z własnymi zainteresowaniami. W tym też okresie uczeń staje się bardziej niezależny od wpływów dotychczasowego środowiska, a zależny od wpływów dalszego otoczenia – rówieśników, społeczeństwa oraz kultury i ich wytworów (ksiązek, filmów, ale też norm, tradycji i ról społecznych), które zakłócić mogą proces rozwoju indywidualnych zdolności. W badaniach W. Limont i J. Cieślikowskiej¹⁷¹ ujawnione zostały inne, równie częste rodzaje napotkanych trudności w realizacji programów wsparcia udzielanego uczniom zdolnym, m.in.: problemy finansowe, brak czasu u uczniów oraz niezrozumienie lub nikłe zainteresowanie ze strony kolegów i dyrekcji szkoły.

Nadrzędnym dla rozwoju uzdolnień czynnikiem jest w opinii autorki ścisła współpraca szkoły i domu, a przede wszystkim uważni i zaangażowani w prace szkoły **rodzice**, którzy powinni mieć świadomość uzdolnień swoich dzieci oraz działań podejmowanych przez nauczyciela. Drugim, istotnym elementem wsparcia zdolności jest **typ i organizacja szkoły** oraz **nauczyciele i dyrektorzy szkół**, którzy powinni być autentycznymi fachowcami (ekspertami), zaangażowanymi w swoją pracę.

W planowaniu i realizacji programów przydatna jest świadomość następujących zasad (niektóre nawiązują do klasycznych zasad dydaktycznych, inne są specyficzne dla pracy z dzieckiem zdolnym): zaakceptacji, poczucia bezpieczeństwa, optymalnych wymagań, dbania o rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Ich uszczegółowienie stanowią wskazówki E. P. Torrance'a¹⁷². Wymienione dyrektywy dopełnia K. Szmidt¹⁷³, postulując, aby: stymulować i nagradzać ciekawość poznawczą i mobilizować pytania dziecka; starać się przeciwdziałać

171 W. Limont, J. Cieślikowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* W: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, OW „Impuls”, Kraków 2005, s. 53.

172 K. J. Szmidt, *Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych*, W: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, OW „Impuls”, Kraków 2005.

173 K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 132-148.

dyktatowi jedynej odpowiedzi, bezkrytycznej szybkości i zniecierpliwieniu nauczyciela w oczekiwaniu i dążeniu do uzyskania jakiegokolwiek (a nie optymalnego) wyniku; wprowadzić techniki heurystyczne jako pomocne w realizacji treści nauczania; zachęcać dzieci do auto-refleksyjności, stymulować ich metapoznanie i mądrość.

Rozwijanie zdolności może stanowić integralną część powszechnej edukacji lub przedmiot specjalnych rozwiązań edukacyjnych. Praca taka nie może polegać na ilościowym dodawaniu zajęć (dzieci te odmówią wykonywania dodatkowych działań algebraicznych, gdy już po rozwiązaniu pierwszego rozumieją ich istotę), powinna raczej obejmować jakościowe pogłębianie i rozszerzanie (wzbogacanie) wiedzy ucznia, a także inspirowanie go do tworzenia nowych rozwiązań, samodzielnego eksperymentowania, badania lub refleksyjnego wartościowania. Praca z uczniem zdolnym może polegać na: **wzbogacaniu pionowym** (uzupełnieniu, poszerzeniu wybranego zakresu wiedzy) lub **poziomym** (dostarczenie w trakcie zajęć dodatkowej liczby zadań o tym samym poziomie trudności); **akceleracji** – przyspieszaniu (wcześniejsze rozpoczynanie nauki, „przeskakiwaniu” do wyższej klasy, szybsze realizowanie materiału, wcześniejsze kończenie określonego etapu nauki i przechodzenie na wyższy szczebel nauczania); **grupowaniu** (według poziomu lub rodzaju zdolności, w specjalnych klasach lub odrębnych szkołach); **naucze zindywidualizowanej** (w postaci projektów i realizacji specjalnych zadań; konsultacji); **konsultacjach zespołów pedagogów** dotyczącego pracy samokształceniowej ucznia i wyboru (lub przejścia do) szkoły dla dzieci szczególnie uzdolnionych (np. muzycznej czy sportowej).

J. Eby i J. Smutny¹⁷⁴ opisują pięć modeli rozpoznawania i kształcenia dzieci zdolnych. Należą do nich: **model indywidualnego nauczania** (często wykorzystywany także w warunkach polskich), **model ogólnej zdolności umysłowej** (klasy lub grupy dzieci „genialnych”, charakterystyczne dla krajów zachodnich), **model szczególnych umiejętności szkolnych** (realizowany przez zajęcia przyspieszające lub wzbogacające z przedmiotów kierunkowych), **model drzwi ob-**

174 J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.

rotowych (tworzenie „puli ogólnie utalentowanych”, których w zależności od ujawnionego „talentu” przenosi się do grup uzdolnionych kierunkowo), **model zachowania znamionującego uzdolnienie** (dzieci same ubiegają się o przyjęcie na wybrane zajęcia, prezentując przykłady swoich osiągnięć).

Podział ten pozwala na wyróżnienie dwóch ogólnych strategii kształcenia uczniów zdolnych: 1/ „**modelu zajęć wewnętrznych**” – modelu inkluzyjnego, włączającego ich do zespołów klasowych (jak podkreślają jego zwolennicy, umożliwiającego dzieciom zdolnym harmonijny, wszechstronny rozwój oraz różnorodne kontakty rówieśnicze) i 2/ „**modelu zajęć zewnętrznych**” – strategii separacyjnej – tworzącej odpowiednie, optymalne środowisko rozwoju w formie klas lub szkół specjalistycznych, profilowanych.

Obydwie formy pracy z dzieckiem mają swoje zalety, obydwie budzą uzasadnione kontrowersje. Zajęcia opierające się na różnorodnych formach kształcenia zindywidualizowanego, polegające w szczególności na dzieleniu dzieci według kryterium zdolności, są najpowszechniejszym sposobem opieki nad dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Grupowanie uczniów zdolnych dostarcza im koniecznego wsparcia rówieśniczego, umożliwia otwarcie się, rozmawianie o nurtujących ich zagadnieniach, pozwala na odczucie wspólnoty zainteresowań, pozytywnych emocji wzajemnego zrozumienia się oraz wiedzy wysoce specjalistycznej, co w standardowych klasach nie jest możliwe do uzyskania. Jednak indywidualne nauczanie wyrwa dziecko z naturalnego środowiska rówieśników i może skutkować problemami natury społeczno-emocjonalnej oraz adaptacyjnej (trudności z przystosowaniem, relacjami interpersonalnymi oraz z funkcjonowaniem w życiu dorosłym i realizowaniem się w zawodzie).

Do działań w trakcie zajęć szkolnych sprzyjających rozwojowi zdolności zaliczyć należy: naukę w klasach autorskich, organizowanie pracy w toku podstawowych zajęć w grupach jednorodnych i niejednorodnych pod względem intelektualnym, powierzanie zadań asystenckich, organizowanie samopomocy koleżeńskiej, współdziałanie w prowadzeniu lekcji (w klasach niższych i wyższych),

wprowadzanie bloków rozszerzających dla uczniów uzdolnionych (np. elastyczne zajęcia warsztatowe – laboratoryjne w klasie), indywidualizację zadań w klasie lub prowadzenie uczniów indywidualnym tokiem nauczania. Ważnym elementem kształcenia uzdolnień jest modyfikowanie programu nauczania poprzez komasowanie i redukcję treści. M. Partyka¹⁷⁵ proponuje następujące szczegółowe metody pracy z uczniem zdolnym w trakcie zajęć wewnętrznych: zwiększanie wymagań; ciekawe prowadzenie zajęć; nawiązywanie do wiadomości pozaszkolnych; wykorzystanie ciekawych treści i źródeł; realizację indywidualnych programów kształcenia; zachęcanie do tworzenia w sposób społecznie użyteczny, a zarazem nowatorski i oryginalny; uczenie twórczego rozwiązywania problemów; odważne podejmowanie inicjatyw, samodzielności poznawczej i społecznej; zachęcanie do udziału w popisach, prezentacjach, konkursach; wskazywanie na dodatkowe źródła wiedzy; zachęcanie do korzystania z rozmaitych zajęć pozalekcyjnych i rozwijania swoich zainteresowań; stwarzanie atmosfery akceptacji; uczenie przyjmowania uwag i konstruktywnej krytyki. We wzbogaconych programach kształcenia zaleca się np. uczenie przez krytyczną refleksję (rozwijanie zdolności badania, krytycznego myślenia, zadawania pytań, aktywnego poszukiwania informacji, umiejętności myślenia refleksyjnego i dywergencyjnego, rozwiązywania problemów).

Nauczyciele we własnym zakresie mogą tworzyć indywidualne programy skoncentrowane na uczniu zdolnym, czy zgodne z uzdolnieniami uczniów koła zainteresowań i formy zajęć pozalekcyjnych, mogą przygotowywać dzieci do konkursów, organizować wycieczki, obozy i kolonie naukowe. Częstą praktyką jest też tworzenie tzw. klas autorskich, realizujących autorski lub zapożyczony program wspierania rozwoju dzieci. Klasa autorska realizuje ważne z punktu widzenia procesu dydaktycznego zadania – daje możliwości większej indywidualizacji nauczania, jest bardziej efektywna, gdyż opiera się na podmiotowej motywacji uczniów. Integruje także środowisko rodziców, umożliwiając im świadome włączenie się do szkolnego procesu dydaktycznego.

175 M. Partyka, *Dzieci zdolne...* op. cit.

W szkołach wykorzystuje się także możliwość tzw. szybkiej ścieżki – wcześniejszego promowania do klasy, przejścia do wyższej klasy z pominięciem jednej lub kilku klas oraz indywidualny tok nauczania połączony z egzaminami eksternistycznymi. Stwarza ona możliwość progresji w preferowanym tempie lub realizacji zindywidualizowanego programu nauczania.

Działania pozalekcyjne, poszerzające standardowe treści, obejmować powinny:

- pracę uczniów na dodatkowych zajęciach fakultatywnych – kołach zainteresowań, akademiach nauki na podstawie zainteresowań dzieci, a nie w wyniku odgórných, arbitralnych decyzji administracyjnych;
- korzystanie z pomocy nauczycieli i specjalistów przy przygotowywaniu się do olimpiad, konkursów;
- umożliwienie uczniom łączenia nauki na poziomie podstawowym i studiów w wybranej dziedzinie;
- stwarzanie uczniom warunków do prac eksperymentalno-badawczych.

Zajęcia mogą obejmować współpracę z muzeami, filharmoniami i teatrami. Kolejną formą pracy z uczniami są tradycyjne i popularne w Polsce strategie wspierania zdolności twórczych¹⁷⁶, będące pochodnymi o treningu twórczości.

W przypadku **tzw. kształcenia wzbogaconego** należy wyróżnić trzy typy programów: 1/ **ogólne** – rozwijające intelekt dziecka oraz jego zainteresowanie różnymi dziedzinami i przedmiotami, 2/ **specjalistyczne treningi grupowe** skoncentrowane na myśleniu twórczym, krytycznym, refleksyjnym i na specyficznych dla danej dziedzi-

176 J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróże. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, TransHumana, Białystok 2005; I. Czaja-Chudyba, W. Went, „*TWÓRCZO ODKRYWAM ŚWIAT*” – Program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej, MCDN, Nowy Sącz 2009; K. Szmidt, *Porządek i Przygoda. Lekcje Twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1996; K. Szmidt, J. Bonar, *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Program edukacyjny*, WSiP, Warszawa 1998.

ny umiejętnościach oraz procedurach, 3/ **pracę badawczą uczniów** dotyczącą ich indywidualnych zainteresowań, polegającą na rozwiązywaniu problemów badawczych. Konkretnie propozycje można podzielić na **bezpośrednie** (pozaszkolne) i **infuzyjne** – wykorzystujące we wspieraniu zdolności programy szkolne.

Działanie międzyszkolne, najrzadziej obserwowane w Polsce, związane jest z powoływaniem stowarzyszeń promujących uzdolnienia dzieci¹⁷⁷, organizowaniem międzyszkolnego systemu wspierającego uczniów przejawiających uzdolnienia kierunkowe (sesje, obozy, warsztaty), prowadzeniem olimpiad, konkursów (co daje uczniom okazję do wykazania i sprawdzenia swoich możliwości w szerszym kontekście), organizowaniem międzyszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli w celu uświadamiania im specyfiki pracy z uczniem zdolnym, tworzeniem funduszu nagród i wyróżnień dla uczniów oraz ich mentorów (nauczycieli, dyrektorów szkół). Do bardziej atrakcyjnych form opieki nad dziećmi zdolnymi należą obozy i szkoły letnie (np. „dla młodych naukowców”) czy specjalistyczne warsztaty o charakterze ogólnorozwojowym lub kierunkowym (służące pogłębieniu wiedzy w konkretnej dziedzinie).

Wybrane przykłady indywidualnych i grupowych strategii zajęć

Koncepcja rozwoju zdolności J. Renzullego

J. Renzulli¹⁷⁸ jest autorem trójpłaszczyznowego modelu zdolności. Na jego podstawie powstały: **triada kształcenia wzbogaconego** oraz tzw. **Koncepcja Drzwi Obrotowych** jako jej realizacja w praktyce kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych. Triada kształcenia wzbogaconego w zakresie szkolnictwa powszechnego obejmuje współ-

177 K. Korbecka, *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, W: *Zdolności i twórczość ...* op. cit.

178 J. Cieślukowska, *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzullego*, W: *Zdolności, talent, twórczość. t. I*, pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, J. Dreszer, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2008.

działanie trzech składników: 1/ ogólnych doświadczeń poznawczych dziecka (bazujących na intelektualnym i emocjonalnym rozwoju), 2/ specjalistycznego treningu w grupach w zakresie poszczególnych dziedzin (ze szczególnym podkreśleniem działań alternatywnych we wzbogacaniu lub przyspieszonej realizacji treści kształcenia), 3/ pracy indywidualnej lub w małych grupach nad konkretnymi programami badawczymi (związanej z samodzielną aktywnością badawczą uczniów). Triada Renzullogo obejmuje trzy poziomy zajęć:

- **ogólne zajęcia poznawczo-badawcze** (wycieczki, spotkania z ekspertami) – pomagające w klaryfikacji zainteresowań dzieci i poszerzanie ich horyzontów poznawczych,
- **zajęcia treningowe** – rozwijające postawę badawczą, myślenie twórcze i krytyczne,
- **poszukiwanie indywidualne i w małych grupach** – nastawione na rozwiązywanie problemów.

Równoległy program rozwojowy

Programem rozwijającym umiejętności twórczo-produktywne może być też **The Parallel Curriculum (Równoległy program rozwojowy)** autorstwa J. Tomlison i współpracowników. Projekt wyróżnia cztery typy programów, które należałoby raczej traktować jako zazębiające się cztery obszary (typy) oddziaływań pedagogicznych:

- **podstawę programową** – obejmującą wiedzę, fakty, umiejętności kluczowe dla danej dyscypliny, stanowiącą punkt wyjścia dla rozwoju zdolności,
- **program oparty na szukaniu związków i powiązań** – łączy się z selekcją informacji ważnych dla dziedzin w kontekście czasowym, historycznym, diachronicznym i kulturowym,
- **program kształcący umiejętności** – związany z doskonaleniem w obrębie danej dyscypliny, nabywaniem praktycznych kompetencji i sprawności w jej zakresie,
- **program poświęcony szukaniu własnej tożsamości i zdolności** – związany ze świadomością własnych możliwości oraz rozwojem produktywności w obrębie danej dziedziny.

H. Gardner i Projekt Zero, Smart Schools oraz Projekt PIFS

Teoria wielorakich inteligencji (*Multiple Intelligences – MI*)¹⁷⁹ przyjmuje możliwość istnienia wielu form zdolności. Model edukacji, który związany jest z teorią inteligencji wielorakich, promuje hasło „**szkoły skoncentrowanej na jednostce**”. Zasadą działań podejmowanych w tego typu szkole jest to, że w okresie pierwszych klas szkoły podstawowej, po dokonaniu oceny mocnych stron dziecka, następuje w kształceniu etap równoważenia zdolności specjalistycznych i ogólnych. Równolegle kształcą się więc ogólne zdolności poznawcze i indywidualne zdolności kierunkowe. Najbardziej znane szczegółowe projekty wykorzystujące teorię MI do praktyki pedagogicznej to **Projekt Zero**¹⁸⁰, koncentrujący się na badaniu umiejętności poznawczych, szczególnie u osób wybitnie utalentowanych oraz **Projekt Spektrum**¹⁸¹, **SUMIT** (*Schools Using Multiple Intelligences Theory*), program nauczania sztuki (*Arts PROPEL*), model **Praktyczna Inteligencja w Szkole – PIFS** oraz wiele innych szkolnych, autorskich programów nauczania w Stanach Zjednoczonych i w Europie, zrzeszonych w stowarzyszeniu **Smart Schools**¹⁸². Aktualnie prace badaczy związanych z Projektem Zero koncentrują się na zidentyfikowaniu szkolnych uwarunkowań w takcie realizowania programu nauczania opartego na teorii wielorakich inteligencji.

179 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002; H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983.

180 H. Gardner, D. Feldman, M. Krechevsky, *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, Teachers College Press, New York 1998.

181 J-Q. Chen, *Project Spectrum: Early Learning Activities*, Teachers College Press, New York 1998; M. Krechevsky, *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook. Project Zero Frameworks for Early Childhood Education. Vol. 3*, Teachers College Press, New York 1998.

182 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, op. cit.

Doświadczenia polskie

W Polsce opieką nad dziećmi zajmowały się nieliczne państwowe i prywatne fundacje¹⁸³. Cenną inicjatywą związaną z międzynarodowymi projektami badawczymi okazały się: realizowany w latach 2008-11 w 6 województwach program „*Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*”) i *projekt DiAMenT*.

Nauczyciele często czują się zagrożeni pracując z uczniem, którego wiedza i umiejętności są wyższe niż ich własne, mogą czuć się wtedy niepewnie i niekomfortowo. Obawiają się takich sytuacji, gdyż nie są do nich odpowiednio przygotowani. Jednak zagraniczne doświadczenia i eksperymenty polskie uświadamiają, jak ważne są działania wspierające uczniów zdolnych. Przekonują, iż warto podjąć trud zmiany wizji szkoły promującej kult średniactwa i konformizowania uczniów oraz fikcyjności pracy z uczniem zdolnym. Tym bardziej niepokojące są takie zjawiska, jak emigracja uzdolnionych sportowców, artystów, utalentowanych studentów, lekarzy i inżynierów.

Odpowiedzią na dominujący dotąd kult średniactwa winno być więc założenie o podmiotowym traktowaniu każdego dziecka. Aby nauczyciele mogli podołać odpowiedzialności za rozwijanie ucznia zdolnego, potrzebne są również zmiany na szczeblu edukacji akademickiej – przygotowywanie kompetentnych i przede wszystkim otwartych fachowców. Przyszłych nauczycieli trzeba przygotowywać do rozumienia problematyki związanej z uczniem zdolnym, dostrzegania jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Szkoła powinna zaspokajać indywidualne potrzeby uczniów, ale mogą to robić jedynie ci nauczyciele, którzy potrafią trafnie diagnozować uzdolnienia, określać bariery i ograniczenia hamujące rozwój uzdolnień.

183 M.in.: Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, Centrum Informacyjno-Konsultacyjne Dzieci Zdolnych, Fundacja im. Stefana Batorego, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Towarzystwo Szkół Twórczych, Fundacja Jolanty Kwaśniewskiej „*Porozumienie Bez Barrier*”.

Pomyśl!

1. Jakie są podstawowe potrzeby grupy dzieci wymagających indywidualizacji w nauczaniu?
2. Oceń zmiany systemowe, nakładające na przedszkole i szkoły obowiązek diagnozy i pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
3. Jakimi kompetencjami osobowymi i profesjonalnymi winien cechować się nauczyciel pracujący z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
4. Co wyróżnia pracę z dziećmi wybitnie zdolnymi?

5. Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń

5.1. *Kompetencje nauczyciela i ich doskonalenie*

5.1.1. Osobowość nauczyciela

Przedstawianie nauczyciela w kategoriach jego kompetencji poprzedzały inne sposoby ujmowania jego osoby, np. wskazywanie jego powinności, czy cech osobowości. Każde z tych odmiennych podejść do analizy profesji nauczycielskiej ma swoje walory. Kategoria *powinności* jest podstawową aksjologiczną kategorią pedagogiki, a stosowana jest tam, gdzie mowa o obowiązkach wynikających ze zwyczajów, bądź prawnych uregulowań, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu moralnego.¹⁸⁴ Określenia takie jak: „*powinien*”, „*należy*” nawiązują do wartości i ideałów pedagogicznych i akcentują moralny wymiar pracy nauczyciela.¹⁸⁵ Z kolei wzorzec osobowościowy stanowi użyteczne narzędzie do autorefleksji dla nauczyciela, który odnosząc się wskazywanych ideałów może łatwiej rozpoznać własne cechy i zdecydować o kierunku autokreacji.¹⁸⁶ Kompetencje natomiast wiążą się z efektywnością nauczania, a ich właściwością jest mierzalność. Wyrastają z założeń metodologicznych charakterystycznych dla pozytywistycznie zorientowanej nauki.¹⁸⁷

184 S. Wołoszyn, *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki*. W: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Wyd. KUL, Lublin 1997.

185 Por. G. Piramowicz *Powinności nauczyciela*. Przedruk wydania I z 1787 r. Wstępem zaopatrzył i opracował T. Mizia. PZWS, Warszawa 1958.

186 S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, W: *Encyklopedia Pedagogiczna*, pod red. W. Pomykały. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 442

187 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o. Warszawa 2008, s.34.

Uznaje się, że na gruncie polskim rozważania o osobowości nauczyciela zapoczątkował J. W. Dawid, który w cieszącej się dużym uznaniem pracy *O duszy nauczycielstwa* (1912) stwierdził: „Potrzeba doskonałości i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i nad tym wszystkim miłość dusz – stanowi tło i istotę tego, co nazwalibyśmy „duszą nauczycielstwa”. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastka.¹⁸⁸ Tylko nauczyciel, który od siebie bardzo dużo wymaga, który nieustannie pogłębia swe życie duchowe przez pracę, doświadczenia, przeżycia, czytanie, rozmyślanie oraz wykazuje gotowość do ponoszenia ofiar, może przyczynić się do rozwoju osobowego wychowanków. Aby nauczyciel mógł tak wiele z siebie dać, musi sam mieć zapewnione minimum spokoju i warunki do pracy. Nauczyciel „niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, obciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, terroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki staje się apatyczny, na wszystko obojętny, bardzo często złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem, ale wrogiem i prześladowcą.”¹⁸⁹

S. Mysłakowski, w odpowiedzi na zadane w tytule rozprawy pytanie *Co to jest talent pedagogiczny?* (1925) napisał: „Talent jest dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjającą wypełnianiu zadań wychowawczych.” Jego zasadniczą właściwością jest „kontaktowość”, wyrażająca się w żywości wyobraźni, we właściwym sposobie reagowania, w „wielkiej czujności i szybkiej adaptacji”, zdolności do ekspresji uczuć, a towarzyszyć jej powinien ponadprzeciętny instynkt rodzieliński. S. Mysłakowski, nie skupiał się na życiu duchowym nauczyciela, jak to czynił J.W. Dawid, lecz akcentował stronę realizacyjną talentu pedagogicznego.

S. Szuman, w przeciwieństwie do poprzedników twierdził, że talent pedagogiczny nie jest wrodzony, lecz każdy człowiek „przynosi ze sobą na świat (...) pewien zespół neutralnych cech, które warunkują to,

188 J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*, pod red W. Okonia, PZWS, Warszawa 1962, s.61.

189 Tamże, s.63.

że talent powstanie.”¹⁹⁰ W związku z tym u różnych nauczycieli talent ujawnia się inaczej. Żaden z wyróżnionych w psychologii temperamentów nie jest bardziej, niż inny pożądany u nauczyciela: „Sangwiniak swą lekkością, bystrością, ruchliwością będzie mógł ożywić tok lekcji i podtrzymywać wartki jej bieg, ale będzie pedagogiem mniej konsekwentnym od flegmatyka, mniej gruntownym i pogłębionym od melancholika, mniej stanowczym niż choleryk.”¹⁹¹ Nauczyciel przede wszystkim powinien być sobą i wypracować swój styl: „Prawdziwy wychowawca karmi tym co sam posiadał, dysponuje i szafuje własnym majątkiem duchowym, obdarowuje wychowanka, bo sam osobiście jest bogaty (...) prawdziwe talenty pedagogiczne muszą mieć i zachować swój styl;”¹⁹² Nauczyciel powinien też dobrze znać samego siebie, swoje mocne i słabe strony: „muszę wiedzieć, jak potrafię oddziaływać, co zdołam z siebie wydobyć, aby wyrzeźbić na kimś pożądane wrażenie.”¹⁹³

M. Kreutz w pracy, pt. *Osobowość nauczyciela-wychowawcy* wyróżnił cechy specyficzne i niespecyficzne osobowości nauczyciela. Do specyficznych, tj. niezbędnych w zawodzie nauczyciela, zaliczył za J.W. Dawidem *miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania*, a ponadto *zdolność sugestywną*, na którą składają się trzy cechy – *pewność siebie, wiara w swoje możliwości oraz „bezkompromisowe i prostolinijne dążenie do realizowania swych celów, sprawiedliwość i nieubłagana konsekwencja.”*¹⁹⁴ Zdolność sugestywna decyduje o sile wychowawczego sprawstwa. Do cech niespecyficznych, tj. potrzebnych w pewnej grupie zawodów, nie tylko w nauczycielstwie, zalicza: *zdrowie umysłowe i fizyczne, uczciwość, pracowitość, należyty poziom wykształcenia, znajomość metod pracy.*

S. Baley do określenia pożądanych właściwości nauczyciela, wprowadził pojęcie *zdatność wychowawcza*, oznaczające zbiór

190 S. Szuman, *Talent pedagogiczny*. W: *Osobowość nauczyciela*, pod red W. Okonia, PZWS, Warszawa 1962, s. 100.

191 Tamże, s.115.

192 Tamże, s.122.

193 Tamże, s.118.

194 M.Kreutz, *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. W: *Osobowość nauczyciela*, pod red W. Okonia, PZWS, Warszawa 1962, s. 196.

wszystkich cech umożliwiających i ułatwiających wychowanie drugich¹⁹⁵. Na zdatność wychowawczą składają się: przychylność wobec dziecka i rozumienie go, nastawienie na systematyczne zajmowanie się dzieckiem, cierpliwość, taktowność, entuzjazm, respektowanie indywidualności wychowanka, ale i zdolność stanowczego żądania, a ponadto powinowactwo duchowe z dziećmi, które bywa określane jako „infantylizm wychowawców”.¹⁹⁶ Wychowawcę, który posiadałby te wszystkie cechy w stopniu ponadprzeciętnym, S. Baley nazywa wychowawcą „integralnym”, dodając, że taki jest tylko postulatem, ponieważ w praktyce spotykamy nauczycieli, którzy przejawiają tylko niektóre z tych cech.

W drugiej połowie XX wieku opisywanie pożądanej osobowości nauczyciela zostało poddane krytyce. Zarzucano m.in., że opis idealnego nauczyciela stanowi otwartą i nieuporządkowaną listę postulatów. W efekcie, akcent z badań wartościująco-normatywnych opartych na dedukcji został przesunięty na badania empiryczne wykorzystujące metody indukcyjne i zajmujące się kompetencjami „realnego” nauczyciela. Częściej, niż zestawy idealnych cech nauczyciela zaczęto prezentować jego profil zawodowy, sporządzany na podstawie analizy wykonywanych przez niego czynności. Koncentrowano się przy tym głównie na efektywności pracy nauczyciela. O ile ideał w dużej mierze był skutkiem wartościowania, to profil – rozumowania. Profil jako „układ elastyczny” określa ramy sylwetki nauczyciela i przewiduje wypełnianie ich odpowiednią treścią. Treść tą stanowią kompetencje zawodowe nauczycieli, zatem profil można określić jako „listę kompetencji niezbędnych do skutecznej realizacji zadań szkoły”.¹⁹⁷ W zależności od typu pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela (np. praca w przedszkolu, szkole podstawowej, czy szkole średniej) lista pożądanych kompetencji może przedstawiać się inaczej. Zdaniem G.Koć-Seniuch kariera pojęcia *kompetencja* jest wynikiem nie tylko

195 S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. W: *Osobowość nauczyciela*, pod red W. Okonia, PZWS, Warszawa 1962, s. 238.

196 Tamże, s. 248.

197 S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Nauk. UAM w Poznaniu, Poznań 1995, s. 36.

zapotrzebowania na pragmatyczny styl językowy współczesności, ale przede wszystkim odzwierciedleniem zapotrzebowań społecznych wobec szkoły i nauczyciela¹⁹⁸

Niezależnie od różnych modeli przedstawiania osoby nauczyciela, problematyka jego osobowości jest nieustannie podejmowana.¹⁹⁹ Jej stała obecność w literaturze pedeutologicznej wynika stąd, że jak słusznie zauważył L. Badura: *W innym zawodzie wystarcza fachowość, nauczyciel musi być poza tym charakterem.*²⁰⁰

Pomyśl!

1. Jakimi cechami, Twoim zdaniem, powinien wyróżniać się idealny nauczyciel?
2. Wymień kilka cech – zalet na dobrego nauczyciela, które posiadasz.
3. Czy, Twoim zdaniem, nauczycielem „trzeba się urodzić”, czy też cechy „dobrego nauczyciela” można nabyć ?
4. Przeczytaj zwięzłą, ale treściwą książeczkę G. Piramowicza „*Powinności nauczyciela*” i zastanów się, które ze wskazanych (przed ponad 220 laty) powinności nauczyciela nadal są aktualne.

198 G.Koć-Seniuch, *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, pod red. G. Koć-Seniuch i A. Cichockiego. Trans Humana, Białystok 2000, s. 228.

199 Zob. m.in.: Cz. Banach, *Cechy osobowości nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1995, nr 3.; Cz. Banach, *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*. „Dyrektor Szkoły” 1994, K. Konarzewski: *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.; M. Lejman, *Osobowość nauczyciela klas początkowych*. W: *Osobowość nauczyciela a swoistość pracy w klasach początkowych*, Prace Pedagogiczne LXXXII, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991.

200 L. Bandura, *Talent pedagogiczny nauczyciela*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna* pod red. W. Pomykały, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 823.

5.1.2. Kompetencje nauczyciela

Postępująca złożoność świata i dynamika dokonujących się w nim zmian, a także nowe trendy w naukach stanowiących podstawy wychowania i kształcenia, implikują zmiany w oczekiwaniach wobec nauczycieli. Szczególną wagę przykładają się do diagnoz i projektów, które sformułowane zostały w raportach oświatowych o zasięgu międzynarodowym.²⁰¹ W świetle diagnozy stanu oświaty i wynikających z niej wskazań, ewolucja funkcji zawodowych nauczyciela powinna przebiegać w następujących kierunkach:

1. *Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,*
2. *Od sterowania do inspirowania rozwoju,*
3. *Od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy,*
4. *Od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach,*
5. *Od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej,*
6. *Od alternatywy do dialogu.*²⁰²

Nowe zadania postawione przed nauczycielem wymagają od niego wykazania się odpowiednimi kompetencjami.

Termin **kompetencja** pochodzi z języka łacińskiego, gdzie słowo *competentia* wskazywało na odpowiedniość, zgodność, uprawnienia do działania, natomiast *kompetentny* od łac. *competens* i odnosiło się do osoby uprawnionej do działania, decydowania; mającej podstawy, kwalifikacje do wypowiedzania sądów i ocen.²⁰³ W literaturze pedagogicznej spotkać można różne definicje kompetencji – mniej lub bardziej ogólne, akcentujące rozmaite jej aspekty, prezentujące odmienne punkty spojrzenia na kompetencję. Przykładowo: *kompetencja* to:

201 Np.: E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975; J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę” ludzką?* Raport Klubu Rzymskiego. PWN, Warszawa 1982; J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

202 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 41-45.

203 *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 372.

- *potencjał podmiotu, wyznaczający jego zdolności wykonania określonych typów działań.*²⁰⁴
- *jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się;*²⁰⁵
- *zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań.*²⁰⁶
- *kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia*²⁰⁷

Kompetencji przypisuje się następujące właściwości:

- ma charakter osobowy, zawsze mówimy o czyjejs kompetencji;
- dotyczy określonej dziedziny, ma zatem ograniczony zasięg;
- jest wyuczalna;
- ma charakter dynamiczny, zmienia się w ciągu życia;
- w poszczególnych dziedzinach działalności człowieka wyznacza się standardy

kompetencji jako miarę jego efektywności i odpowiedniości do pełnionej roli;

- możliwość transferowania na inne dziedziny aktywności człowieka oraz generowania nowych kompetencji;

- ujawniane przez człowieka różnorodne kompetencje mają zróżnicowany poziom,

- ludzie różnią się między sobą w zakresie posiadanych kompetencji i ich poziomu.²⁰⁸

204 A. Męczkowska, *Kompetencja*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom II, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 693.

205 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak” 2001, s. 176.

206 M. Kwiatkowska, dz. cyt. s. 35.

207 M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997, s. 88.

208 Wg: M. Kielar, *Kompetencje ucznia i nauczyciela* "Psychologia w szkole" 2010, nr 2, s.4; M. Czerepaniak-Walczak *Między dostosowaniem a zmianą*. Szcze-

Kompetencje nauczycielskie ujmowane są wg różnych kryteriów i przedstawiane w sposób mniej lub bardziej uszczegółowiony, np.:

1. R. Kwaśnica: 1) kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) i 2) kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne);²⁰⁹

2. S. Dylak: 1) kompetencje bazowe (pozwalają na porozumiewanie się nauczyciela i współpracownikami oraz przestrzeganie zasad etycznych i społecznych) 2) konieczne (interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne), 3) pożądane (pomocne w realizacji zawodu, np.: umiejętności związane ze sportem, sztuką, itp.);²¹⁰

3. K. Denek: 1) prakseologiczne, 2)komunikacyjne, 3)współdziałania, 4)kreatywne, 5) informatyczne, 6)moralne;²¹¹

4. H. Hamer: 1) specjalistyczne (wiedza i umiejętności z zakresu nauczanego przedmiotu), 2) dydaktyczne (efektywne postępowanie z uczniami), 3) psychologiczne (umiejętność motywowania, komunikowania się, dopasowywania swojego stylu pracy do stopnia dojrzałości uczniów, z którymi się pracuje);²¹²

6. M. Taraszkiewicz: 1) merytoryczne, 2) metodyczne, 3) wychowawcze;²¹³

7. W. Strykowski: 1) merytoryczne (rzeczowe), 2) psychologiczno-pedagogiczne, 3) diagnostyczne związane z poznawaniem

cin 1995, s.205; M. Czerepaniak-Walczak *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Wyd. UW Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 51.

209 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika t.2.*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wyd. Naukowe PWN, rozdział 7, s. 291-319.

210 S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Nauk. UAM w Poznaniu, Poznań 1995, s. 37.

211 K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s.215-217 (są to standardy kompetencji opracowane przez grupę ekspertów przy MEN).

212 H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994, s. 25-26.

213 M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej, Szkoła pełna ludzi*, ARKA, Poznań 2001, s. 175.

uczniów i ich środowiska, 4) kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, 5) dydaktyczno-metodyczne 6) komunikacyjne 7) medialne i techniczne 8) związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, 9) dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, 10) autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym.²¹⁴

Czy nauczyciel wczesnej edukacji powinien wyróżniać się takimi samymi kompetencjami, jak pozostali nauczyciele, czy też z uwagi, że pracuje z małymi dziećmi powinien posiadać ponadto kompetencje specyficzne? Badania wskazują, że rodzice przedszkolaków i dzieci z klas I-III oczekują od nauczyciela przede wszystkim mądrości życiowej i dojrzałej osobowości, nie tyle ponadprzeciętnego IQ, co wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej, społecznej i komunikacyjnej oraz mocnego kręgosłupa moralnego.²¹⁵ W. Puślecki pisząc o pożądanych kompetencjach nauczycieli edukacji początkowej, poza tymi, które odnoszą się do wszystkich nauczycieli, wymienia ponadto *kompetencje opiekuńcze* obejmujące m.in.: wyczulenie na podstawowe potrzeby wychowanków (bezpieczeństwa, miłości, przynależności), umiejętność ich diagnozowania i zaspokajania, a także czynności mające na celu ochronę zdrowia i życia²¹⁶. M. Suświłło do specyficznych, tj. przedszkolnych kompetencji nauczyciela zalicza te, które ogólnie można ogólnie określić jako „pochylenie się nad dzieckiem”. Twierdzi ponadto, że nauczyciel przedszkola powinien rozwijać u siebie, na miarę własnego potencjału, wszystkie rodzaje inteligencji wielorakich (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności artystycznych: wizualnych, muzycznych, taneczno-ruchowych i teatralnych) gdyż inaczej nie zrozumie, jak ważną pełnią rolę w dziecięcym poznawaniu świa-

214 W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2007, s. 68-80.

215 M.in. L. Smółka, *Jakiego przedszkola chcą dla swoich dzieci rodzice?* W: *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, pod red. E. Smak. Wyd. Uniw. Opolskiego, Opole 2006.

216 W. Puślecki, *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*. W: *Idee i strategie nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, pod red. I. Adamek, Wyd. Naukowe, Kraków 1998, s. 120.

ta.²¹⁷ D. Klus-Stańska wyraża jednak niezadowolenie, że w „*definicje roli zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji wpisana niejako została infantylizacja. (...) że od nauczycielek wczesnej edukacji nie oczekuje się intelektu, a jedynie <czułego serca> i <pogody ducha>*.”²¹⁸

Poszczególne kompetencje nauczyciela nie zajmują równorzędnej pozycji – kompetencje techniczne, których istotę można wyrazić w stwierdzeniu: *wiem jak to zrobić i robię to sprawnie*, podporządkowane są interpretacyjnym, których sens oddaje zwrot: *dociekam, dlaczego należy tak to robić*. W profesji nauczycielskiej sprawność techniczna nie wystarcza, gdyż nie daje odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego działałam w ten sposób? Zadawanie sobie tego pytania wiąże się z podejmowaniem osobistej odpowiedzialności za swoje postępowanie, z dążeniem do poszukiwania prawdy i jest wyrazem posiadanej przez człowieka wolności wyboru. Rezygnowanie z niego – to zgoda na przedmiotowe traktowanie samego siebie.*

R. Kwaśnica nadrzędną pozycję wyznacza kompetencjom *praktyczno-moralnym* postrzeganym jako osobowe. Kompetencje te w zawodach technicznych uznawane są za prywatne, jednak w zawodzie nauczyciela, ze względu na **komunikacyjny**, a nie techniczny charakter jego pracy, włącza się je do kompetencji zawodowych. Do kompetencji praktyczno – moralnych R.Kwaśnica zaliczył:

- **kompetencje interpretacyjne**, pozwalające widzieć świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji,
- **kompetencje moralne**, *wyrażające się zdolnością prowadzenia nieustannej refleksji nad tym co dobre, a co złe,*
- **kompetencje komunikacyjne**, rozumiane nie tylko jako sku-

217 M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być*. W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2010, s. 109.

218 D. Klus-Stańska, *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*. W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2010, s. 46.

teczne komunikowanie, ale przede wszystkim jako zdolność do dialogowego sposobu bycia.²¹⁹

S. Dylak również nie wyznacza równorzędnej pozycji wszystkim kompetencjom zawodowym nauczyciela. Jego zdaniem, w profilu zawodowym nauczyciela powinny się znaleźć kompetencje **bazowe** i **konieczne**, natomiast kompetencje nazwane przez niego *pożądanymi* – nie muszą. Kompetencje moralne i komunikacyjne S. Dylak umieścił w grupie *bazowych*, natomiast interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne – w grupie *koniecznych*, jako podstawowe kompetencje warsztatowe nauczyciela. Kompetencje interpretacyjne – jego zdaniem – pozwalają nauczycielowi na: 1) „*autonomiczne działania w zróżnicowanych warunkach politycznych i pedagogicznych*”, jako że nauczyciel musi być w pierwszej kolejności intelektualistą poszukującym prawdy²²⁰; 2) interpretowanie i porządkowanie wiedzy uzyskiwanej przez uczniów poza szkołą; 3) poddawanie rozumowej krytyce własnej wiedzy merytorycznej oraz własnych i proponowanych mu działań pedagogicznych.

Kompetencje techniczne to obszerny zestaw kompetencji *od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań*.²²¹ Zakresy poszczególnych kompetencji technicznych w literaturze przedmiotu, przedstawiane są rozmaicie. S. Dylak, kompetencje potrzebne do efektywnej realizacji rozmaitych postawionych przed nauczycielem zadań, objął jedną nazwą – *kompetencje realizacyjne* i określił jako *uporządkowane ciągi zachowań skuteczne ze względu na przedmiot i cel działania*.²²² R. Kwaśnica do technicznych zaliczył trzy kompetencje:

219 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: *Pedagogika* t.2., pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Wyd. Naukowe PWN, rozdział 7, s. 300-301.

220 S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 38.

221 R. Kwaśnica, dz. cyt. s. 301.

222 S. Dylak, dz. cyt. s. 38.

- **postulacyjne**, rozumiane jako umiejętność opowiadania i identyfikowania się z instrumentalnie pojmowanymi celami. Cele te, w zależności od doświadczenia nauczyciela, mogą być naśladowane, wybierane zgodnie z zaakceptowaną konwencją, albo ustanawiane samodzielnie.²²³ B. Niemierko uważa, że *świadomość celów bardziej różni eksperta od nowicjusza niż znajomość niezbędnych technik!*²²⁴ Ekspert posiada dogłębną świadomość celów działania, co pozwala mu elastycznie dobrać najskuteczniejsze w danej sytuacji techniki, w przeciwieństwie do nowicjusza, który nie jest pewny siebie, cele uczniów widzi dość mgliście, a cele własne nierzadko sprowadza do przetrwania zajęć.²²⁵
- **metodyczne**; polegają na znajomości i umiejętności zastosowania określonych metod, czyli przepisów działania zapewniających osiągnięcie zamierzonego celu.
- **realizacyjne** rozumiane jako umiejętność właściwego doboru środków i tworzenia takich warunków działania, jakich wymaga stosowana przezeń metoda.²²⁶

W. Strykowski z kolei dokonał uszczegółowienia kompetencji technicznych. Mianowicie, do poszczególnych zadań nauczyciela przyporządkował potrzebne mu do ich wykonania kompetencje, np. kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów, kompetencje związane z jakościowym pomiarem pracy szkoły, itd. zaznaczając równocześnie, że ów zestaw ma charakter otwarty, co oznacza, że można go uzupełniać i modyfikować, i co też ważne – wyszczególnione kompetencje nie mają charakteru rozłącznego, tzn. niektóre umiejętności zaliczane do określonej kompetencji, występują w pewnym zakresie także w innej.²²⁷

223 Tamże, s. 301.

224 B. Niemierko, *Cele kształcenia*, W: *Sztuka nauczania Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 17.

225 Tamże, s. 17.

226 R. Kwaśnica, dz.cyt. s. 301.

227 W. Strykowski, dz. cyt. s. 80.

Do podziału kompetencji na techniczne i osobowe nawiązała A. Męczkowska, która zwróciła uwagę, że na gruncie pedagogiki znajdują zastosowanie dwa ujęcia kompetencji, zgodnie z pierwszym – kompetencja pojmowana jest jako **adaptacyjny potencjał** podmiotu, zgodnie z drugim – jako **potencjał transgresyjny**²²⁸. Kompetencja rozumiana jako potencjał adaptacyjny pozwala osobie dostosować się do statycznie postrzeganego otoczenia. Kompetencja ta ma charakter instrumentalny i ujawnia związek z behawiorystycznymi teoriami uczenia się i nauczania. Być kompetentnym w tym ujęciu oznacza tyle, co być efektywnym. Efektywność ta jest wypadkową wiedzy, umiejętności, motywacji do działania oraz samooceny osoby i dotyczy określonego zakresu jej aktywności. Tak rozumiana kompetencja podlega treningowi, co skutkuje coraz lepszą biegłością podmiotu w danym zakresie prowadzącą do mistrzostwa, które stanowi uwieńczenie, a tym samym kres rozwoju danej kompetencji. W związku z tym, że kompetencja przejawia się w zachowaniach, można ją obserwować i poddać pomiarowi, po przyjęciu ściśle określonych kryteriów. Standardy poprawności wykonania ustala się do tych kompetencji, których kolejne etapy rozwoju daje się przewidzieć.

Z kolei kompetencja pojmowana jako transgresyjny potencjał podmiotu odpowiada podejściu strukturalistycznemu. Koncepcje teoretyczne operujące pojęciem tak rozumianej kompetencji wyróżniają się charakterem emancypacyjnym, podkreślającym transgresyjny sposób działania osoby, akcentującym jej twórczą aktywność w procesie nabywania oraz wykorzystywania kompetencji (np. koncepcja kompetencji poznawczej Piageta, czy kompetencji językowej Chomskiego). Struktura kompetencji podlega nieustannej reorganizacji, w efekcie nabywanie jej jest procesem otwartym. Mimo, że rezultaty kompetentnego działania można oszacować na podstawie wytworów i skutków działania osoby, to jednak niepowtarzalność kompetencji konkretnej osoby, powoduje, że z trudem poddaje się pomiarowi.

228 A. Męczkowska, *Kompetencja*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom II, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 693-696.

Podsumowaniem wyводу na temat dwóch zasadniczych grup kompetencji nauczyciela niech będą następujące słowa M. Kwiatkowskiej: *Nauczycielski profesjonalizm to sztuka łączenia dwóch rodzajów biegłości. Biegłość techniczna, instrumentalna jest empirycznie stwierdzalna, narzuca się wizualnie. Nauczyciel ma opanowany warsztat pracy – zna i potrafi stosować różne metody oraz techniki. Jest sprawny działaniowo. Drugi rodzaj biegłości ma charakter kumulatywny, to znaczy mieści w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i biegłość o charakterze naukowym, akademickim, teoretycznym.*²²⁹

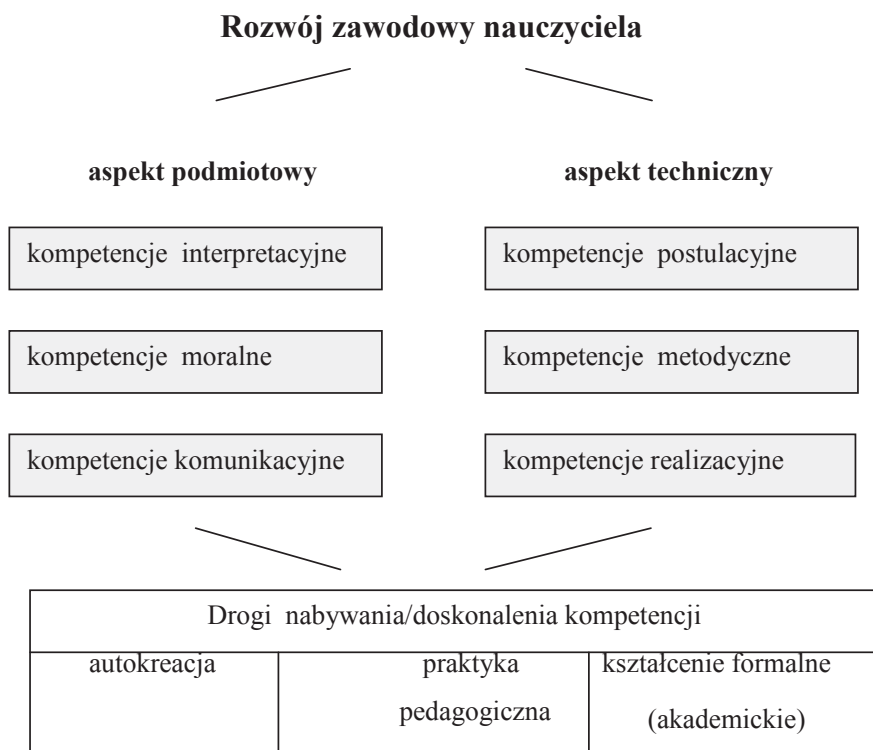
Pomyśl!

1. Jakimi kompetencjami, Twoim zdaniem, powinien wyróżniać się nauczyciel przedszkola i klas I-III?
2. Dokonaj charakterystyki kompetencji jako transgresyjnego potencjału podmiotu.
3. Jakie kompetencje zalicza się do grupy kompetencji technicznych?

Doskonalenie kompetencji nauczyciela

Profesjonalizacja w zawodzie nauczyciela jest procesem ustawicznym, a dokonuje się w toku kształcenia formalnego (akademicznego), praktyki pedagogicznej oraz autokreacji (por. rysunek 6.).

229 M. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 169.



Rysunek 6. *Rozwój zawodowy jako nabywanie dwojakiemu rodzaju kompetencji na drodze kształcenia formalnego (akademickiego), praktyki pedagogicznej i autokreacji. Dla zachowania przejrzystości ograniczono się wyłącznie do przedstawienia kompetencji wg klasyfikacji zaproponowanej przez R. Kwaśnicę (2003, s. 301). (oprac. własne – inspiracja: L Olszewski²³⁰).*

Wyszczególnione na wykresie formy nabywania kompetencji wymagają od kandydata na nauczyciela różnego typu aktywności. Najbardziej dostępną formą wydaje się być autokreacja. W zasadzie już nawet od dzieciństwa przez systematycznie podejmowaną pra-

230 L. Olszewski, *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*. W: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego, S Dylaka. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000, s. 285.

cę nad sobą można doskonalić cechy i umiejętności, które w przyszłości mogą okazać się pożądane w profesji nauczycielskiej. Niestety, jak zauważa M. Dudzikowa, szkoła podstawowa i średnia nie wdraża uczniów do aktywności autokreacyjnej.²³¹ Kolejne formy wymagają spełnienia określonych warunków: praktyka pedagogiczna – w miarę systematycznego kontaktu w wychowankami, kształcenie formalne – decyzji o podjęciu studiów i uczestniczeniu w zajęciach w trakcie, których student nabywa kompetencje określone w standardach kształcenia określonych przez MNiSW.

Każdy nauczyciel, z perspektywy czasu uzna, że studia wyposażyły go tylko w kompetencje *wyjściowe*, a stawanie się nauczycielem dokonuje się głównie w toku rozwoju osobistego oraz praktyki w zawodzie. Student już po kilku dniach praktyki pedagogicznej przekonuje się, że wiedza zdobyta w salach wykładowych uczelni jest niewystarczająca do sprawnego radzenia sobie z zadaniami, jakie przed nim stoją. Wiedza naukowa okazuje się mało użyteczna w sytuacji, gdy należy rozwiązać jakiś nietypowy problem, a przecież rzeczywistość szkolną tworzą sytuacje niepowtarzalne. Nauczyciel musi wtedy liczyć na siebie – osobiście rozeznaczyć okoliczności zdarzenia, osobiście wziąć odpowiedzialność za powziętą decyzję i jej skutki. W tej trudnej sytuacji nie wertuje podręcznika, lecz wykorzystuje „teorię osobistą”. W literaturze pedeutologicznej **teorie osobiste** definiuje się jako *zbiór poglądów, przekonań i założeń dotyczących rzeczywistości edukacyjnej i koncepcji siebie w roli nauczyciela*.²³² Konstruowane są one na bazie osobistych doświadczeń i tylko w pewnej części odzwierciedlają wiedzę pedagogiczną nabytą w drodze formalnego kształcenia zawodowego. W teoriach osobistych można odnaleźć m.in.: sposób nauczania z jakim nauczyciel zetknął się w przeszłości jako uczeń, styl wychowawczy rodzica, bądź zachowania podpatrzony u innych nauczycieli, osobiste preferencje i respektowany system wartości.

231 M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 147.

232 M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie ideologie edukacji jako kategoria analityczna w pedeutologii*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4, s. 7-8.

Jeżeli kandydat na nauczyciela do tej pory znał głównie nauczycieli – „rzemieślników”, decydujących czego i jak powinno się uczyć, doświadczył uczenia się jako przyswajania podanej i gotowej wiedzy, a w procesie jego kształcenia zawodowego dominował model behawiorystyczny, może być przekonany, że *miernikiem profesjonalizmu nauczyciela jest stopień opanowania prostego zestawu gotowych procedur, umiejętności i wiadomości – techniczna biegłość*.²³³ Nauczyciel w ogóle może nie brać pod uwagę reinterpretacji zastanych warunków, nie będzie gotów do podejmowania wyzwań, jakie stwarza wciąż zmieniająca się rzeczywistość.

Wobec powyższego wynika, że teorie osobiste bywają zafałszowane, niepełne, przesiąknięte stereotypami. Konieczne jest zatem weryfikowanie ich z wiedzą naukową, korzystanie z koleżeńskigo doradztwa, a przede wszystkim poddawanie swej nauczycielskiej działalności systematycznej, krytycznej refleksji. Problem w tym, że teorie osobiste często są nieuświadomiane, a co się z tym wiąże – rzadko też poddawane namysłowi. Warto zatem, by już student – przyszły nauczyciel, był świadom ich istnienia, a ponadto był zachęcany do ich uzasadniania.

Teorie osobiste mogą być udoskonalane, a duża w tym rola **kultury poznawczej** ich posiadacza. Zdaniem Z. Pietraśińskiego kultura poznawcza to sedno mądrości, a składają się na nią takie cechy myślenia jak:

- krytyczny stosunek do posiadanej wiedzy,
- ujmowanie spraw w szerokim kontekście,
- patrzeć z wielu perspektyw,
- szukanie uwarunkowań i uzasadnień,
- przewidywanie konsekwencji,
- unikanie myślenia życzeniowego,
- szukanie dobrego poinformowania,
- refleksyjność.²³⁴

233 H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem ponowoczesnością*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999, s. 26.

234 Z. Pietraśiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, 2001, s. 11.

Optymistyczne w stanowisku Z. Pietrasińskiego jest to, że nie postrzega on mądrości, jako tajemniczego przymiotu wyjątkowych osób, ale jako zestaw *programów myślenia*, możliwych do opanowania. Odwołując się do teorii Baltesa określa mądrość jako wiedzę ekspercką w dziedzinie podstawowej pragmatyki życia umożliwiającą formułowanie trafnych sądów i rad w dziedzinie ważnych, lecz niepewnych spraw życiowych.²³⁵ Wiedza ta oraz operowanie nią powinny uwzględniać pięć kryteriów, którymi są:

- 1) wiedza opisowa na temat warunków ludzkiego życia;
- 2) wiedza proceduralna na temat strategii myślenia i poszukiwania wskazań dotyczących spraw życiowych;
- 3) kontekstualizm w rozważaniu problemów. Oznacza on znajomość i branie pod uwagę zmiennych kontekstów biegu życia i ludzkich spraw w różnym wieku, a także sytuacji społecznych, w które dana osoba jest uwikłana;
- 4) relatywizm, czyli wiedza o tym, że oceny wartości i celów życiowych zależą od różnic kulturowych i indywidualnych, od wieku itd. Nie wyklucza to uznania niektórych wartości za uniwersalne;
- 5) świadomość niepewności, zawodności wiedzy i sposobów kierowania życiem. Liczenie się z tym, że nie wszystko jest przewidywalne i że często musimy działać w warunkach niedoboru wiedzy.²³⁶

P.B. Baltes twierdzi, że *jeśli idzie o rozwój mądrości, w bardziej korzystnej sytuacji będą opiekunowie społeczni, pracownicy sądów mający do czynienia ze sprawami rodzinnymi, psychologowie kliniczni (...)*.²³⁷ Biorąc pod uwagę charakter pracy nauczyciela, można sądzić, że i on spełnia warunki, by znaleźć się w tym wyróżnionym gronie.

Wysoka kultura poznawcza sprzyja uprawianiu profesjonalnej refleksji przez nauczyciela, na ważność której zwraca uwagę Donald

235 P.B. Baltes, U.M. Staudinger, „*The search for a psychology of wisdom*”, *Current Directions In Psychological Science*, 1993, nr 2, s.75-80, za: Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 40.

236 Tamże, s. 40.

237 Tamże, s. 41.

Schön w koncepcji refleksyjnego praktyka. Wyróżnia on refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem. Ta pierwsza towarzyszy działaniu i poprzez dostosowywanie działania do wymogów sytuacji, może przyczynić się do rekonstrukcji pierwotnych zamierzeń. Sprzyja to tworzeniu się wiedzy o konkretnym przypadku. Refleksja nad działaniem dokonywana jest z dystansu czasowego, a jej wartość polega na bardziej intelektualnym opracowaniu zdarzenia, niż w przypadku poprzedniego rodzaju refleksji. W niestandardowych warunkach pracy nauczyciela refleksja jest konieczna, dzięki niej nauczyciel odkrywa to, czego nie dowiedział się z akademickich podręczników, buduje teorię osobistą i poddaje ją profesjonalnemu osądowi, ponadto dokonuje samooceny, wyprowadza uprawomocnione wnioski ważące na decyzjach zawodowych.

W ramach rozwoju zawodowego nauczycielowi proponowane są pewne działania, które przyczyniają się do doskonalenia jego namysłu nad własną praktyką zawodową i kształtowania **kompetencji metodologicznych**, szczególnie docenianych w czasach szybkich przemian, gdy nauczyciel zmuszony jest nieustannie weryfikować posiadaną wiedzę i tworzyć nową, by nie tylko nadążać za zmianami, ale podejmować wciąż nowe wyzwania. Do działań tych należą m.in.:

- prowadzenie dziennika zawodowego,
- analizowanie zdarzeń krytycznych,
- prowadzenie badań w działaniu (te nie ograniczają się do refleksji, nauczyciel ponadto staje się badaczem i realizatorem nowych rozwiązań).
- analiza zapisu video (ewentualnie zapisu magnetofonowego) własnego postępowania.

Dziennik zawodowy służy rejestracji zdarzeń, odczuć, skojarzeń, itp., związanych z życiem zawodowym osoby go prowadzącej, tym samym jego forma bardziej przypomina dziennik podróży, niż dziennik lekcyjny, czy dziennik praktyk.²³⁸ Forma dziennika zale-

238 D. Obidniak, A. Pfeiffer, *Rozwój zawodowy nauczyciela*. ZNP, Katowice 2001, s. 41.

ży od prowadzącego – zapis może być odręczny lub komputerowy. Wskazane jest, żeby zdarzenia odnotowywane były w nim na bieżąco (z zaznaczeniem daty zapisu), jednak refleksja nad nimi może być uzupełniana później, albo wielokrotnie, gdyż to samo zdarzenie z perspektywy czasu może być inaczej postrzegane. *„Im częściej notatki będziemy robić, tym bardziej będą one wartościowe i wiarygodne. Im większa odległość w czasie między wydarzeniami a opisem, tym bardziej „stronniczy” i „wyrozumowany” jest zapis. Pozbawiamy go świeżości wrażeń, dodajemy oceny, usprawiedliwienia, wyjaśnienia”*.²³⁹ Z uwagi, że dziennik ma służyć refleksji opis zdarzenia powinien być pełny, z uwzględnieniem jego uczestników i towarzyszących mu odczuć. Należy też starać się, by pojawiały się w nim pytania, np.: *Jak to można było zrobić inaczej? Dlaczego tak postąpiłam?* Autor dziennika rozmawia w nim sam ze sobą, co ułatwia zachowanie całkowitej szczerości. W dzienniku mogą się też znaleźć zasłyszane lub przeczytane tego dnia „złote myśli”, czyjaś wypowiedź, która wywarła na autorze szczególne wrażenie. Dziennik może dotyczyć określonego aspektu pracy zawodowej, z jakichś powodów dla autora szczególnie ważnego, np. kontaktów z rodzicami, jednak dla początkujących w prowadzeniu dziennika opisywanie wszystkiego jest prostsze. Specjaliści od doskonalenia zawodowego nauczycieli uważają, że 10-15 minut dziennie to wystarczający czas na sporządzenie zapisu. Dopóty pisanie nie wejdzie w nawyk można zaczynać od wpisów co drugi, trzeci dzień. Najczęstsze błędy w prowadzeniu dziennika to: rozszerzanie tekstu o dygresje nie związane z sytuacją zawodową, traktowanie każdej frustracji jako źródła refleksji zawodowej oraz brak odróżnienia opinii od faktu, co unaocznia porównanie takich dwóch zapisów: 1) *Spotkanie przed szkołą mamy Marka nie poprawiło mi nastroju. Ona zawsze ma pretensje.* 2) *Kiedy szłam do szkoły spotkałam mamę Marka. Miała żal o to, że nauczyciele nie uwzględniają faktu, iż jej syn jest dyslektykiem.*²⁴⁰

239 Tamże, s. 13.

240 Tamże, s. 14.

Analiza zdarzeń krytycznych jest sposobem samodoskonalenia się nauczycieli, m.in.: rozwijania ich kompetencji interpretacyjnej, budowania teorii osobistej, wiązania teorii z praktyką. W codziennej pracy nauczyciel jest świadkiem i uczestnikiem wielu zdarzeń. W tych zdarzeniach, z pozoru typowych, tkwi wielki potencjał, który może służyć nauczycielowi w zrozumieniu przyczyn i skutków swojego (i cudzego) postępowania, odkryć nieuświadomiane dotąd motywy, którymi kieruje się w praktyce pedagogicznej.

Zdarzenie krytyczne, wbrew nazwie, przy pierwszym z nim zetknięciu wydaje się być całkiem zwyczajnym zdarzeniem. Urasta jednak do „krytycznego” w miarę jak zaczyna się go poddawać wnikliwej analizie. Wówczas jego oczywistość nie jest już pewna, pojawiają się wątpliwości. Analiza zdarzenia krytycznego uważana jest za jeden z prostszych rodzajów badań praktycznych, wskazana do zastosowania w czasie, np. studenckich praktyk pedagogicznych.

Jak wyłonić zdarzenie, które następnie można poddać krytycznemu osądowi? W tym celu bardzo przydaje się prowadzenie dziennika zawodowego, o którym pisano powyżej. D.Tripp podpowiada, że warto też zwrócić uwagę na te zdarzenia, które zasługiwałyby na określenia typu *interesujące*, a nawet *blahe*.²⁴¹ Innym sposobem wykreowania zdarzenia krytycznego jest zwrócenie uwagi na szczególne, któremu różne osoby przypisują odmienne znaczenia. Można też zacząć od zupełnie innej strony, czyli szukać jak w praktyce sprawdza się nasza teoria osobista dotycząca określonej kwestii, bądź zasada opisana w literaturze specjalistycznej. Mając na uwadze, że analiza zdarzeń krytycznych ma służyć udoskonalaniu pracy pedagogicznej warto przy wyborze zdarzenia zadać sobie następujące pytania:

Czy pomoże nam w uporaniu się z problemem, którego nie udało się nam dotychczas rozwiązać?

Czy dotyczy sytuacji, która powtarza się i będzie się powtarzać, czy zjawiska incydentalnego?

Czy pozwoli na zaktualizowanie wiedzy i umiejętności?

241 D.Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*. tł. Krzysztof Kruszewski. WSiP, Warszawa 1996, s. 53.

*Czy przygotowuje nas do realizacji nowych zadań, wynikających z wprowadzonych w szkole lub w systemie edukacji zmian?*²⁴²

Wybór zdarzenia implikuje dalsze czynności, tj. konstruowanie arkusza zdarzenia krytycznego. Odbywa się ono wg następujących etapów:

1. *opis zdarzenia*; przy opisie zdarzenia należy zwracać uwagę na wszystkie szczegóły tego co zaszło, tj. wypisać wszystkich uczestników i świadków zdarzenia, przedstawić w kolejności fakty, opisać odczucia i emocje jakie towarzyszyły zdarzeniu. Szczegółowość i systematyczność to podstawowe kryteria jakości dokumentacji zdarzenia krytycznego. W efekcie powinien powstać tekst o czytelnej strukturze, z którego wynikałby problem badawczy;

2. *opis kontekstu*; na tym etapie należy przedstawić własną wiedzę na temat źródeł i okoliczności zdarzenia oraz cele jakich ma dostarczyć badanie;

3. *przegląd literatury*; literatura, która zostanie poddana analizie powinna obejmować prace teoretyczne, doniesienia z praktyki, rozporządzenia – ważne, aby były aktualne.

4. *analiza*; w toku analizy dokonuje się osądu. *Osąd to tyle, co objaśnienie na własny użytek danego zjawiska i wybór planu działania w sytuacji, gdy wiedza zawodowa, ta akademicka i zdobyta w toku pracy, nie zawiera jedynej stosownej odpowiedzi ani prawidłowego programu postępowania.*²⁴³ D.Tripp wyróżnił 4 typy osądów stanowiące kategorie osądu profesjonalnego, są to:

- 1) osąd praktyczny, który służy zwiększeniu skuteczności własnych działań (co, jak, gdzie, kiedy powinienem zrobić?);
- 2) osąd diagnostyczny *wymaga posłużenia się wiedzą specjalistyczną i biegłością teoretyczną, aby wykryć, opisać, zrozumieć, objaśnić i zinterpretować sądy praktyczne*²⁴⁴ (Co było przyczyną zdarzenia? Do czego to prowadzi? Co to znaczy?);

242 D. Obidniak, *Umiejętność dostrzegania i analizy zdarzeń krytycznych*. W: *Stopień po stopniu Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 25.

243 D. Tripp, *dz.cyt.* s. 154.

244 D.Tripp, *dz. cyt.* s. 170.

- 3) osąd refleksyjny *dotyczy bardziej osobistych i moralnych sądów wymagających zidentyfikowania, opisanie, zbadania i uzasadnienia innych sądów oraz wartości stojących za decyzjami praktycznymi (kształceniem) i ich wyjaśnieniem.*²⁴⁵ (Czy to jest dobre? Czy mi się to podoba?);
- 4) osąd krytyczny *dzięki procesowi naukowego badania kwestionuje i ocenia osądy i wartości ujawnione dzięki refleksji*²⁴⁶ (Czego to jest przykładem? Czy to jest sprawiedliwe?);

Analizując zdarzenie krytyczne stosuje się różne strategie myślenia, tj. 1) co się nie zdarzyło, jako przeciwieństwo badanego zdarzenia, 2) rozważenie dobrych, złych i interesujących stron zjawiska, 3) spojrzenia na zdarzenie z innego punktu widzenia, np. innych uczestników, innych teorii.

5. *propozycje udoskonalenia działania*; analiza zdarzenia krytycznego powinna dostarczyć danych do wprowadzenia korzystnych zmian, a tym samym udoskonalenia działań nauczyciela.

Jeżeli zmiana wprowadzona w efekcie profesjonalnego osądu potraktowana zostanie jako kolejne zdarzenie krytyczne, to uruchomiony zostanie cykl nauczania diagnostycznego.

*(...) analiza zdarzeń krytycznych – pisze Tripp – może zaowocować dopracowaniem się szczególnego podejścia do nauczania, do którego pasuje szeroki termin interpretatywny. Termin ten podkreśla, że osąd profesjonalny zbudowany jest na naukowej analizie naszych przekonań o sensie zdarzenia, nie zaś na tym jak odbieramy zdarzenie.*²⁴⁷

Badanie w działaniu (*action research*) służy udoskonalaniu procesu wychowania/nauczania, a dokonywane jest przez nauczyciela (lub grupę nauczycieli) w toku jego/ich codziennej pracy pedagogicznej. Badania w działaniu podejmują nauczyciele, którym nieobca jest refleksja nad własną działalnością pedagogiczną i pragną wdrażać

245 Tamże, s. 170.

246 Tamże, s. 170.

247 Tamże, s. 49.

uzasadnione, nowe rozwiązania według własnego pomysłu. Cechą *action research* jest wąski zakres badania, ograniczony zazwyczaj do konkretnej klasy/grupy, gdzie np.: zdecydowano wypróbować nowe formy pracy celem podniesienia aktywności uczniów, ocenić wartość nowego programu nauczania, zbadać skuteczność odmiennych, niż dotąd sposobów motywowania uczniów do uczenia się, itp. Prawidłowo przeprowadzone, mogą dostarczyć nauczycielowi wartościowych danych, które pomogą mu podjąć optymalne decyzje w konkretnej kwestii. Nauczyciel prowadząc tego typu badania, nie jest zainteresowany ich upublicznianiem, służą przede wszystkim jemu do poprawienia jakości swojej pracy (istnieje jednak możliwość, że z wynikami badań zapozna uczniów, by zrozumieli sytuację, wyrazili swoje stanowisko, a może nawet wykazali zaangażowanie w procesie wprowadzania zmiany).

Prowadząc badania w działaniu nauczyciel może współpracować z naukowcami, ale przeważnie samodzielnie określa problem badawczy, dobiera narzędzia badawcze, a po zakończonych badaniach samodzielnie ocenia ich przydatność i w zależności od uzyskanych wyników wdraża do praktyki nowe rozwiązania. Przed przystąpieniem do badań nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytania:

- 1) Co chcę osiągnąć?
- 2) Dla kogo przyniesie to korzyść?
- 3) Dlaczego mi na tym zależy?
- 4) Kiedy chcę osiągnąć cel?
- 5) Skąd będę wiedział, że cel został osiągnięty?²⁴⁸

Badanie natomiast powinno przebiegać wg następujących etapów:

- 1) *Przygotowanie nowego sposobu postępowania, który ma na celu poprawę istniejącej sytuacji*
- 2) *Wdrożenie nowego sposobu opracowanego w poprzednim etapie*
- 3) *Obserwacja rezultatów podjętych działań*

248 H. Komorowska, *Umiejętność prowadzenia badania w działaniu*. W: H. Komorowska, D. Obidniak, *Stopień po stopniu Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 35.

4) *Refleksja nad uzyskanymi efektami.*²⁴⁹

Analiza zapisu video (ewentualnie zapisu magnetofonowego) własnego postępowania. Przed przystąpieniem do analizy należy przygotować kategorie według których będzie ona dokonywana. Kategorie i odpowiadające im wskaźniki powinny uwzględniać te zagadnienia, które nas szczególnie interesują, np.: sposoby porozumiewania się (mówienie, intonacja, gest, mimika), itp. Kolejnym krokiem jest wyłonienie z zapisu tych zachowań, które można przyporządkować do przyjętych kategorii. Nauczyciel może sam oceniać swoje zachowanie, bądź przy współdziałaniu innych nauczycieli. Uzyskane wyniki warto skonfrontować z opiniami uczniów. Analiza zarejestrowanych zachowań poza tym, że ułatwia samopoznanie, to wyzwala też pytania, np., *dlaczego tak powiedziałem?* i ukierunkowuje autokreację.

Autokreacja. Poza uczeniem się z praktyki, rozwój zawodowy nauczyciela dokonuje się również, a może przede wszystkim, na drodze jego rozwoju osobowego, który można określić jako wzrastanie we własnym człowieczeństwie. J.W. Dawid uznał: *...w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny (...) Już mniej jest to możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby na pewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcy, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra.*²⁵⁰

Rozwój osobowy dokonuje się na drodze osobistego wysiłku. Praca nad sobą wymaga od osoby określonych predyspozycji, znanych pod nazwą **kompetencja autokreacyjna**. Kompetencja ta jest podstawą aktywności autokreacyjnej rozumianej jako *inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez tę*

²⁴⁹ Tamże, s. 32.

²⁵⁰ J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. W: *Osobowość nauczyciela*, pod red W. Okonia, PZWS, Warszawa 1962, s. 59.

*jednostkę standardami.*²⁵¹ Kompetencja autokreacyjna jest zatem tą, która generuje kolejne kompetencje. Posługiwanie się nią jest możliwe pod warunkiem, że osoba ma poczucie podmiotowości. Podmiotowość definiowana jako *zbiór atrybutów, które sprawiają, że osoba wpływa na sposób własnego postępowania.*²⁵² Za jej przejawy uznaje się m.in. *świadomość tego, kim się jest, dlaczego coś się wybiera i ku czemu zmierza, zdolność do dystansowania się wobec siebie samego, kontrolowania własnych poczynań, wyboru reguł traktowania innych ludzi.*²⁵³ Orientacji podmiotowej przeciwstawiana jest orientacja przedmiotowa. Osoba o orientacji przedmiotowej nie posiada poczucia sprawstwa, bardziej skłonna jest podporządkować się, niż samej kierować swoim działaniem i brać za nie odpowiedzialność.

Obszary autokreacji w odniesieniu do nauczycieli/kandydatów na nauczycieli pokrywają się z trzema zasadniczymi grupami kształcenia nauczycieli:

1) cele realizujące przygotowanie zawodowe – umożliwiające nauczycielowi „bycie” w sensie zawodowym;

2) cele ukierunkowane na rozwój i zaspokojenie indywidualnych potrzeb i oczekiwań – umożliwiające nauczycielowi „bycie” w sensie egzystencjalnym;

3) cele stwarzające podstawę ujmowania własnych ról zawodowych i egzystencjalnych w szerokim kontekście spraw globalnych.²⁵⁴

B. Śliwerski, biorąc pod uwagę odrębność efektów osobotwórczych, uzyskiwanych w efekcie podejmowania określonych czynności samodoskonalących, wyodrębnił cztery grupy metod samowychowania:

251 M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz. Białystok 1994, s. 128.

252 M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 10.

253 Tamże, s.10.

254 M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s. 135.

1) **metody samopoznania**; uznawane są one za metodę wychowania bądź ogniwo w procesie samowychowania, stanowiące punkt wyjścia do podjęcia działań autokreacyjnych. Wyodrębnia się dwa warianty tych metod. Jedne polegają na zgłębianiu wiedzy psychologicznej, filozoficznej o życiu psychicznym człowieka, drugie – na czynnym poznawaniu samego siebie przez introspekcję, analizę cudzych opinii o sobie samym, poddawaniu się próbom sprawności i wytrzymałości organizmu;

2) **metody planowania rozwoju**; polegają na systematycznym projektowaniu własnych czynności pod kątem ich wartości osobowościowej. Może odbywać się to na dwa sposoby: przez poszukiwanie specjalnych zadań kształcących określoną cechę bądź przez kształcenie cechy przy okazji wykonywania codziennych zajęć;

3) **metody autoterapeutyczne**; służą intencjonalnemu wspieraniu własnej podświadomości poprzez autoterapię mającą na celu osiągnięcie przez jednostkę wewnętrznej harmonii i równowagi psychicznej. W obrębie tych metod można wyróżnić: autosugestię, trening samokoncentracji, ćwiczenia relaksacyjne, autoregulację myślenia;

4) **metody korzystania z kluczowych doświadczeń**; sprowadzają się do poszukiwania doświadczeń pomagających praktycznie wykorzystać wiedzę życiową i własne zdolności. Zalicza się do nich m.in. metodę poznawania rozwiązań konkurencyjnych, metodę auto-krytyki własnych decyzji, metodę biograficzną²⁵⁵.

Jak wyżej wskazano, podstawą kompetencji autokreacyjnych jest samowiedza (w tym świadomość relacji Ja-Inni). *Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim* – takie słowa skierował do wychowawców J. Korczak.²⁵⁶

255 B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010, s. 141 – 143.

256 J. Korczak, *Myśli*. Wybrała i wstępem opatrzyła H. Kirchner, PIW, Warszawa 1987, s. 1.

Poznawanie samego siebie nie jest jednak proste, Jakaś część własnego *Ja* pozostaje człowiekowi nieznaną, co wyraźnie zostało zobrazowane na przykładzie tzw. okna Johariego ilustrującego 4 obszary własnego *Ja*.²⁵⁷

1 obszar <i>Ja</i> dostępne dla siebie i dla innych	2 obszar <i>Ja</i> niewidoczne dla siebie, widoczne dla innych
3 obszar Ukryty: własne <i>Ja</i> ukryte przed innymi	4 obszar nieznane <i>Ja</i>

Rysunek 7. Okno Johariego.
(Źródło: D. Johnson²⁵⁸)

Celem lepszego poznania samego siebie i zrozumienia dlaczego jestem jaki jestem Z. Pietrasiński proponuje sporządzenie „bilansu życia” według następującego wzoru:

A. Skąd przychodzę?

1. Historia formowania mnie przez otoczenie (1. Mocne i słabe strony mego otoczenia formującego. 2. Co wpojono mi najlepiej, najskuteczniej? 3. Czego nie nauczono mnie jak należy? 4. Czy niektóre moje obecne problemy nie mają w jakiejś mierze wytłumaczenia w historii mego rozwoju? 5. Co z mego dziedzictwa wychowawczego dobrze byłoby w przyszłości wzmocnić, uzupełnić, a co ewentualnie odrzucić?).

2. Moja historia współformowania się (1. Co jako dziecko przyjmowałem łatwo i chętnie, a w czym stawiałem opór wycho-

257 D. Johnson, *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne Studium Pomocy Psychologicznej. Warszawa 1985, s. 20.

258 Tamże, s.20.

wawcom i innym osobom? 2. Co osiągnąłem, a czego nie w roli kowala swego losu? Historia mych prób, sukcesów i niepowodzeń w tej roli.)

B. Dokąd zmierzam?

1. Moje wartości i cele naczelne. 2. Moje zawansowanie w realizacji tych wartości i celów. 3. Moje zadania na bliską i daleką przyszłość.

C. Jaki jestem w obecnej fazie życia?

1. Moje aktualne otoczenie formujące i role życiowe. 2. Moja obecna aktywność życiowa i jej efekty osobo twórcze. Moje strategie życiowe. Moje kompetencje zawodowe. Moja kompetencja egzystencjalna. Jakie wnioski i ewentualnie nowe zadania wynikają z mojej historii?²⁵⁹

Poznawanie samego siebie zakłócają zachowania obronne (np. wyparcie, zaprzeczanie, projekcja, racjonalizacja), czyli nieuświadomiane procesy, które chronią *ego* przed lękiem i niekorzystnymi zmianami w obrazie samego siebie, gdy osoba staje wobec trudnej do przyjęcia prawdy. J. Rudniański celem podniesienia stopnia samoświadomości proponuje ćwiczyć **odwagę wobec samego siebie**, co pozwala zobaczyć siebie takim, jakim się jest w rzeczywistości. W tym celu należy bez oceny (dobrze – źle postępuję) nazywać w myśli swoje działania, np. *Teraz kłamię, Teraz wykorzystuję naiwność X-a, Teraz pokazuję, jaki jestem ważny*. Wbrew pozorom, formułowanie takich stwierdzeń nie jest łatwe. Jeśli jednak ćwiczenia te będą kontynuowane, osoba ma możliwość bardziej realnie spojrzeć na siebie i podjąć pracę nad sobą.²⁶⁰

W planowaniu procesu autokreacji M. Dudzikowa wyróżnia 4 fazy:

- fazę poznawczo-oceniającą; osoba porównując *Ja-realne* i *Ja-pożądane* stwierdza potrzebę lub brak potrzeby zmiany istniejącego stanu rzeczy;

259 Z. Pietrasiński., *Ekspansja pięknych umysłów*. Wydawnictwo CIS, Warszawa 2008, s. 137-138.

260 J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, WSiP, Warszawa 1985, s. 50.

- fazę konceptualizacji; następuje konkretyzacja pożądaných stanów *Ja* i orientacja czy i w jakim zakresie ich osiągnięcie w danych warunkach jest możliwe. Stwierdzenie możliwości ich osiągnięcia uwalnia motywację i podjęcie decyzji o podjęciu stosownych działań;
- fazę realizacyjną; jednostka formułuje zadania oraz program wprowadzania zmian do własnych zachowań, a także podejmuje działalność zdaniową sprawdzając na bieżąco skuteczność własnego działania;
- fazę sprawdzająco-oceniającą; osoba sporządza bilans skutków podjętego działania na podstawie którego decyduje czy działanie może zostać zakończone, czy też istnieje konieczność powrotu do fazy trzeciej, drugiej, bądź pierwszej.²⁶¹

Inny sposób planowania rozwoju, opiera się na spostrzeżeniu, że **formuje nas to, co i jak w życiu robimy**. „*Repertuar codziennych i niecodziennych zachowań w sposób pośredni i niewidoczny „rzeźbi” naszą osobowość.*”²⁶² Warto zatem przyjrzeć się osobiście wykonywanym czynnościom pod kątem ich walorów osobotwórczych, gdyż podnosi to świadomość w zakresie znaczenia podejmowanych zadań. Powinno się tropić i analizować uboczne efekty własnej aktywności pamiętając przy tym, że ze względu na cele można wyróżnić jej trzy podstawowe formy:

- 1) aktywność hedonistyczną skierowaną na zaspokajanie potrzeb i doznawanie przyjemności (np. jedzenie, hobby),
- 2) aktywność przedmiotową, której celem jest powodowanie zmian w otoczeniu (czynności robocze, wytwarzanie przedmiotów, usługi), rozwiązywanie problemów praktycznych i naukowych,

261 M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, pod red. M. Dudzikowej i A. Kotusiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994, s.143-144.

262 Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów*. Wydawnictwo CIS, Warszawa 2008, s. 150.

3) aktywność ściśle osobotwórczą, mającą na celu zmienianie samego siebie, np. poprawianie kondycji fizycznej poprzez odpowiednie ćwiczenia.²⁶³

Do aktywności ściśle osobotwórczej można zaliczyć też systematyczne stosowanie wyuczonych technik komunikacyjnych, które mogą korzystnie wpłynąć na pozostałe obszary kompetencji komunikacyjnej (por. tabela 2).

Tabela.2. Wzajemnie warunkujące się obszary kompetencji komunikacyjnej

Czynniki intrapsychiczne	Empatia	Szacunek	Autentyczność
Psychiczne dyspozycje	Wrażliwość na wysyłane przez rozmówcę sygnały (trafne odczytanie jego intencji, przewidywanie reakcji), koncentracja na osobie partnera.	Aktywne słuchanie, parafrazowanie, formułowanie wypowiedzi w „kodzie rozwiniętym”, wysyłanie niewerbalnych komunikatów oznaczających zrozumienie.	„Przejrzystość” - jednoznaczność wysyłanych komunikatów; brak zachowań obronnych
Umiejętności komunikacyjne	Aktywne słuchanie, parafrazowanie, formułowanie wypowiedzi w „kodzie rozwiniętym”, wysyłanie niewerbalnych komunikatów oznaczających zrozumienie.	Ton głosu, sposób formułowania pytań, sądów; stosowanie technik asertywnych	Jasna i swobodna wypowiedź; czytelne komunikaty werbalne i niewerbalne;

(Źródło: Opracowanie własne)

Empatia, autentyczność i bezwarunkowy szacunek to czynniki, które C. Rogers wymienił jako warunki niezbędne do tworzenia atmosfery dialogu. Stanowią one składniki niespecyficzne kompetencji komunikacyjnej, czyli takie które są niezbędne, by kompetencja komunikacyjna mogła się kształtować, lecz ponadto odgrywają rolę w innych rodzajach aktywności człowieka. W odróżnieniu od nich, czynniki specyficzne to te, które wiążą się wyłącznie z sytuacją ko-

263 Tamże, s. 151.

munikowania.²⁶⁴ Istnieje związek między czynnikami niespecyficznymi i specyficznymi a technicznym aspektem kompetencji komunikacyjnej. Przykładowo: na początku niektóre wystudiowane techniki komunikacyjne u osoby mało empatycznej mogą wydawać się mało przekonujące, jednak częste i prawidłowe ich stosowanie może korzystnie wpłynąć na rozwój specyficznych i niespecyficznych składników jej kompetencji, na zasadzie osobotwórczego działania systematycznie podejmowanych zachowań. Stosowanie niektórych technik sprzyja ponadto tworzeniu się atmosfery dialogu, jedną z tak technik jest model Porozumienia Bez Przemocy (PBP) składający się z czterech elementów: 1) spostrzeżenie (*ogromny tu nieporządek*), 2) uczucia (*przykro mi, bo dużo czasu poświęciłam na uporządkowanie tej szafki*), 3) potrzeby (*muszę w tym bałaganie odnaleźć pożyczoną książkę*), 4) prośba (*Asiu proszę, pomóż mi.*).²⁶⁵ O tym jak pozytywnie ten „język żyrafy” (określenie wzięło się stąd, że żyrafa szczyci się największym sercem, a PBP jest „językiem serca”) oddziałuje na atmosferę w klasie świadczy wypowiedź nauczyciela: *Jeden uczeń z mojej klasy pluje, przeklina, wrzeszczy i kłuje ołówkami inne dzieci, gdy te zbliżą się do jego ławki Zwracam mu wtedy uwagę "Proszę przetłumacz to na język żyrafy"(...) Chłopiec (...) patrząc na osobę, która go rozgniewała, mówi z całym spokojem: Proszę, odsuń się od mojej ławki Złości mnie, kiedy stoisz tak blisko" Inni uczniowie odpowiadają mniej więcej tak: „Przepraszam! Zapomniałem, że ci to przeszkadza”*²⁶⁶

Biorąc pod uwagę metody autoterapeutyczne, warto zwrócić uwagę na psychoterapeutyczną funkcję niektórych tekstów filozoficznych (ale też religijnych i poetyckich). Nad tym, czym dziś zajmuje się psychoterapia dużo wcześniej zastanawiali się filozofowie. O tym jak utrzymać wewnętrzny spokój, walczyć z przeciwnościami losu, zachować wewnętrzną niezależność, walczyć z własnym niepokojem, usprawniać własne myślenie i lepiej poznawać świat i samego siebie

264 U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 39, nr 3/4, s. 38-39.

265 M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy O języku serca*, przełożył M. Kłobukowski, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 2003, s. 15-16.

266 Tamże, s. 18.

pisali m.in. Seneka, Marek Aureliusz, Plutarch, Kartezjusz, Pascal i inni. Lektura pism filozoficznych pozwala na dystans wobec przeżywanego problemu, umożliwia spojrzenie na nie z innej płaszczyzny – „z wysoka”, uświadamia, że rozważa i przyjazna postawa wobec ludzi, pozwalają zachować wewnętrzny spokój i sprzyjają pomyślności w życiu. Pokazuje, że problemy ludzi dotyczyły i nadal dotyczą tych samych spraw.

Trzecia z wymienionych dróg nabywania kompetencji to kształcenie akademickie. Nauczyciele akademicy wspierając kandydata na nauczyciela w nabywaniu kompetencji mają na uwadze opracowane przez MNiSW standardy kształcenia nauczycieli. W myśl określonych w nich efektów kształcenia absolwent studiów nauczycielskich:

1. posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
2. posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystaniu;
3. posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
4. wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
5. umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współpracującymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
6. charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

7. jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.²⁶⁷

Pomyśl!

W niniejszym podrozdziale przedstawiona została wypowiedź J.W. Dawida, stojącego na stanowisku, że nie można być dobrym nauczycielem, nie będąc dobrym człowiekiem. Jakie jest Twoje zdanie w tej kwestii?

Wykorzystując „okno Johariego” przedstawione w tym podrozdziale spróbuj opisać własne *Ja* zapełniając obszar 1. i 3. Pomyśl jakim sposobem uzyskasz dane, by zapełnić obszar 2. i zastosuj go.

Sformułuj wypowiedź wg modelu PBP.

5.2. Sposoby wzmacniania kompetencji kluczowych na szczeblu edukacji elementarnej

5.2.1. Charakterystyka kompetencji kluczowych

Dlaczego „kompetencje kluczowe”?

Rozwój człowieka, przebiega prawidłowo, jeżeli zachodzi jednocześnie na wszystkich płaszczyznach – fizycznej, umysłowej, emocjonalnej i społecznej. Koncentrowanie się jedynie na wybranych aspektach rozwoju, prowadzi do zaniedbania innych – równie ważnych. Niestety sytuacja taka przez długi okres czasu miała miejsce w edukacji, gdzie już od początkowych etapów kształcenia, główny nacisk położony był na gromadzenie wiedzy przez uczących się. Opuszczający mury szkoły absolwent miał z sobą relatywnie duży bagaż informacji, jednak

267 Załącznik do Rozporządzenia MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [Dz. U. 2012.poz.131].

często nie radził sobie z zastosowaniem ich w praktyce, życiu codziennym. Ponadto z poziomem wiedzy w wielu przypadkach nie korelowały umiejętności społeczne (współpracy, negocjacji) czy emocjonalne (adaptacja do nowych warunków, radzenie sobie ze stresem). Obserwowane już wcześniej dysproporcje znacząco pogłębiły się wyniku gwałtownego rozwoju naukowo-technicznego, globalizacji i powszechnej informatyzacji społeczeństwa. Przemiany te doprowadziły do spadku znaczenia wiedzy faktograficznej, na skutek szybkiego jej powstawania, dystrybucji oraz łatwego do niej dostępu. W zamian za to wzrosło znaczenie odpowiednich narzędzi do jej selekcjonowania, przetwarzania i praktycznego wykorzystywania. Efektem jest modyfikacja dotychczasowego podejścia do procesu kształcenia, mającego obecnie opierać się nie tylko na wiedzy, ale **na kompetencjach – rozumianych jako połączenie wiedzy, umiejętności i określonych postaw.**

W jaki sposób spośród wielu różnorodnych kompetencji wyróżnić te najistotniejsze, zasługujące na miano kluczowych? Od początku lat dziewięćdziesiątych, znaczący wkład w próbę odpowiedzi na te pytania, wnoszą organizacje o zasięgu międzynarodowym, takie jak: Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz Rada Europy i Komisja Europejska. Organizacje te podkreślają rolę, jaką spełnia edukacja w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy, wzmacnianiu spójności społecznej, czy rozwoju gospodarczym. W kontekście kompetencji kluczowych na szczególną uwagę zasługują następujące dokumenty:

Edukacja jest w niej ukryty skarb, Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, opracowany dla UNESCO pod przewodnictwem J. Delorsa 1996r. (wersja polska–1998r.)²⁶⁸

Raport wskazuje potrzebę edukacji nieustającej: *„Już nie wystarczy, aby jednostka zgromadziła w swoim początkowym okresie życia zapas wiedzy, z której mogłaby następnie czerpać w nieskończoność.*

268 *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

*Powinna umieć wykorzystywać w ciągu całej swojej egzystencji wszystkie okazje do aktualizowania, pogłębiania i wzbogacania tej podstawowej wiedzy i dostosowywać się do zmieniającego się świata.*²⁶⁹ Definiuje także tzw. „cztery filary”, czyli aspekty kształcenia, według których powinna być organizowana edukacja, a które dla każdej jednostki są filarami jej wiedzy:

Uczyć się, aby wiedzieć – czyli zdobyć narzędzia rozumienia rzeczywistości,

Uczyć się, aby działać – czyli móc oddziaływać na swoje środowisko,

Uczyć się, aby żyć wspólnie – czyli uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,

Uczyć się, aby być – czyli podejmować działania mające na celu wszechstronny rozwój jednostki²⁷⁰.

Twórcy Raportu zwracają uwagę, że o ile w edukacji formalnej realizowane są dwa pierwsze filary („uczyć się, aby wiedzieć” oraz, w mniejszym stopniu, „uczyć się, aby działać”), o tyle pozostałe dwa traktowane są w sposób marginalny, zaś każdy z nich „(...) *powinien być przedmiotem jednakowej troski w ustrukturyzowanym kształceniu, tak, aby edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu obywatelowi jako osobie i członkowi społeczeństwa.*”²⁷¹

Program OECD „A secondary education for Europe”, 1996 r.

Na podstawie analizy szkolnictwa na średnim szczeblu stwierdzono, że centrum nauczania interdyscyplinarnego powinny stanowić umiejętności kluczowe. W założeniach określono ich łącznie blisko trzydziestu, następnie zawężono wybór do najważniejszych dziewięciu i zastąpiono słowo „umiejętności” – „kompetencjami”. „Kluczowa dziewiątka” przedstawiała się następująco: 1) Umiejętność pracy w zespole, 2) Umiejętność posługiwania się nowoczesną

269 Tamże, s. 85.

270 Tamże, s. 85.

271 Tamże, s. 86.

techniką informatyczną i komunikowania się, 3) Umiejętność rozwiązywania problemów, 4) Umiejętność wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia, 5) Umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, 6) Porozumiewanie się w różnych językach, 7) Łączenie i porządkowanie rozmaitych porcji wiedzy, 8) Umiejętność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, 9) Umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy²⁷²

Projekt OECD *“Defining and Selecting Key Competencies (DeSeCo)”*, zainicjowany w 1997 r., obejmujący szereg publikacji.

Kolejnym ważnym krokiem w refleksji nad kompetencjami kluczowymi był program „DeSeCo”, mający na celu ich zidentyfikowanie i zdefiniowanie, w oparciu o solidne podstawy teoretyczne i metodologiczne²⁷³. W dalszej perspektywie program zakładał również opracowanie narzędzi badawczych, umożliwiających ich pomiar i ocenę (przykładowe, powstałe w ramach projektu badania, to: *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów czy *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych)²⁷⁴.

272 T. Wolan, *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, BWiU „Kontrakt”, Chorzów 2004, s.99.

273 G. Halász, A. Michel, *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, European Journal of Education, Vol. 46, No. 3, 2011. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/abstract;jsessionid=7EF5F19A9102441457605329E9094541.do2to3?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false> [dostęp 11.11.2012 r.]

274 „Edukacja – Przyszłość – Zmiana”, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE), 2008. http://www.case-research.eu/sites/default/files/Raport%20o%C5%84cowy_Edukacja_Przyszlosc_Zmiana.pdf [dostęp: 3.11.2012 r.]

Twórcy projektu określili kompetencje kluczowe jako te, które są *przydatne do udanego życia jednostki i dobrze funkcjonującego społeczeństwa*. W ich zamyśle, definicja kompetencji kluczowych powinna być na tyle szeroka, aby umożliwiała ich zastosowanie nie tylko na rynku pracy, ale również w relacjach społecznych, czy procesach demokratycznych²⁷⁵. W tym celu wyodrębniono cztery aspekty, które, rozważane łącznie, pozwalają na wyodrębnienie grupy kompetencji kluczowych. Do czynników determinujących ten wybór należą :

1) **Wizje społeczeństwa i jednostki** – punktem odniesienia w identyfikacji kompetencji kluczowych jest wizja świata, opierająca się na dobrze funkcjonującym społeczeństwie oraz udanym życiu poszczególnych jednostek.

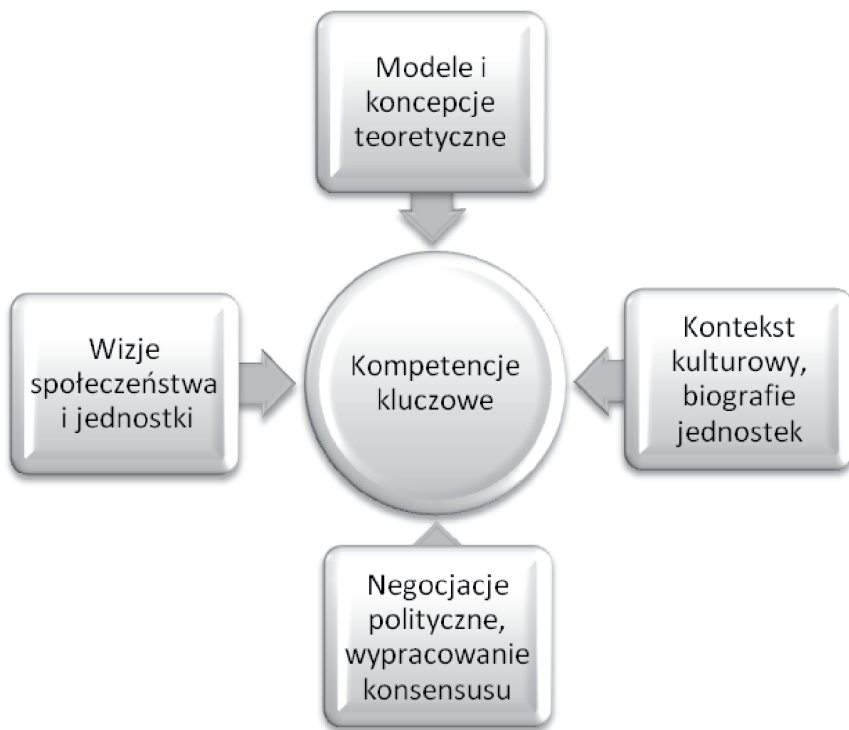
2) **Modele i koncepcje teoretyczne** – stosowane modele teoretyczne i narzędzia analityczne wpływają na sposób, w jaki kompetencje kluczowe są rozumiane i selekcjonowane.

3) **Kontekst kulturowy, biografie jednostek** – zarówno aspekty środowiska społecznego, takie jak kultura, czy kontekst narodowy, jak i cechy indywidualne, takie jak płeć, wiek, status społeczny, wpływają na funkcjonowanie kompetencji kluczowych, opisanych na poziomie abstrakcyjnym, w konkretnych kontekstach i okolicznościach.

4) **Negocjacje polityczne, wypracowanie konsensusu** – współzależność wyników naukowych, wymagań osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną oraz decydentów, zrównoważenie priorytetów i wypracowanie konsensusu, mają znaczenie w kwestii wyboru kompetencji kluczowych²⁷⁶.

275 *Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, Background Paper, 2001., s.4. <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf> [dostęp: 11.11.2012 r.]

276 Tamże, s. 4.

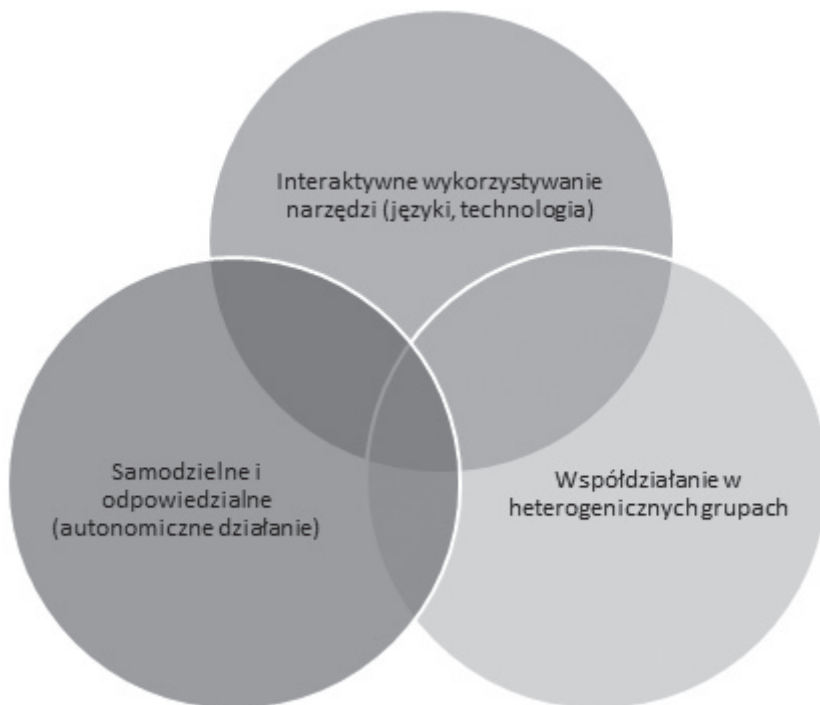


Rys. 8. Czynniki wpływające na wybór kompetencji kluczowych (na podstawie: *Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, Background Paper, 2001, s. 5²⁷⁷).

Autorzy Projektu DeSeCo dokonali także podziału kompetencji kluczowych na trzy, wzajemnie przenikające się i powiązane ze sobą kategorie. Pierwsza z nich obejmuje wykorzystanie interaktywnych narzędzi (języki, technologia) w oddziaływaniu ze środowiskiem naturalnym i społecznym. Druga z kategorii, w której zdefiniowane zostały kompetencje, obejmuje umiejętność współdziałania w zróżnicowanych, heterogenicznych grupach. Trzecia kategoria dotyczy autonomicznego, odpowiedzialnego działania i zarządzania swoim życiem.²⁷⁸

277 *Definition and...* op.cit.

278 *The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary*, 2005., s. 5. <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>; [dostęp: 11.11.2012r.]



Rys. 9. Kategorie kompetencji kluczowych.
(Źródło: *The Definition and Selection of Key Competencies*²⁷⁹)

Czynniki wpływające na potrzebę wyodrębnienia poszczególnych kategorii oraz przykłady kompetencji wchodzących w ich skład przedstawiono w tabeli 3.

279 Tamże, s. 5.

Tab. 3. Kompetencje mieszczące się w ramach trzech kategorii wraz z uzasadnieniem ich wyodrębnienia (źródło „Edukacja-przyszłość – Zmiana”²⁸⁰)

Kategoria kompetencji	Dlaczego	Jakie kompetencje
Interaktywne wykorzystywanie narzędzi (języki, technologia)	<ul style="list-style-type: none"> – Potrzeba bycia na bieżąco z rozwojem technologii – Potrzeba dostosowywania „narzędzi” do własnych potrzeb – Potrzeba aktywnej wymiany informacji ze światem zewnętrznym 	<ul style="list-style-type: none"> – Używanie języków, symboli, tekstów – Wykorzystywanie wiedzy i informacji, – Wykorzystywanie technologii
Współdziałanie w heterogenicznych grupach	<ul style="list-style-type: none"> – Potrzeba radzenia sobie z różnorodnością pluralistycznego społeczeństwa – Znaczenie empatii – Znaczenie kapitału społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> – Umiejętność budowania i rozwijania dobrych relacji z innymi, – Umiejętność współdziałania i pracy zespołowej, – Radzenie sobie z konfliktami i umiejętność ich rozwiązywania.
Działanie samodzielne i odpowiedzialne, autonomiczne	<ul style="list-style-type: none"> – Świadomość własnej tożsamości i określania celów działania w złożonym świecie, – Korzystanie z praw i branie odpowiedzialności, – Zrozumienie otoczenia, środowiska 	<ul style="list-style-type: none"> – Działanie w szerokim kontekście, szerokiej perspektywie, – Określenia i realizowanie osobistych planów, zamierzeń i projektów, – Obrona praw, interesów, określanie granic i potrzeb

²⁸⁰ „Edukacja – Przyszłość – Zmiana”, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE), 2008. s. 19 <http://www.case-research.eu/sites/default/files/Raport%20oko%C5%84cowy%20Edukacja%20Przyszlosc%20Zmiana.pdf> [dostęp: 3.11.2012 r.].

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie²⁸¹

W *Zaleceniu* podano następującą definicję kompetencji kluczowych: *Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.* W cytowanym dokumencie wyróżniono osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna

W *Zaleceniu...* w szczegółowy sposób zdefiniowano poszczególne kompetencje oraz określono zakres wiedzy, umiejętności i postaw, charakteryzujący każdą z nich, tym samym ustanawiając ważne ramy odniesienia dla państw członkowskich Unii, wdrażających programy edukacyjne promujące nabywanie kompetencji kluczowych. Nietrudno zauważyć, że w zaprezentowanym zestawie brakuje ważnych kompetencji (tzw. metakompetencji), np. kompetencji moralnych, które w sposób szczególny oddziałują na pozostałe. Zamiast wyeksponować, pominięto je zakładając, że stanowią integralną część wiedzy, umiejętności i postaw.²⁸²

Z krajowych przedsięwzięć dotyczących kompetencji kluczowych, na szczególną uwagę zasługuje program KREATOR, realizo-

281 *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

282 Por. C. Hendryk, *O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne.* [http://genproedu.com/paper/2010-01/full_121-142.pdf dostęp: 11.11.2012 r.].

wany w latach 1995-1999, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Celem programu było włączenie kompetencji kluczowych do nauczania szkolnych przedmiotów ogólnokształcących²⁸³. W programie wyróżniono pięć kompetencji kluczowych, które przedstawiały się one następująco:

- 1) Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- 2) Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
- 3) Efektywne współdziałanie w zespole,
- 4) Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
- 5) Sprawne posługiwanie się komputerem i technologią informacyjną.

Niestety program miał jedynie charakter pilotażowy i nie doprowadził do wprowadzenia zauważalnych zmian w zakresie wdrażania kompetencji kluczowych w polskich placówkach edukacyjnych.

Pomyśl !

1. Co to są „kompetencje kluczowe”?

2. Jakie, Twoim zdaniem, kompetencje powinny znaleźć się w zestawie kompetencji kluczowych? Czy takie same jak w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady...* Uzasadnij swoją wypowiedź.

3. Zastanów się jak przedstawiają się Twoje kompetencje w odniesieniu do zestawu kompetencji kluczowych zaprezentowanych w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

283 *Materiały edukacyjne KREATORA – Kompetencje kluczowe w szkole*, ze wstępem T. Sobiepana, WSiP SA Warszawa 1998, s. 5.

Charakterystyka kompetencji kluczowych

Nabywanie kompetencji kluczowych jest procesem ciągłym, towarzyszącym człowiekowi przez okres całego życia. Każda z ośmiu kompetencji, wyodrębnionych w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady* przyczynia się do rozwoju osobistego i udanego funkcjonowania w społeczeństwie. Wszystkie są **jednakowo istotne, równoważne**. Inną, dającą się łatwo zauważyć, cechą kompetencji kluczowych, jest ich wzajemne **przenikanie i powiązanie** – zakresy kompetencji częściowo się pokrywają i są ze sobą ściśle związane. Elementy składowe jednej kompetencji są wykorzystywane i wspierają rozwój innych, np. dobre opanowanie podstawowych umiejętności w zakresie porozumiewania się (mówienia, pisania, czytania) czy technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK), stanowi podstawę uczenia się – z kolei uczenie się, sprzyja rozwojowi wszystkich pozostałych kompetencji²⁸⁴. Zdecydowana większość kompetencji zawiera w sobie potencjalną zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, do różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów – cechuje je transfer dodatni²⁸⁵. Równoważność i współzależność kompetencji kluczowych, w schematyczny sposób ilustruje rysunek 10.

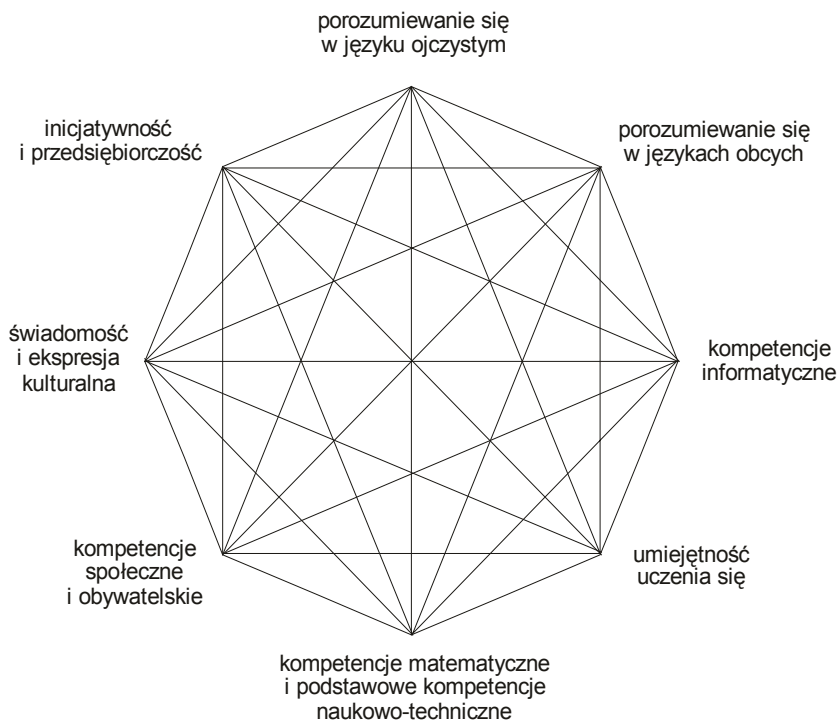
Przedstawione poniżej definicje poszczególnych kompetencji kluczowych pochodzą z *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

1) Porozumiewanie się w języku ojczystym

Definicja: *Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.*

284 Tamże, s. 5.

285 W. Furmanek, *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*. W: *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko – słowackie*, red. W. Furmanek, M. Ďuriš, 2007, s. 15.



Rys. 10. Równoważność i współzależność kompetencji kluczowych
(Źródło: oprac. własne)

Największe postępy w nabywaniu umiejętności porozumiewania się obserwuje się w pierwszych pięciu latach życia dziecka. Dziecko obserwuje otoczenie, naśladuje dźwięki i tworzy własne. Mają tu miejsce dwa ważne procesy: imitacja i kreatywność. Oczekuje się, że dziecko wchodząc w wiek przedszkolny będzie posiadało umiejętność słuchowego różnicowania dźwięków mowy i dość dobrze opanowaną wymowę. W wieku przedszkolnym dziecko znajduje się w tzw. okresie swoistej mowy dziecięcej, charakteryzującym się występowaniem określonych zjawisk w warstwie brzmieniowej, takich jak m.in.: substytucja (*lowel* zamiast *rower*), metateza (*śmilak* zamiast *ślimak*), uproszczenia grup spółgłoskowych (*zotówka* zamiast *złotówka*) i inne. Jeszcze przed trzecim rokiem życia w zasobie słownikowym dziecka znajdują się wszystkie części mowy. Obliczono, że

w okresie 2-6 lat dzieci opanowują po 9-10 słów dziennie, a w okresie 6-13 lat po 3 tysiące słów rocznie.²⁸⁶ Dziecko bardzo szybko nabywa umiejętności konwersacyjne – regułę naprzemiennego wysyłania komunikatów opanowuje już pierwszym roku życia, dostosowywanie mowy do słuchacza zaobserwowano już na początku wieku przedszkolnego oraz narracyjne – u progu szkoły większość dzieci potrafi tworzyć opowiadanie przedstawiając logicznie ciąg zdarzeń.²⁸⁷ Dziecko szybko też zaczyna orientować się w zwyczajach grupy społecznej, w czym pomagają mu dorośli, zwracając uwagę, czy zachowuje się ono zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, np. czy umie dziękować, przywitać się. Mowa dzieci doskonalą się poprzez jej nieustanne wykorzystywanie w komunikacji i a także poprzez celowo zorganizowane zajęcia, m.in.: różne rodzaje ćwiczeń ortofonicznych, inscenizacje, teatr, drama i inne.

Chociaż w okresie przedszkolnym, w myśl podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształtowana jest gotowość dziecka do czytania (a nie umiejętność czytania), to okazuje się, że niektóre dzieci u progu szkoły potrafią już czytać. Z kolei, uczeń kończący klasę III m.in.: czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciąga z nich wnioski, wyszukuje w tekście potrzebne informacje i w miarę możliwości korzysta ze słowników i encyklopedii dostosowanych do ich wieku, zna formy użytkowe: życzenia, zaproszenia, zawiadomienie i inne, ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat, dba o kulturę wypowiedzania się, pisze czytelnie i estetycznie.²⁸⁸

286 M. Kielar-Turska, Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcje i obszary aktualnych badań. W: *Zaburzenia mowy*, pod red. S. Grabiasa, Lublin 2001, s. 77.

287 Tamże, s. 79.

288 *Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf (dostęp 23.10.2012).

2) Porozumiewanie się w językach obcych

Definicja: Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależy od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

Pierwsze lata życia to okres, w którym dzieci są szczególnie podatne na przyswajanie języka obcego zadziwiająco szybko dochodząc do tworzenia własnych wypowiedzi. Uważa się, że okres między czwartym a ósmym rokiem życia jest optymalny na naukę języka obcego, natomiast po dwunastym roku życia, gdy ustala się postawa artykulacyjna trudniej jest przyswoić wymowę. Osoby zajmujące się nauczaniem języka obcego powinny uwzględniać potrzeby i możliwości psychofizyczne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Początkowy okres uczenia się języka obcego to okres bezpodręcznikowy, opierający się na podejściu słuchowo-ustnym. Dobre wyniki dają zajęcia prowadzone trzy razy w tygodniu, po dwadzieścia minut w grupach sześćo-dziesięcioosobowych. W tym okresie dzieci uczą się poprzez zabawę, gry, naukę wierszyków i piosenek. Ważną rolę odgrywają też pomoce wizualne. W toku gier i zabaw dochodzi do łączenia produkcji językowej z czynnościami motorycznymi. Formą zabawy może też być odgadywanie przez dzieci pomyślanego lub schowanego przedmiotu, udział w ciekawym konkursie. Poprzez formy cieszące się zainteresowaniem i zaangażowaniem dzieci można wzmacniać ich motywację do uczenia się obcego języka, młodsze dzieci mobilizują też pochwały wzmacniające ich poczucie wartości. Zaleca się organizowanie dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym pozalekcyjnych form nauczania języka obcego np. w szkolnym klubie,

spotkań czytelniczych w bibliotece, seansów filmowych w świetlicy szkolnej. Oczekuje się, że uczeń kończący II klasę będzie poprawnie reagował na proste polecenia nauczyciela wydawane w języku obcym, posługiwał się zwrotami stosowanymi na co dzień, rozumiał sens krótkich opowiadań i baśni, prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także na nagraniach audio i video), czytał ze zrozumieniem i przepisywał wyrazy i proste zdania, zadawał pytania i udzielał odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytował wiersze, śpiewał piosenki, brał udział w miniprzedstawieniach teatralnych, potrafił korzystać ze słowników obrazkowych, książek, środków multimedialnych.²⁸⁹ Dzięki nauce języków obcych dzieci stają się bardziej otwarte na świat, bardziej interesują się życiem ludzi mieszkających poza granicami ich kraju, co jest istotne, m.in. w walce z rasizmem i dyskryminacją.

3) Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Definicja A. Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

Definicja B. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

289 Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf (dostęp 23.10.2012).

Na dojrzałość psychiczną do uczenia się matematyki składają się:

- 1) *zdolność do operacyjnego rozumowania w zakresie potrzebnym do kształtowania pojęcia liczby naturalnej i czterech działań;*
- 2) *odporność emocjonalna na pokonywanie trudności, które łączą się z rozwiązywaniem zadań;*
- 3) *sprawność manualna i precyzja spostrzegania potrzebna do wykonywania czynności organizacyjnych i wspomagających proces uczenia się matematyki.*²⁹⁰

Uwzględniając zalecenia metodyki nauczania matematyki nauczyciel już na etapie edukacji przedszkolnej podejmuje działania, aby dziecko tę dojrzałość mogło osiągnąć – rozwija takie czynności intelektualne, jak: rozumowanie przyczynowo-skutkowe, klasyfikowanie, wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach. W efekcie dzieci kończące przedszkole liczą obiekty, wyznaczają wynik dodawania i odejmowania pomagając sobie liczeniem na palcach lub na zbiorach zastępczych; ustalają równoliczność dwóch zbiorów, rozróżniają lewą i prawą stronę, wiedzą na czym polega pomiar długości, znają stałe następstwa, np. dni tygodnia, pór roku.²⁹¹ W pierwszym miesiącach nauki szkolnej nauczyciel, poprzez zabawy, gry i sytuacje zdaniowe, koncentruje się na wspomaganium czynności umysłowych dzieci, ważnych dla uczenia się matematyki. Po tym okresie wstępnym, dba o budowanie w umysłach dzieci pojęć liczbowych i sprawności rachunkowych. Dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń najwyżej przez $\frac{1}{4}$ czasu przeznaczanego na edukację matematyczną. Należy zadbać o wstępną matematyzację, tj. dzieci najpierw rozwiązują zadania matematyczne manipulując przedmiotami, dopiero potem zapisują rozwiązanie.²⁹² Oczekuje się, że uczeń kończący klasę III będzie liczył, zapisywał cyframi i odczytywał liczby w za-

290 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989, s. 18.

291 *Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf (dostęp 23.10.2012).

292 Tamże.

kresie 1000, dodawał i odejmował w zakresie 100, podawał z pamięci iloczyny w zakresie tabliczki mnożenia, rozwiązywał łatwe równania z niewiadomą i zadania tekstowe wymagające jednego działania, wykonywał łatwe obliczenia pieniężne, mierzył, ważył i odmierzał, odczytywał temperaturę, daty (umiejętność zapisu liczb w systemie rzymskim w zakresie I-XII), wskazania zegarów, nazywał różne figury geometryczne i obliczał ich obwody, rysował drugą połowę figury symetrycznej.²⁹³

Już w czasach starożytnych doceniano rolę matematyki, której studiowanie miało wpływać na jasne myślenie. Współcześnie jej znajomość pomaga zrozumieć coraz bardziej złożony świat (eksploracja wszechświata, energia nuklearna) i daje możliwość lepszego radzenia sobie w życiu (podatki, kredyty). Na co dzień okazują się niezbędne takie umiejętności jak: rozumowanie logiczne, wyciąganie wniosków, stosowanie metod statystycznych, co przemawia za uczeniem się matematyki przez całe życie. Aby przybliżyć matematykę do życia nauczyciele odchodzą od tradycyjnych form nauczania i przedstawiają się na nauczanie/uczenie się w grupach sprzyjające uprawianiu refleksyjnej obserwacji, a problemy występujące poza szkołą mają odbicie w konspektach ich lekcji.²⁹⁴

B. Współcześnie technologia *przyczyniła się do zmiany naszych relacji z fizyczną i społeczną rzeczywistością*²⁹⁵ Technologiczne innowacje wpłynęły m.in.: na zmianę sposobów nauczania/uczenia się i komunikowania się. Ich stosowanie wymaga coraz więcej myślenia, wyobraźni, podejmowania decyzji. Już na etapie edukacji przedszkolnej dziecko jest wspierane w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu otoczenia, zaś uczeń kończący I etap edukacji powinien orientować się w sposobach wytwarzania przedmiotów codziennego użytku, rozpoznawać rodzaje maszyn i u urządzeń, określać wartość urządzeń technicznych z punktu

293 Tamże.

294 *Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf(dostęp 23.10.2012).

295 R. Pachoński, *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997, s. 31.

widzenia cech użytkowych, ekonomicznych, estetycznych, przedstawiać pomysły rozwiązań technicznych i wykazywać pewne umiejętności, np. montaż modeli z wykorzystaniem instrukcji.

4) *Kompetencje informatyczne*

Definicja: Kompetencje informatyczne obejmują umiejętność i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Cyfrowy świat to stały element codziennego życia współczesnych uczniów. Przed komputerem spędzają oni ponad godzinę czasu dziennie. Internet wykorzystują głównie do wyszukiwania rozmaitych wiadomości, utrzymywania kontaktów towarzyskich, a także w celach towarzyskich.²⁹⁶ Umiejętność obsługi komputera nabywają przeważnie samodzielnie, np. z badanej w 2007 r. grupy 86 uczniów, tylko 6 przyznało, że umiejętność tę nabyło w szkole, 2 – na zajęciach dodatkowych, pozostała większość (58 osób) – w toku aktywności pozaszkolnej, najczęściej: „od rodziców”, „od kolegów”, itp.²⁹⁷ Od pierwszej klasy szkoły podstawowej uczniowie uczestniczą w zajęciach komputerowych. Zaleca się, aby uczeń klas I-III podczas zajęć miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu, który byłby wykorzystywany jako urządzenie wzbogacające proces nauczania/uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów. W oparciu o TIK przewiduje się też kształtowanie aktywności uczniów (gry i zabawy), utrwalanie umiejętności (programy edukacyjne na płytach i w sieci), rozwijanie zainteresowań, itp. Oczekuje

296 Na podstawie *Newsletter MEN* z 27 października 2012 r. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_ccnewsletter&view=ccnewsletter&Itemid=243.

297 J. Łęska, Z. Łęski, *Uczyć „surfowania” czy „żeglowania”, czyli rozważania o edukacji medialnej we współczesnej szkole*. W: *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, pod red. M. Blachnik-Gęsiarz i D. Kukli. Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej. Częstochowa 2008, s.95.

się, że uczeń kończący klasę III będzie sprawnie obsługiwał komputer, poprawnie nazywał główne elementy zestawu komputerowego, posługiwał się wybranymi programami i grami edukacyjnymi, wyszukiwał informacje i korzystał z nich, m.in. przeglądał wybrane przez nauczyciela strony, zauważał elementy aktywne na stronie, odtwarzał animacje i prezentacje multimedialne. Ponadto powinien umieć tworzyć teksty i wykonywać rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki. Jednocześnie wskazane jest by znał zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu, i multimediiów, tj. wiedział, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwyręża kręgosłup i co ważne – ogranicza bezpośrednie kontakty społeczne; był świadomy niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i możliwości uzależnienia się od komputera.²⁹⁸

Zdarza się niejednokrotnie, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie kompetencji informatycznych przewyższają niektórych dorosłych. Wyniki sondażu on-line przeprowadzonego w październiku i listopadzie 2012 roku z udziałem 5716 nauczycieli wskazują na ich wystarczającą orientację w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (choć należy uwzględnić fakt, że sposób pozyskania danych, tj. on-line, wpłynął na dobór osób badanych). *„Prawie wszyscy nauczyciele biorący udział w ankiecie już obracają się w cyfrowym świecie i korzystają z platform oferujących otwarte zasoby edukacyjne, takich jak Scholaris czy Wikipedia. Dla 60 procent są one codziennym narzędziem pracy, zaś w ogóle nie korzysta z nich 3 procent nauczycieli. Treści cyfrowe i pomoce multimedialne najczęściej służą nauczycielom do wyszukiwania informacji oraz przedstawienia wiedzy (np. w postaci prezentacji materiału w powerpoint). Korzystają z nich także do tworzenia treści, selekcji i krytycznego porównywania informacji, w relacjach z uczniami, kontaktach z rodzicami, w zadawaniu prac domowych z wykorzystaniem TIK. Na 5716 nauczycielskich odpowiedzi tylko jedna osoba w ogóle nie korzysta z cyfrowych pomocy, a jedna*

298 Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, https://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma_men_tom_1.pdf(dostęp 23.10.2012).

używa do gier”²⁹⁹ Dla porównania, wg danych MEN z 2002 roku 44,8 procent badanych nauczycieli znało podstawy zastosowania komputera, natomiast 26,4 procent było przygotowanych do zastosowania technologii informacyjnych w zakresie prowadzonych przez siebie przedmiotów.³⁰⁰

5) *Umiejętność uczenia się*

Definicja: Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Umiejętność uczenia się stanowi podstawę edukacji permanentnej, koniecznej w czasach nieustannych zmian. Uczenia się trzeba się nauczyć, a najlepszym do tego czasem jest okres edukacji elementarnej, którą w raporcie Delorsa nazwano *kluczem do samokształcenia*. A. Struzik we wdrażaniu dzieci do samokształcenia wyróżnia trzy komplementarne zakresy: 1) działania nauczyciela w pracy z dziećmi; 2) integrowanie doświadczeń szkolnych i pozaszkolnych, 3) współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym ucznia.³⁰¹

299 Newsletter MEN z 27.10.2012 r.

300 Za: J. Łęska, Z. Łęski, *Uczyć „surfowania”...op.cit.*, s. 97.

301 A. Struzik, *The early education teacher and introducing students to the concept of self-directed learning w: Teacher's Role In Contemporary Education*, edited by Z. Załona and I. Radovanović, Nowy Sącz 2008, s. 115-126.

Aby móc wspierać dzieci w nabywaniu umiejętności uczenia się nauczyciel najpierw musi dobrze je poznać. Konieczne jest rozpoznanie:

- ich preferencji sensorycznych (wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy i typy mieszane),
- typów inteligencji (lingwistyczna, logiczno– matematyczna, wizualno – przestrzenna, muzyczna, fizyczno – kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna),
- także ich zainteresowań, planów na przyszłość, itd.

Swoimi spostrzeżeniami w tym zakresie nauczyciel powinien dzielić się z uczniami i ich rodzicami, by wszyscy mieli udział w rozpoznawaniu czynników istotnych w procesie uczenia się. Dla nauczyciela jest to dodatkowo wytyczna do indywidualnej pracy z uczniem. Powinien także pokazać wychowankom różne sposoby uczenia się (np. pisanie i sporządzanie notatek tradycyjnych, ale też nieliniarnych w postaci map mentalnych, sposoby koncentrowania uwagi, ćwiczenia pamięci poprzez stosowanie mnemotechnik zapamiętywania, itp.) i wskazywać na konieczność korzystania z różnych źródeł informacji. Nauczyciel wdrażający uczniów do samokształcenia sam powinien nieustannie podnosić swoje kwalifikacje, co korzystnie wpływa na nie tylko proces kształcenia, ale też dla poinformowanych o tym uczniów może stanowić motywację do samodzielnego uczenia się. Motywację uczniów do uczenia się podniesie też, gdy zainteresuje ich przedstawianym materiałem – nie może zatem powielać znanych dziecku zagadnień, przedstawiać infantylne treści, lecz ujawnić jakiś problem, zaproponować zbadanie czegoś. Przydaje się tu znajomość metod aktywizujących. Uczniowie powinni mieć swój udział w projektowaniu zajęć, także w ocenianiu.

Warto urozmaicać formy pracy domowej, organizować wycieczki (przyrodnicze, do zakładów produkcyjnych, usługowych, przemysłowych i instytucji użyteczności publicznej) nawiązać współpracę z instytucjami edukacji równoległej, np. ośrodki kultury i sztuki, organizacje i stowarzyszenia społeczno– wychowawcze. Ważne jest aby nauczyciel orientował się w jakich pozaszkolnych formach uczestniczą jego wychowankowie i jak te formy oddziałują na ich funkcyjono-

wanie poznawcze i emocjonalne. Dobrze, gdyby potrafił spożytkować efekty pozaszkolnej edukacji w realizacji treści przewidzianych programem szkoły. Ważną kwestią jest też zainteresować zagadnieniem uczenia się rodziców, którzy ze swej strony mogą stwarzać dziecku korzystne warunki do nabywania umiejętności uczenia się.³⁰²

6) *Kompetencje społeczne i obywatelskie*

Definicja: Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

W przedszkolu dziecko po raz pierwszy staje się członkiem większej społeczności, co wiąże się ze zwiększeniem zakresu i jakości jego kontaktów społecznych. Stopniowo wdraża się do przestrzegania zasad jakie narzuca życie w zespole, uczy się zachowywać w nowych sytuacjach społecznych. Dla dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym dobrym sposobem rozwijania kompetencji społecznych jest zabawa, zwłaszcza zabawa w role, w której odkrywa ono reguły związane z przyjętą kreacją. Dziecko z jednej strony odgrywa przeżycia, z drugiej – samo przeżywa odgrywanie roli, dzięki temu uczy się nie tylko rozumieć uczucia innych, ale też ma sposobność doświadczać ich osobiście.³⁰³ W zabawie ma też okazję do utrzymywania kontaktu z rówieśnikami, negocjowania z nimi, dochodzenia do kompromisu. Przedszkole i szkoła to także teren nawiązywania przyjaźni, która sprzyja ujawnianiu się zachowań prospołecznych u dzieci. Nauczyciel stwarza ponadto odpowiednie sytuacje edukacyjne sprzyjające uspo-

302 Tamże, s. 117.

303 M. Kiejar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka, tom 2., pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2000, s. 114.

łecznieniu. Dziecko/uczeń ma okazję poznać w ten sposób, które zachowania są pożądane i akceptowane, a których należy unikać.

Aktualna podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej zawiera dużo treści wychowawczych. Jest to reakcja jej autorów na zauważalny brak czasu dla dzieci ze strony rodziców. Dodatkowe programy skierowane na wprowadzanie dzieci w świat wartości mają podnieść efektywność edukacji w tym zakresie. Dziecko kończące przedszkole powinno umieć nawiązywać kontakty z rówieśnikami, współdziałać z nimi i liczyć się z ich potrzebami, a także prezentować otwartą postawę wobec dorosłych. Wraz z wiekiem zakres wiedzy i doświadczeń narasta, co procentuje coraz lepszym funkcjonowaniem społecznym, dlatego uczeń kończący klasę trzecią powinien ponadto starać się być sprawiedliwym, prawdomównym, chętnym do pomocy, rzetelnie wypełniać powierzone mu obowiązki, rozumieć potrzebę utrzymywania dobrych relacji z innymi, znać i respektować prawa i obowiązki wynikające z roli ucznia.

Kompetencje obywatelskie na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej rozwijane są w toku nabywania przez dziecko/ucznia doświadczeń związanych z poznawaniem swojej rodziny, miejscowości, ojczyzny i ich historii oraz pełnienia różnych ról społecznych. Dziecko uczy się właściwego reagowania, gdy pojawiają się symbole narodowe – wie że należy je szanować. Jest tolerancyjne wobec osób innej narodowości.

7) Inicjatywność i przedsiębiorczość

Definicja: Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

W myśl koncepcji E. Eriksona życie ludzkie to ciąg z góry określonych faz rozwojowych. W każdej fazie ma szansę ujawnić się pożądana cecha osobowości. Jeśli tak się nie stanie, np. wskutek określonych przeżyć i oddziaływań środowiska, to jej miejsce zajmie określony rodzaj patologii. Problem dobrego funkcjonowania jednostki ma zatem związek z sukcesywnym opanowywaniem przez nią zdolności w wyznaczonym do tego okresie. **Jako optymalny czas do nabycia poczucia inicjatywy Erikson wskazał wiek między trzecim a piątym rokiem życia, czyli wiek przedszkolny.** W tym okresie dziecko pragnie wszystko robić samodzielnie. Umożliwia mu to dobrze już rozwinięta mowa, możliwości ruchowe, wyobraźnia, coraz większa zdolność do samoobserwacji i kierowania sobą. Rolą dorosłych jest ... nie przeszkadzać mu w tym ! Rodzice i nauczyciele powinni dawać upust naturalnej u dzieci w tym wieku ciekawości poznawczej, wysłuchiwać ich, cierpliwie odpowiadać na setki zadawanych pytań, pozwalać eksperymentować. Nadmierna kontrola dorosłych (nadopiekuńczość, formalne zakazy) ograniczająca działalność dziecka może stać się powodem pojawienia się patologii, tj. poczucia winy i w efekcie doprowadzić do bierności społecznej. *„Przedsiębiorczość jest twórczością, której istota polega na realizowaniu wolności.”* – pisze M. Jantos.³⁰⁴ Pierwszymi, w przeważającej mierze mimowolnymi w wzorcami do naśladowania zachowań przedsiębiorczych, są dla dziecka rodzice, także nauczyciel. Dobrze jeśli wykazują się pomysłowością, radzeniem sobie w sytuacjach nietypowych, wytrwałością, umiejętnością negocjowania, czyli cechami charakteryzującymi osobę przedsiębiorczą.

Warto tu także przypomnieć o wskazywanej przez W. Puśleckiego konieczności stwarzania w szkole warunków pozwalających dziecku **doświadczać pełnomocności**. Jego zdaniem uczeń doświadcza pełnomocności gdy:

- *wybiera zaproponowane przez nauczyciela (szkołę) oferty edukacyjne,*
- *uzupełnia nauczycielskie (szkolne) oferty edukacyjne,*
- *z własnej woli inicjuje określone działania edukacyjne,*

304 M. Jantos, *Pochwała przedsiębiorczości*, „Dziennik Polski” 21.02.2012, s. 109.

- *współdecyduje o tematach lekcji, ich celach, środkach, formach organizacyjnych, sposobach sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, zadaniach domowych itp.,*
- *ma odmienne zdanie w określonych sprawach,*
- *według własnego uznania wybiera partnera (partnerów) do wspólnego wykonania zadania w szkole,*
- *ma nieograniczony dostęp ośrodków dydaktycznych w czasie wykonywania określonego zadania w szkole lub innym miejscu nauki szkolnej.*³⁰⁵

Pełnomocny uczeń to w przyszłości pełnomocny dorosły, czyli człowiek na miarę XXI wieku, który gotów jest stawiać czoła wyzwaniom, odpowiedzialny, potrafiący współdziałać z innymi, potrafiący krytycznie myśleć i co się z tym wiąże dokonywać wyborów mając na uwadze wartości uniwersalne.

8) Świadomość i ekspresja kulturalna

Definicja: Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Dzieci w wieku przedszkolnym są nie tylko wdzięcznymi odbiorcami różnego rodzaju sztuki, ale też same przejawiają zdolności w różnych zakresach działalności twórczej, tj. w mowie, śpiewie, tańcu, różnych formach plastycznych. Wychowanie przez sztukę na tym etapie powinno być wychowaniem wszechstronnym, oddziałującym na różne sfery życia dziecka (np. życie uczuciowe, wyobraźnię, zainteresowania intelektualne), a nie jednostronnym, wyspecjalizowanym w określonej dziedzinie. Taką intencję mieli zapewne autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej formułując zapis *wychowanie przez sztukę* na etapie edukacji przedszkolnej i *edukacja muzyczna/plastyczna* na kolejnym etapie kształcenia. Przygotowanie do roli widza i aktora dokonuje się po-

305 W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, „Impuls”, Kraków 2002, s.30.

przez uczestnictwo dzieci w inscenizacjach, spektaklach teatralnych, filmowych, koncertach muzycznych. Zajęcia umuzykalniające są okazją do ruchu, płaśń oraz śpiewu, który powinien towarzyszyć dzieciom w różnych momentach dnia. Działania plastyczne skierowane są nie tyle na efekt końcowy, co sam akt twórczy angażujący motorykę, emocje, mowę i procesy poznawcze. Uczeń kończący klasę III w zakresie edukacji muzycznej powinien potrafić, m.in.: śpiewać ze słuchu, grać na instrumentach perkusyjnych i melodycznych (proste rytmy i melodie), reagować ruchem na rytm, rozróżniać podstawowe elementy muzyki, tworzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów, improwizować głosem i na instrumentach. W zakresie edukacji plastycznej, m.in.: określać swoją przynależność kulturową przez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku lokalnym, podejmować działalność twórczą stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne, realizować projekty w zakresie form użytkowych, rozpoznawać wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury.³⁰⁶

Dane przedstawione w tabeli 4 wskazują, że kompetencje kluczowe znajdują wyraźne odzwierciedlenie w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego Część z nich, tj.: porozumiewanie się w języku ojczystym i w językach obcych, kompetencje matematyczne, informatyczne, związana jest z konkretnym typem zajęć/z przedmiotem i podlega systematycznemu kształceniu. Pozostałe (społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna, ale i porozumiewanie w języku ojczystym – jako, że mowa jest narzędziem komunikowania się) mają charakter przekrojowy i kształtowane bywają w toku różnych zajęć przedszkolnych/szkolnych.

306 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

Tabela 4. Obecność kompetencji kluczowych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i pierwszego etapu kształcenia ogólnego (oprac. własne)

Kompetencje kluczowe	Obszary w podstawie programowej wychowania przedszkolnego	Podstawa programowa kształcenia ogólnego (I etap edukacyjny) Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej
Porozumiewanie się w języku ojczystym	(1) Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. (3) Wspomaganie rozwoju mowy dzieci (14) Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.	(1) Edukacja polonistyczna. Wspomaganie rozwoju umysłowego w zakresie wypowiedania się. Dbałość o kulturę języka. Początkowa nauka czytania i pisania. Kształtowanie umiejętności wypowiedania się w małych formach teatralnych
Porozumiewanie się w językach obcych		(2) Język obcy nowożytny. Wspomaganie dzieci w porozumiewaniu się z osobami, które mówią innym językiem
Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	(4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. (10) Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych. (13) Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną	(7) Edukacja matematyczna. Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz kształtowanie wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci. (9) Zajęcia techniczne. Wychowanie do techniki (poznawanie urządzeń, obsługiwanie i szanowanie ich) i działalność konstrukcyjna dzieci
Kompetencje informatyczne		(8) Zajęcia komputerowe
Umiejętność uczenia się	Wszystkie obszary	Wszystkie obszary

Kompetencje kluczowe	Obszary w podstawie programowej wychowania przedszkolnego	Podstawa programowa kształcenia ogólnego (I etap edukacyjny) Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej
Kompetencje społeczne i obywatelskie	<p>(1) Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.</p> <p>(2) Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku.</p> <p>(4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.</p> <p>(6) Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.</p> <p>(15) Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.</p>	<p>(5) Edukacja społeczna. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi</p> <p>(11) Etyka. Przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych na podstawie baśni, bajek i opowiadań, a także obserwacji życia codziennego.</p>
Inicjatywność i przedsiębiorczość	<p>(1) Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.</p> <p>(4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.</p> <p>(15) Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.</p>	<p>(5) Edukacja społeczna. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi</p> <p>(11) Etyka. Przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych na podstawie baśni, bajek i opowiadań, a także obserwacji życia codziennego.</p>
Świadomość i ekspresja kulturalna	<p>(4) Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.</p> <p>(7) Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.</p> <p>(8) Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pąsy i taniec.</p> <p>(9) Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.</p>	<p>(3) Edukacja muzyczna. Wychowanie do odbioru i tworzenia muzyki: śpiewanie i muzykowanie, słuchanie i rozumienie</p> <p>(4) Edukacja plastyczna. Poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu</p>

(Źródło: opracowanie własne)

Pomyśl!

1. Przedstaw w oparciu o podstawę programową jakimi umiejętnościami w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym oraz jakimi umiejętnościami matematycznymi powinno wykazywać się dziecko kończące przedszkole, dziecko kończące klasę pierwszą oraz dziecko kończące klasę trzecią.
2. Dokonaj analizy wybranego programu wychowania przedszkolnego pod kątem proponowanych w nich sposobów kształtowania 8 kompetencji kluczowych wyodrębnionych w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.
3. Jak rozwijać przedsiębiorczość u dzieci w wieku przedszkolnym?

5.2.2. Wzmacnianie kompetencji kluczowych

Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym w edukacji, dziecko jest aktywnym badaczem świata i konstruktorem wiedzy. Jego uczenie się przebiega w interakcji z otoczeniem i ma charakter działalności twórczej, w której odzwierciedla się dziecięcy sposób pojmowania świata. Podejście konstruktywistyczne wyraża się w stosowaniu tych metod, które odwołują się do autentycznej, spontanicznej działalności dziecka. W toku tego typu aktywności może zaistnieć sytuacja, że dziecko samodzielnie odkryje metodę dochodzenia do wiedzy. Pożądana jest zwłaszcza praca dzieci w małych grupach, gdzie możliwość poznania różnych punktów widzenia zaburza równowagę poznawczą jednostki, sprzyjając jej rozwojowi poznawczemu. Nauczyciel w tym ujęciu postrzegany jest jako facylitator, czyli osoba, której działania

mają na celu *wyzwalać ciekawość; pozwalać jednostkom poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich własne zainteresowania; uwolnić zmysł dociekania; pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań.*³⁰⁷

Poniżej przedstawiono sposoby kształtowania kompetencji kluczowych z wykorzystaniem wybranych metod innowacyjnych, czyli takich, których znamionnymi cechami są:

- antycypacja (przewidywanie); tj. *umiejętność dawania sobie rady z przyszłością, przewidywanie nadchodzących wydarzeń oraz ocenianie konsekwencji, jakie na średnią i długą metę będą miały bieżące działania i decyzje. Wymaga ono nie tylko uczenia się z doświadczenia, lecz również doświadczania sytuacji następujących lub wyobrażonych. Szczególnie ważną cechą antycypowania jest zdolność brania pod uwagę niezamierzonych skutków ubocznych lub efektów niespodziewanych.*³⁰⁸
- partycypacja (uczestnictwo), tj. *czynne zdobywanie informacji w sytuacjach naturalnych*³⁰⁹. Odbywa się ono m.in. poprzez czynne spełnianie ról społecznych, kiedy to uczeń ma okazję wystąpić w roli badacza, konsumenta, dziennikarza, przywódcy, itd. Walorem uczestnictwa jest przeżywanie emocjonalne, tworzenie, współdziałanie, komunikowanie się.

307 C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*. W: *Edukacja i wyzwolenie*, pod red. K. Błusz, Kraków 1992, s. 115 -116.

308 J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego. PWN, Warszawa 1982, s. 76-77.

309 W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*. W: Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*. Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2007, s. 16.

Tab. 5. Możliwości wykorzystania wybranych metod innowacyjnych w rozwijaniu kompetencji kluczowych

	Metoda projektu	Metoda Storyline	Drama	Happening	Sześć kapeluszy myślowych	Filozofowanie z dziećmi	Burza mózgów	Metaplan	E – learning
Porozumiewanie się w języku ojczystym	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Porozumiewanie się w językach obcych	X	O	O	O	O	O	O	O	X
Kompetencje matematyczne i podst. k. nauk-techniczne	X	-	O	O	-	-	X	-	X
Kompetencje informatyczne	X	-	O	-	-	-	O	O	X
Umiejętność uczenia się	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kompetencje społeczne i obywatelskie	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Inicjatywność i przedsiębiorczość	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Świadomość i ekspresja kulturalna	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda: X – istnieje możliwość wykorzystania; O – możliwość wykorzystaniu przy założeniu warunków wstępnych; – brak możliwości wykorzystania

Metoda projektu

Metoda projektu, ze względu na swój interdyscyplinarny charakter, jest jedną z chętniej stosowanych metod. W literaturze funkcjonuje wiele definicji projektu, za klasyczną uznać można tę, sfor-

mułowaną na początku XX wieku, przez Kilpatricka – w myśl której projekt, to „*zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym*”³¹⁰. Definicja ta jest jednak bardzo ogólna i nie przybliża istoty samej metody. Istnieją jednak kryteria, pozwalające wyróżnić ją spośród innych – M.Szymański wyróżnia ich cztery³¹¹:

- Progresywistyczna rola nauczyciela – nauczyciel nie znajduje się w centrum, jego miejsce zajmuje uczeń, na którym skupia się cała uwaga i zainteresowanie. Nauczyciel z roli kierownika rozwoju ma stać się jego uczestnikiem, wskazując uczniom kierunek działań i dyskretnie naprowadzając ich na osiągnięcie zamierzonych celów;
- Podmiotowość ucznia – w metodzie projektu duży nacisk kładzie się na indywidualność, zainteresowania, zdolności i potrzeby uczniów. Ważniejszy niż sam fakt osiągnięcia zamierzonych celów jest proces ich osiągania, w trakcie którego uczniowie zdobywają nową wiedzę, umiejętności i doświadczenia;
- Całościowość – metoda projektu powinna być głęboko osadzona w kontekście społecznym, dotyczyć problemów życiowych, łączyć teoretyczne nabywanie wiedzy z praktyką, aktywnością;
- Odejście od (tradycyjnego) oceniania uczniów – ocenianie powinno stanowić jedną ze składowych faz w realizacji projektu, a ocena, jak wszystkie inne etapy projektu, podlegać debacie i akceptacji uczniów.

W realizacji projektu wyróżnić można wyróżnić można następujące po sobie fazy³¹²:

310 W.H. Kilpatrick, *The Project Method*, [w:] *Teachers College Record*, Vol.XIX, No.4, 1918. Za: M.Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)*.W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2000, s. 276.

311 M. Szymański, *Rozprawa o metodzie (projektów)*.W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2000, s. 278-280.

312 A. Klimowicz, *Jak pracować metodą projektów w szkole? Poradnik dla uczestników Projektu Akademia Przyszłości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2010, s. 10-14.

1. Ustalenie obszaru, jakim chcemy się zająć;
2. Ustalenie tematyki. Wykreowanie celów;
3. Ustalenie sojuszników. Oszacowanie zasobów;
4. Zaprezentowanie wstępnego harmonogramu. Uściślenie zadań;
5. Rozpoczęcie, wdrażanie i monitorowanie działań według harmonogramu;
6. Opracowanie narzędzi do ewaluacji projektu;
7. Promocja projektu;
8. Prezentacja projektu;
9. Upowszechnianie działań i kontynuacja.

Do niewątpliwych zalet metody projektu należą: uwzględnienie indywidualnych zainteresowań, potrzeb; integracja wiedzy nabywanej w sposób teoretyczny i praktyczny; nauka planowania i organizowania pracy; stymulowanie rozwoju poznawczego, emocjonalnego, kształtowanie aktywnej postawy, kreatywności; umiejętność współpracy w zespole, rozwijanie kompetencji społeczno-moralnych.

W realizacji projektu wykorzystywać można także inne metody edukacyjne, np. „burzę mózgów”, metaplan, symulacje.

Metoda Storyline

Metoda *Storyline* powstała w latach 70. ubiegłego stulecia w Szkocji, z inicjatywy Steve'a Bella. Jest z powodzeniem stosowana w realizacji celów dydaktycznych wśród zróżnicowanych wiekowo grup odbiorców, bardzo dobre efekty przynosi w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Storyline* opiera się na umiejętnym połączeniu i wykorzystaniu powszechnie znanych oraz stosowanych metod, takich jak narracja, fabuła, odgrywanie ról, gry dydaktyczne, myślenie problemowe i twórcze, dyskusja grupowa, wizualizacje³¹³. Założenia metody są proste: nauczyciel opowiada realną lub fikcyjną historię, angażując w nią uczniów, których zadaniem jest jej współtworzenie i odgrywanie. Głównymi bohaterami historii są często sami uczniowie lub postaci przez nich wymyślone, a proces nabywanie wiedzy opiera się na wykorzystaniu już istniejących umiejętności i doświadc-

313 M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2009, s. 44.

czeń uczniów. Dzięki silnej identyfikacji słuchaczy z postaciami opowiadania oraz interakcjom z innymi uczestnikami grupy, wyzwlane są intensywne emocje i przeżycia – przez co przekazywane treści zaciekawiają, stymulują, są lepiej zapamiętywane³¹⁴.

Z „technicznego” punktu widzenia, scenariusz *storyline* składa się zwykle z pięciu niezależnych, ale stanowiących spójną całość epizodów:

1. Inspirujący start,
2. Wciągające rozwinięcie
3. Emocjonujące zdarzenie
4. Rozważenie różnych aspektów, wynikających z zaistniałego zdarzenia
5. Szczęśliwe zakończenie

Poszczególne epizody mogą wyzwalać różnorodne uczucia – ważne jest, aby całość opowiadania kończyła się pozytywnie. Epizodom towarzyszą pytania: *jak myślisz?, co zrobiłbyś?, co by było, gdyby...?*, mające na celu zachęcić uczniów do myślenia, rozważenia różnych punktów widzenia i wypracowania własnego poglądu.

Do zalet metody *storyline*, w kontekście rozwijania kompetencji kluczowych, należą: holistyczne podejście (całościowe ujmowanie rozwoju człowieka), stymulacja rozwoju intelektualnego, społecznego, moralnego (myślenie przyczynowo – skutkowe, abstrakcyjne, wyobrażenia przestrzenne, rozwiązywanie problemów przez wgląd, umiejętność pracy zespołowej, postępowanie według zasad i norm, organizowanie czasu), funkcja aktywizująca (pobudzająca psychikę, prowadząca do większej samodzielności i odpowiedzialności za proces pozyskiwania wiedzy i poszukiwania kreatywnych rozwiązań)³¹⁵.

314 K. Jądkowski, *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*. W: G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska, *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, Pracownia Edukacyjno – Konsultacyjno – Wydawnicza „GAJA”, Zielona Góra 2004, s. 38.

315 Tamże, s. 39.

Drama

Drama, rozumiana jako sposób oddziaływania edukacyjnego, „to typ zajęć, w których wykonywanie zadań opiera się na budowaniu granicy pomiędzy fikcją i rzeczywistością, w jakiej dziecko uczestniczy przez „bycie w roli”³¹⁶. Dramę, od innych, zbliżonych aktywności (teatru, inscenizacji), wyróżniają następujące cechy:

- nie występuje podział na aktorów i widzów (wszyscy są w roli),
- uczestnicy dramy improwizują (brak scenariusza),
- umiejętności aktorskie są aspektem drugorzędnym, kluczowy jest przede wszystkim integralny rozwój ucznia uczestniczącego (będącego w roli) w fikcyjnym zdarzeniu,
- najważniejsze jest naturalne zachowanie i koncentracja na roli.³¹⁷

Drama obejmuje wiele technik (rola, rozmowa, wywiad, etiuda pantomimiczna, improwizacja, inscenizacja, rzeźba, żywy obraz), co umożliwia jej szerokie zastosowanie.

O unikalnym doświadczeniu, jakie niesie ze sobą drama, świadczą wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu DICE (‘Drama Improves Lisbon Key Competences in Education’). Jest to międzynarodowy projekt badawczy, wspierany przez Unię Europejską, którego celem było zbadanie wpływu teatru edukacyjnego i dramy na rozwój pięciu z ośmiu kompetencji kluczowych (zdolność porozumiewania się w języku ojczystym; umiejętność uczenia się; kompetencje interpersonalne, międzykulturowe, społeczne i obywatelskie; zmysł przedsiębiorczości; świadomość kulturowa) oraz kompetencji wśród nich nie wymienionej, którą w projekcie określono mianem „umiejętności bycia człowiekiem”³¹⁸.

316 M. Królicza, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 12.

317 D. Bernacka, dz. cyt., s. 177.

318 [Kto rzuca kostką? : raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych, red. merytoryczny Adam Cziboly ; red. wyd. pol. Adam Jagiełło-Rusiłowski ; tł. Marta Drzewiecka.](#) Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Sopot 2011.

W wyniku przeprowadzonych badań dowiedziono, że zajęcia z wykorzystaniem metody dramy w edukacji są znakomitym narzędziem wzmacniającym spójność społeczną, aktywność obywatelską, dialog międzykulturowy. Osoby uczestniczące w zajęciach wykazywały większą tolerancję, zrozumienie i szacunek dla innych osób i kultur. Ponadto doświadczenia dramowe wpływały pozytywnie na poczucie własnej wartości, rozwój kreatywności, pomysłowości, radzenie sobie ze stresem, czy umiejętność wyrażania emocji³¹⁹.

Happening

Nazwa metody pochodzi z języka angielskiego: *happen* – *zdarzenie*, a polega ona na *tworzeniu wolnych od przyczynowości wielowątkowych sytuacji osób i przedmiotów wg scenariusza dopuszczającego udział przypadku*,³²⁰ Happening może stanowić jedną z wielu metod stosowanych już na szczeblu edukacji przedszkolnej. Podstawowe cechy tej metody – *spontaniczność, alogiczność miejsca i czasu oraz polisemantyczność znaków sztuki*, czynią ją atrakcyjną dla wychowanków. Happening spełnia takie same funkcje jak drama (stymulującą, kreatywną, kształcącą wychowawczą, terapeutyczną, diagnostyczną rozrywkową), z tą różnicą, że zamiast ról pojawia się przedmiot, który ma moc „bycia w roli”.³²¹ Na etapie projektowania happeningu nauczyciel powinien postawić sobie pytania:

- czy dzieci będą w stanie zrozumieć zadanie happeningowe?
- czy ich dotychczasowe doświadczenia pozwolą na twórcą aktywność?
- czy poziom zaspokojenia ich potrzeb (np. bezpieczeństwa, akceptacja) umożliwi im uczestnictwo w happeningu?
- czy propozycja happeningu nie wywoła u dzieci poczucia zagrożenia?³²²

319 Tamże, s. 3.

320 hasło w *Słowniku wyrazów obcych*, pod red. J. Tokarskiego, PWN, Warszawa 1980, s. 268.

321 M. Królicza, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 48.

322 Tamże, s. 56.

W zakresie metodyki pracy metodą happeningu nauczyciel powinien pamiętać o następujących zasadach:

1. Happening wymaga omówienia problemu społecznego, który jest ważny dla dzieci i innych ludzi,
2. Ukazać możliwości rozwiązania problemu,
3. Wybrać miejsce, które pozwoli najefektywniej wykonać zadanie happeningowe,
4. Starannie wybrać wiodący rekwizyt, należy przy tym pamiętać, że ma on być umownym znakiem, a nie przedmiotem rzeczywistym. Z tych względów warto zadbać, by charakteryzował się przejawskrawionymi cechami;
5. Zastosować różnorodne środki wyrazu (ruch, gest, słowo, dźwięki itp.) oraz jak największą liczbę przedmiotów;
6. Zaangażować wszystkie dzieci, ale nie zmuszać ich do uczestnictwa. Dzieci powinny włączać się w akcję happeningu spontanicznie;
7. Czas trwania happeningu zależy od tego jak zainteresowane są nim dzieci i widzowie;
8. Celem akcji happeningowej jest zainteresowanie problemem jak największej liczby osób, a nie rozwiązanie problemu;
9. Omówić zasady bezpieczeństwa i kulturalnego zachowania podczas happeningu;
10. Po zakończeniu omówić z dziećmi akcję happeningową.³²³

Filozofowanie z dziećmi

Najbardziej znany program filozofii dla dzieci powstał w roku 1969 w USA. Jego autorem był Mathew Lipman. Lekcje filozofowania, według M. Lipmana powinny odbywać się według następującego schematu: 1) dzieci siadają w kręgu, aby wszyscy widzieli się nawzajem 2) następuje lektura specjalnie dobranego tekstu 3) dzieci zgłaszają pytania, jakie nasuwają im się w związku z wysłuchanym tekstem 4) dyskusja, która tworzy się przez nawiązywanie do wypowiedzi

323 Tamże, s. 66-74.

rozmówcy, uważne wysłuchiwanie cudzych i formułowanie własnych argumentów 5) podsumowanie, które nie oznacza rozstrzygnięcia rozważanego problemu, lecz zachęca do kontynuowania refleksji. Do programu dołączone są teksty beletrystyczne również autorstwa M. Lipmana stanowiące kanwę do filozoficznych dyskusji. Program znany jest w kilkudziesięciu krajach świata. W Polsce jego modyfikacji dokonała Anna Pobjewska, która traktuje program jako metodę pracy dydaktycznej i nazywa *warsztatami dociekań filozoficznych*. O tym, że już dzieci cztero- i pięcioletnie są gotowe do filozofowania, świadczą ich pytania kierowane do dorosłych, z których sporą część stanowią pytania filozoficzne, tj. takie których celem jest znalezienie sensu i zrozumienie jakiegoś fragmentu rzeczywistości i które niezrędko dotyczą zagadnień zgłębianych przez filozofów na przestrzeni wieków.

E. Zoller zaleca w filozoficznych pogawędkach z małymi dziećmi korzystać z trzech narzędzi³²⁴:

– z oczu; chodzi tu o całe, wieloaspektowe postrzeganie rzeczywistości. Percepcja nie jest wprawdzie filozofowaniem, ale mu służy ponieważ dostarcza wstępnych, podstawowych informacji na których będzie opierało się rozumowanie. Jeśli postrzeganie będzie niedokładne, wówczas nawet poprawnie przeprowadzone po nim rozumowanie nie da poprawnego wyniku. Poprzez różnorodne ćwiczenia dzieci powinny wyostrzać zmysł wzroku, słuchu, dotyku, węchu, smaku. Aby percepcja była pełniejsza dzieci powinny ćwiczyć też *postrzeganie wewnętrzne*, np. jakie odczucia i nastroje wywołuje oglądany przedmiot, co chciałoby powiedzieć ciało, gdyby zostało dopuszczone do głosu;

– z rozumu; dobrym sposobem dzięki któremu można pomóc dzieciom uporządkować tok myślenia i nauczyć twórczego myślenia jest tzw. dialog sokratejski polegający na tym, że posługując się odpowiednimi pytaniami wychodzi się od przypadku jednostkowego, który następnie stara się uogólnić, by po wysunięciu odpowiednich, pomocnych w podjęciu decyzji wniosków, ponownie do niego powrócić. Podstawową techniką pomocną przy prowadzeniu tego typu

324 E. Zoller, *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*. Przekład: E. Cieślík, GWP, Gdańsk 2009, s. 12.

dialogu jest porównywanie bez oceniania. *Ćwicząc porównywanie, nauczymy się spostrzegać dokładniej i w sposób bardziej zróżnicowany (dotyczy to także wewnętrznych obrazów, myśli i uczuć!), myśleć oraz mówić precyzyjniej i bardziej krytycznie, podejmować decyzje bardziej świadomie i działać, wybierając spośród bogactwa możliwości* – argumentuje E.Zoller³²⁵. Technika porównywania bez oceniania wykorzystywana jest w podstawowych sposobach filozofowania, czyli przy: kwestionowaniu i badaniu za pomocą pytań, przy precyzowaniu pojęć i wyjaśnianiu oraz przy uzasadnianiu i argumentowaniu.

– z rąk, aby właściwie „ogarnąć” daną sprawę; wnioski do których dojdzie dziecko dzięki filozoficznemu spojrzeniu na konkretny problem powinny dać mu orientację, co do własnego sposobu życia i pomóc w podejmowaniu właściwych wyborów dotyczących osobistych spraw. Dzięki filozoficznemu namysłowi dziecku łatwiej będzie odpowiedzieć na pytania: kim jestem, co wiem i umiem, co jest dla mnie dobre a co złe, itp. Jak zauważył K. Jaspers wiele technik psychoterapeutycznych opiera się nie tylko na medycynie, ale też na filozofii.

Dokonując ewaluacji postępów w filozofowaniu, w odniesieniu do dzieci klas II-III można posłużyć się następującymi kryteriami: 1) zajmowanie własnego stanowiska, 2) obrona własnego stanowiska, 3) przyjmowanie uwag krytycznych formułowanych przez kolegów, 4) znalezienie rozwiązania jakiegoś problemu, 5) zaprezentowanie oryginalnej idei. W odniesieniu do dzieci młodszych należałoby przyjąć inne kryteria, wykorzystując w tym celu listę sporządzoną przez Curtisa³²⁶.

Sześć kapeluszy myślowych

Istota metody stworzonej przez Edwarda de Bono, polega na umiejętności rozstrzygnięcia problemu dzięki jego całościowej, dogłębnej ocenie, dokonanej z sześciu różnych perspektyw – obrazo-

325 Tamże, s. 107.

326 B.Curtis, *Filozofowanie z dziećmi*. W: *Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*, pod red. B.Elwich, A.Łagodzka Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1996, s. 51-56.

wo przedstawianych jako „myślenie w sześciu kapeluszach”. Każdy z kapeluszy przedstawia odrębny punkt widzenia i pojmowania danej sprawy:

1. Kapelusz biały – cechuje myślenie neutralne, obiektywne, opierające się na faktach, bez prób ich oceny i interpretacji;
2. Kapelusz czerwony – oznacza myślenie oparte na intuicji, emocjach oraz uczuciach, często wyrażanych pod wpływem chwili i wyolbrzymianych;
3. Kapelusz czarny – cechuje krytyczne myślenie, analizowanie sytuacji pod kątem znajdowania wad, braków i niedociągnięć, ostrożność w działaniu i podejmowaniu ryzyka;
4. Kapelusz żółty – oznacza pozytywny stosunek do rzeczywistości oraz optymizm w podejmowanych działaniach – akcentowanie zalet, korzyści i mocnych stron;
5. Kapelusz zielony – cechuje myślenie kreatywne i lateralne, poszukiwanie nowych koncepcji i oryginalnych, konstruktywnych rozwiązań;
6. Kapelusz niebieski – obrazuje szerokie, całościowe spojrzenie na problem;³²⁷

Autor metody twierdzi, że każdy człowiek, świadomie lub nie, ma skłonność myśleć zazwyczaj w jednym spośród sześciu „kapeluszy”. Zastosowanie metody, poprzez losowe przyjęcie określonego „kapelusza” i dyskusję z wymuszonej przez niego perspektywy, pozwala nabrać nowego spojrzenia na problem, wyjść poza własne schematy, ograniczenia i uprzedzenia. Poza doskonałym ćwiczeniem intelektualnym, sytuacja taka ma ogromne walory wychowawcze i społeczne – pokazuje, że każdy człowiek może mieć odmienną wizję otaczającej rzeczywistości i nie należy jej negować, uczy poszanowania i tolerancji, pokonywania własnych uprzedzeń i panujących stereotypów³²⁸.

Burza mózgów

327 E. de Bono, *Sześć kapeluszy myślowych*, Wydawnictwo Onepress, 2007, s. 48.

328 D. Bernacka, dz. cyt., s. 123-124.

Burza mózgów, znana również pod określeniami „giełda pomysłów”, czy „metoda Osborna”, jest jedną z bardziej znanych i chętnie stosowanych metod aktywnego rozwiązywania problemów. Moderator dyskusji definiuje i przedstawia problem, a następnie zapisuje wszystkie zgłaszane przez uczniów pomysły rozwiązań. Po zgromadzeniu wszystkich propozycji, następuje dyskusja i wspólny wybór najkorzystniejszej z opcji. Aby burza mózgów nie sprowadzała się do zbioru rutynowych rozwiązań, a była procesem kreatywnym, powinny zostać zachowane następujące zasady:

- uczestnicy powinni zgłaszać propozycje rozwiązań bez uprzedniej analizy ich zasadności, w przeciwnym razie często dochodzi do nieujawniania niestandardowych, a cennych pomysłów, z obawy przed narażeniem się na krytykę czy śmieszność;
- każdy, nawet najbardziej abstrakcyjny pomysł jest przyjmowany do puli pomysłów;
- w trakcie gromadzenia pomysłów niedozwolona jest ich krytyka;
- im większa ilość pomysłów – tym lepiej;
- wskazane jest inspirowanie się i rozwijanie pomysłów już podanych.

Poza twórczym poszukiwaniem rozwiązań problemów, burza mózgów stosowana jest także jako „rozgrzewka umysłowa” (w celu pobudzenia aktywności uczniów), jak również sposób ustalenia zakresu posiadanej wiedzy (przed podjęciem tematu), czy utrwalenia wiedzy już zdobytej (powtórka)³²⁹.

Metoda pozwala rozwijać kreatywność i twórcze myślenie, formułować i wyrażać swoje opinie, współpracować w grupie rówieśniczej, dyskutować i wypracowywać wspólne rozwiązanie problemu.

Metaplan

Metaplan jest graficznym odzwierciedleniem dyskusji problemowej. Pozwala na przyjrzenie się problemowi z szerokiej perspektywy, dlatego nadaje się zwłaszcza do analizy trudnych i złożonych

329 K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań, 2000, s. 36.

zagadnień. W wyniku prowadzonej dyskusji powstaje plakat (meta-plan), na którym prześledzić można poszczególne etapy dochodzenia do końcowych wniosków. Jest to możliwe ponieważ uczniowie zapisują swoje myśli na kartkach w formie równoważników zdań i nanoszą je na planszę. Metodę tę można wykorzystać pracując ze wszystkim uczniami w klasie bądź dzieląc ich na grupy. Etapy tworzenia metaplanu opierają się na analizie następujących pytań:

- Jak jest obecnie?
- Jak być powinno?
- Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?
- Wyciągnięcie praktycznych wniosków

Tworzenie metaplanu może stanowić przygotowanie do pracy badawczej, umożliwia dogłębną analizę problemu, uczy wnioskowania, współpracy w grupie.

E-learning

Pomimo rosnącej powszechności zastosowania, jak dotąd nie stworzono jednej, ogólnej definicji e-learningu. Okoń definiuje go jako *wszelkie działania wspierające proces szkolenia, wykorzystujące technologie informatyczne*³³⁰. Narzędziami e-learningu są zatem specjalnie opracowane programy komputerowe, strony internetowe, fora dyskusyjne, poczta elektroniczna, czat, wideokonferencje, czy złożone systemy technologiczne, umożliwiające kształcenie na odległość (portale, platformy edukacyjne)³³¹. W zależności od ilości informacji przekazywanych w sposób zdalny, wyróżnić można następujące rodzaje kursów:

- Wspomagany – kurs tradycyjny, wspierany technologią informacyjną (1-29% ilości materiału dostarczanego w sposób zdalny)

330 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 267.

331 A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa 2009, s. 34.

- Komplementarny (blended learning) – kurs łączony: tradycyjny i zdalny. Możliwa jest zarówno dyskusja online, jak i spotkania „twarzą w twarz” (30-79% ilości materiału dostarczanego w sposób zdalny)
- Zdalny – większość lub całość materiału dostarczanego w sposób zdalny, z reguły bez tradycyjnych spotkań (80 – 100% ilości materiału dostarczanego w sposób zdalny)³³²

W dobie gwałtownego rozwoju naukowo – technicznego, nie sposób pominąć znaczenia technologii informacyjnej już na pierwszych etapach kształcenia. Naturalnie najmłodszy uczniowie nie są przygotowani na samodzielną pracę zdalną i wymagają bezpośredniego kontaktu z nauczycielem – jednak zastosowanie narzędzi e-learningowych może stanowić ciekawe uzupełnienie nauczania tradycyjnego. Forma szkolenia wspomaganego – z zastosowaniem najnowszych technologii, gdzie materiał przekazywany jest w sposób dynamiczny (techniki multimedialne, dźwięk, obraz, ruch) – w powiązaniu z tradycyjnymi formami kształcenia, może uczynić naukę bardziej efektywną. Do niewątpliwych korzyści ucznia, wynikających z zastosowania e-learningu należą:

- Indywidualizacja procesu szkoleniowego przez dostosowanie zakresu, intensywności, tempa i poziomu szkoleń e-learningowych do możliwości poszczególnych uczniów.
- Możliwość elastycznego procesu nauczania praktycznie w dowolnym czasie i miejscu, uzupełnienie szkolenia w klasie.
- Wzrost świadomości samokontroli nad procesem przyswajania wiedzy i rozwoju umiejętności.
- Łatwy dostęp do baz wiedzy, szkoleń oraz innych przydatnych informacji, co zwiększa możliwości samokształcenia osób zainteresowanych własnym rozwojem.
- Przy zastosowaniu odpowiednich narzędzi, stymulowanie pracy zespołowej (np. wymiana poglądów za pomocą grup dyskusyjnych)³³³

332 G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Difin, Warszawa 2010, s. 35.

333 A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, dz. cyt., str. 37-40.

Istotne jest, aby obydwa rodzaje szkolenia, tradycyjne i e-learningowe, wzajemnie się uzupełniały, stanowiąc spójną całość.

Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w październiku i listopadzie 2012 r., którymi objęto 1373 rodziców wskazały, że są oni zwolennikami e-podręczników. 66 procent rodziców uważa, że e-podręcznik powinien być podstawowym podręcznikiem ich dzieci, zaś 26 procent – że powinien być równoważny z podręcznikiem tradycyjnym. Rodzice oczekują, że e-podręcznik umożliwi dzieciom interaktywne ćwiczenia i symulacje eksperymentów. Spodziewają się, że w e-podręczniku znajdą się m.in.: materiały video, gry edukacyjne, materiały audio, gry umożliwiające wspólną zabawę dziecka z rodzicem, cyfrowy zeszyt ćwiczeń, baza testów samosprawdzających. Życzyliby sobie także, aby e-podręcznik umożliwiał śledzenie historii jego użytkowania, a ponadto śledzenie postępów nauki dziecka.³³⁴

Pomyśl!

1. Sporządź mapę myśli na temat kształtowania wybranej kompetencji kluczowej.
2. Czy możesz powiedzieć o sobie, że potrafisz uczyć się efektywnie? Jakie metody są dla Ciebie optymalne, a jakie nie sprawdzają się?
3. W jaki sposób można filozofować z dziećmi?
4. Czy jesteś zwolennikiem wprowadzenia e-podręcznika na etapie edukacji wczesnoszkolnej? Uzasadnij swoją wypowiedź.

334 Na podstawie *Newsletter MEN* z 27.02.2012 r.

ZAKOŃCZENIE

W *Pamiętniku* wielki wychowawca – J. Korczak napisał m.in., że modlił się, by Bóg prowadził go drogą *niełatwą, ale piękną*. Można śmiało przyznać, że przed każdym kto zdecydował się pracować jako nauczyciel droga jest niełatwa, ale jeśli będzie jej towarzyszyć zaangażowanie, jeśli nauczyciel pozyska sprzymierzeńców, np. rodziców, zaufa sobie i nie zaprzestanie samodoskonalenia, to praca ta może stać się dla niego źródłem takiej satysfakcji, jaka niemożliwa jest do osiągnięcia w innych profesjach.

Wzrastanie w swoim nauczycielstwie jest drogą bez końca. Na jej pierwszym etapie nauczyciele rozpoznają otoczenie w jakim przyszło im pracować. Bardziej są wtedy skupieni na sobie, niż na wychowanku. Naśladują czynności wykonywane przez doświadczonych nauczycieli, nie zastanawiając się zbytnio nad ich zasadnością. Doświadczają stresu, przejawiają potrzebę akceptacji i uznania, zabezpieczenia się przed ryzykiem. Do tej grupy nauczycieli, czyli nauczycieli „na starcie”, a także do studentów podejmujących praktykę pedagogiczną kierowana jest niniejsza publikacja. Przedstawione w niej zagadnienia dotyczą spraw, które najczęściej znajdują się w kręgu zainteresowań młodych pedagogów. Autorzy są świadomi, że jeszcze wiele innych problemów godnych uwagi nie zostało w niej poruszonych, a niektóre z przedstawionych, ujęte zostały z konieczności zbyt skrótowo. Wyrażamy jednak nadzieję, że zaprezentowana tematyka może stać się dla Odbiorcy inspiracją do dalszych poszukiwań. Na zakończenie kierujemy do Czytelników zestaw rad autorstwa B. Dymary.³³⁵

335 B. Dymara. *Wielość rzeczywistości w świecie dziecka a nauki o edukacji, czyli na tropach innowacji niepozornych*. W: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroza, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2005, s. 213.

Dwanaście rad dla kandydatów na nauczycieli

1. Przed podjęciem praktyki staraj się samookreślić – ustal mocne i słabe strony swego przygotowania.
2. Poszukaj radości i satysfakcji w samej pracy z dziećmi. Nie licz zbyt wiele na zewnętrzne wzmocnienia, nagrody i pochwały.
3. Rozwiewaj lęk, który może budzić świat, środowisko, nauka i szkoła. Uwierz w sens swego powołania.
4. Wykonując zadanie, przekraczaj zalecane minimum, wydobywaj swe talenty i zbyt sceptycznie oceniane możliwości.
5. Pamiętaj, że szkolna wiedza programowa stanowi nieznaczną część wiedzy ogólnej. Korzystaj śmiało z gorącej wiedzy doświadczenia oraz tej, która jest zawarta w sztuce.
6. Ocal swoją wrażliwość i rozwijaj wrażliwość dziecka.
7. Nie bój się kruszenia schematów, ale szanuj i tych, którzy nie potrafią działać innowacyjnie.
8. Dokumentując swoją praktykę, pisz to co oficjalnie zalecono, notuj także własne myśli, refleksje, uwagi (niepotrzebne władzy oświatowej).
9. Bądź bystrym obserwatorem świata i samego siebie.
10. Wypowiedz walkę duchowemu i intelektualnemu skarleniu człowieka.
11. Dbaj o rozwój i piękno swojego języka.
12. Bądź dobrym i radosnym duchem swojej szkoły.

Bibliografia

- Adler A., *Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher*, Leipzig 1929.
- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.
- Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
- Babić N., Irović S., *Adult – child interaction and child autonomy*. W: E. Giedraitiene, A. Hansen oraz P.-E. Michaelson (Eds.), *Realizing educational problems*, Klaipeda 2001.
- Banach Cz., *Cechy osobowości nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1995 nr 3.
- Banach Cz., *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*. „Dyrektor Szkoły” 1994 nr 6.
- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa, 2002.
- Badura-Strzelczyk G., *Próby wykorzystania elementów pedagogiki Marii Montessori w praktyce nauczania początkowego*. W: K. Baranowicz (red.) *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*. OW Impuls, Kraków 2000.
- Baley S., *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa, 1962.
- Baran Z.A., *Autorytet – nauczyciel i szkoła*. W: A. Jopkiewicz (red.) *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?* Kielce 1995.
- Bednarczuk B., *Dziecko w grupie Montessori*. W: J. Kuźma i J. Morbitzer (red.) *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. 1. Wyd. AP, Kraków 2003.
- Bednarczuk B., *Materiały rozwojowe Montessori drogą indywidualnej nauki dziecka*. W: R. Piwowarski (red.) *Dziecko – nauczyciel – rodzice : konteksty edukacyjne*. Trans Humana, Białystok 2003.
- Bernacka D., *Od słowa do działania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2001.
- Bobkiewicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy: zagadnienia diagnozy i terapii*. OW „Impuls”, Kraków 2005.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. CMPP-P, Warszawa 1997.

- Bomba J., *W poszukiwaniu sprężystości*. „Charaktery” 2013, 1.
- Bono E., *Sześć kapeluszy myślowych*. Wydawnictwo Onepress, 2007.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*
- Raport Klubu Rzymskiego. PWN, Warszawa 1982.
- Bruhlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, seria: »Idee – Metody – Inspiracje«, przeład: Iwona Pańczakiewicz, wyd. 2., Kraków 2000.
- Bruhlmeier A., *Władza i autorytet w wychowaniu*. W: Idem, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1993.
- Bruner J.S., *O poznawaniu*, [pierwodruk: 1966], przeł. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971.
- Bruner J.S. *Proces kształcenia*, [pierwodruk: 1960], tłum. J. Radzicki, „Omega”, Warszawa 1965.
- Chen J-Q., *Project Spectrum: Early Learning Activities*, Teachers College Press, New York 1998.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży: rozwój i patologia*. WSiP, Warszawa 1980.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie ideologie edukacji jako kategoria analityczna w pedeutologii*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 4.
- Cieślakowska J., *Miejsce nauczyciela w systemie edukacji uczniów zdolnych – na podstawie koncepcji i praktycznych rozwiązań Josepha Renzullego*. W: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.) *Zdolności, talent, twórczość*. t. I. Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2008.
- Curtis B., *Filozofowanie z dziećmi*. W: B.Elwich , A.Łagodzka (red.)*Filozofia dla dzieci. Wybór artykułów*.Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1996.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dzieci*. WSiP, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., Went W., „*TWÓRCZO ODKRYWAM ŚWIAT*” – Program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. MCDN, Nowy Sącz 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka: koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Czeredrecka B., *Analiza pedagogiczna zaburzeń w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Wydaw. WSP, Rzeszów 1994.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Edytor, Toruń 1997.

- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki Emancypacyjnej*. W: M. Dudzikowa i A. Kotusiewicz (red.). *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Wydaw. UW Filia w Białymstoku, Białystok 1994.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia*. WSiP, Warszawa 2002.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*. W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa 1962.
- Dąbrowska J., *Wychowanie bez Boga i poczucia winy*. W: P. Szumlewicz, *Niezbędnik ateisty. Rozmowy....* Wyd. Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Delors J. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku. Wyd.Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*. Wydaw. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: M. Dudzikowa i A. Kotusiewicz (red.) *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Białystok 1994.
- Dylak S, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1995.
- Dymara B, *Wielość rzeczywistości w świecie dziecka a nauki o edukacji, czyli na tropach innowacji niepozornych*. W: H. Moroz (red.) *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Oficyna Wydaw. „Impuls” Kraków 2005.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, W: V. Almindorov, J. Łaszczuk (red.) *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*. Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998.
- Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. OW „Impuls” Kraków 2007.
- Dziennik Ustaw* z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 2006/962/WE.
- Dzierzbicka W., Dobrowolski S., *System Decrolyego*. W: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
- Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. WSiP Warszawa 1998.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. WSiP Warszawa 1982.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, [pierwodruk: 1950], przełożył P. Hejmej. „Rebis”, Poznań 1997.

- Ewerly G. S., Rosenfeld R., *Stres. Przyczyny, terapia i autoterapia*. PWN, Warszawa 1992.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej: w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, W: E. Zwolińska (red.) *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Foerster F. W., *Wychowanie i samowychowanie*. (...), przeł. J. Kretz-Mirski. Warszawa [Lublin – Łódź – Poznań] / Kraków [1920].
- Frączek A., Kofta M., *Frustracja i stres psychologiczny*. W: T. Tomaszewski (red.) *Psychologia*. PWN, Warszawa 1978.
- Furmanek W., *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*. W: W. Furmanek i M. Ďuriš (red.) *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko – słowackie*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
- Gardner H., Feldman D., Krechevsky M., *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, Teachers College Press, New York 1998.
- Gardner H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York 1983.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Media Rodzina, Poznań 2002.
- Goćkowski J., *Autorytety świata uczonych*. Warszawa 1984.
- Golińska L., Świętochowski W., *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, 5.
- Halász G., Michel A., *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, European Journal of Education, Vol. 46, No. 3, 2011.
- Giaconia R.M. and L. V. Hedges, *Identifying features of effective open education*, „Review of Educational Research” vol. 52: 1982, nr 4.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989
- Gryniuk-Toruń I., *Edukacja jako wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym*. „Zeszyty Nauczycielskie”, 2008, nr 7.
- Gutek G. L., *Perennializm a edukacja*, [w:] Idem, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekład: A. Kacmajor i A. Sulak. GWP, Gdańsk 2003
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Veda, Warszawa 1994
- Harris J., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*. Smak Słowa, Sopot 2010.
- Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, W: I. Heszen-Niejodek i Z. Ratajczak (red.) *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

- Hobfoll S. E., *Stres, kultura i społeczność*. GWP, Gdańsk 2006.
- Holmes T.H., Rahe R.H., *The social readjustment rating scale* "Journal of Psychosomatic Research", 1967, 11.
- Jachimczak B., *Czy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może zmienić jakość szkoły?* W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. T 2. *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*. OW „Impuls”, Kraków 2007.
- Jadkowski K., *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*. W: G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska, *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*. Pracownia Edukacyjno – Konsultacyjno – Wydawnicza „GAJA”, Zielona Góra 2004.
- Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 39, nr ¼.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. „Żak”, Warszawa 2003.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. OW „Impuls”, Kraków 2009.
- Johnson D., *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne Studium Pomocy Psychologicznej. Warszawa 1985.
- Kendall P. C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. GWP Gdańsk 2004.
- Kerschensteiner G., *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901). W: G. Wehle (Hrsg.), *Georg Kerschensteiner: Berufsbildung und Berufsschule – Ausgewählte pädagogische Schriften*, Band I, Paderborn 1966
- Kerschensteiner G., *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 5. erw. Aufl., Leipzig 1923.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. WSiP, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Kompetencje ucznia i nauczyciela* „Psychologia w Szkole”, 2010 nr 2.
- Kielar-Turska M., *Psychologiczne i psycholingwistyczne badania nad mową dziecka. Retrospekcje i obszary aktualnych badań*. W: S. Grabias (red.) *Zaburzenia mowy*. Wyd. UMCS, Lublin 2001.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2. Wyd. Nauk. PWN SA, Warszawa 2000.
- Klimowicz A., *Jak rozumieć autorytet*, „Edukacja i Dialog”, 2007, nr 9.

- Klimowicz A., *Jak pracować metodą projektów w szkole? Poradnik dla uczestników Projektu Akademia Przyszłości*. WSiP, Warszawa, 2010.
- Klus-Stańska D., *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*. W: D. Waloszek (red.) *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2010.
- Kłosińska T., *Droga do twórczości: wdrażanie technik Celestyna Freineta*. OW „Impuls”, Kraków 2000.
- Kobasa S.C., *Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness*, “Personality and Social Psychology” 1979, 37, 1, s. 1–11.
- Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej: przewodnik dla rodziców i wychowawców*. GWP, Gdańsk 2007.
- Kozak-Czyżewska E. (red.) *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Konarzewski K., *O roli i osobowości zawodowej nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 1.
- Korbecka K., *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*. W: J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.) *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*. Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa 2009.
- Korczak J., *Myśli*. Wybrała i wstępem opatrzyła H. Kirchner. PIW, Warszawa 1987.
- Kotler P., Armstrong G., Saunders J., V. Wong, *Marketing*. Warszawa 2002
- Kość I., *Europeizacja polskiej oświaty realizowana poprzez urzeczywistnianie europejskiego wymiaru kultury*. W: A. Kusztełak, A. Zduniak (red.) *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. vol. 2., seria: >Edukacja XXI Wieku<, vol. 9., Poznań 2006.
- Kotłowski K., *Autorytet nauczyciela*. W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.
- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
- Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. WSiP, Warszawa 1984.
- Krechevsky M., *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook. Project Zero Frameworks for Early Childhood Education. Vol. 3*, Teachers College Press, New York 1998.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2004.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. W: W Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa 1962.

- Kron F.W., *Autorytet i wychowanie*. „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 7.
- Królica M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. OW „Impuls”, Kraków 2006.
- Kruszewski K., *Indywidualizacja kształcenia*. W: *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki*. T. 1. *Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 2005.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wyd. UAM, Poznań 2010.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*. WSiP, Warszawa 1975.
- Kupisiewicz Cz., Wojnar I., (red.), *Mysliciele – o wychowaniu* T.1, 2, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwiecieński i B. Śliwowski (red.) *Pedagogika* t.2., Wyd. Nauk. PWN, rozdział 7.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Materiały edukacyjne KREATORA – Kompetencje kluczowe w szkole*, ze wstępem T. Sobiepana. WSiP SA Warszawa 1998
- Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer, New York 1984.
- Lazarus R.S., *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, 3–4.
- Lazear D., *Seven ways of teaching*, Palantnie 1991.
- Lejman M., *Osobowość nauczyciela klas początkowych*. W: *Osobowość nauczyciela a swoistość pracy w klasach początkowych*, Prace Pedagogiczne LXXXII, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991.
- Lewicki A., *Psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa 1972.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. PWN, Warszawa 1977.
- Limont W., „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.) *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III. GWP, Gdańsk 2007.
- Limont W., Cieślukowska J., *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* W: W. Limont (red.) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. OW „Impuls”, Kraków 2005.
- Limont W., *Uczeń zdolny*. GWP, Gdańsk 2010.
- Lindenberg C., *Szkoła bez lęku*, [pierwodruk: 1975], przekład: J. Dąbrowski. Jacek Santorski&Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Lis-Turlejska M., *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998.
- Lubac H., *Paradoksy i nowe paradoksy*. Wyd. WAM, Kraków 1995.
- Łukaszewicz R., (red.). *Wrocławska Szkoła Przyszłości: przestanki eksperymentu nad szkołą*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1978.

- Magda M., *Rozumienie problemów moralnych przez uczniów klas początkowych a edukacja humanistyczna Celestyna Freineta*. „Edukacja Humanistyczna” 1998, nr 3
- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Maslow A., *Twórczość u osób samo aktualizujących się*, W: K. J. Szmidt (red.) *Porządek i Przygoda. Lekcje twórczości. Antologia tekstów do psychopedagogiki twórczości*. WSiP, Warszawa 1997.
- Melosik Z., *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej*, W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje. T 2. Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*. OW „Impuls”, Kraków 2007.
- Merecz D., *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, W: J. Pyżalski i D. Merecz (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. OW Impuls, Kraków 2010.
- Męczkowska A., *Kompetencja*. W: E. Różycka (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom II, Wyd. Akademiczne „Żak”, Warszawa 2003, s. 693-696.
- Michalak J., *Summerhill – bez kar i mundurków*, „Edukacja i Dialog” 1998, 4.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. OW Impuls, Kraków 2004.
- Misterska E., *Autorytet nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 8.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 1999.
- Morbitzer J., *Nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym*. W: Idem, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Wyd. AP, Kraków 2007.
- Muchacka B., *Socialne kompetencie ucitelov hodnotene studentmi*. W: H. Gracmanova, Z. Gersicova, B. Muchacka (red.) *Ucitel a jeho vnimanie prostredia školy*, V: OZV4, Bratislava, 2012.
- Munden A., Arcelus J., *ADHD nadpobudliwość ruchowa: poradnik dla rodziców, nauczycieli, lekarzy i terapeutów*. Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2006.
- Neill A. S., *Summerhill*, „Almaprint”. Katowice 1991.
- Niemierko B., *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Nyczaj-Drąg M., (red.). *Poznanie i pomoc dziecku z trudnościami edukacyjnymi*, ODN, Zielona Góra 2004.
- Obidniak D., *Umiejętność dostrzegania i analizy zdarzeń krytycznych*. W: H. Komorowska, D. Obidniak, *Stopień po stopniu Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

- Obidniak D., Pfeiffer A., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Opisywanie i analizowanie problemów edukacyjnych*. Wyd. II poprawione. ZNP, Katowice 2001.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*. WSiP, Warszawa 1999.
- Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szaleniec H., *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. WSiP SA, Warszawa 2009.
- Olcoń-Kubicka M., *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Olszewski L., *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.) *Współczesność a kształcenie nauczycieli* Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000.
- Ozóg J., *Autorytet nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 2004, nr 3.
- Pachoński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. IBE, Warszawa 1997.
- Painter F., *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. WSiP, Warszawa 1993.
- Panek W., *Rozpoznawanie dzieci uzdolnionych i praca z nimi w placówkach wychowania przedszkolnego*. W: W. Panek (red.) *Psychologiczne uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych*. Dział Wydawnictw filii UW w Białymstoku, Białystok 1992.
- Parczewska T., *Wybrane predykatory rozwoju zainteresowań i uzdolnień małego dziecka*, W: *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, pod. red. J. Łaszczyka, M. Jabłonowskiej. Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009.
- Partyka M., *Dzieci zdolne*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- Pecyna S. M. B., *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Penkowska G., *Meandry e-learningu*. „Difin” Warszawa 2010.
- Pfiffner L. J., *Wszystko o ADHD: kompleksowy, praktyczny przewodnik dla nauczycieli*. Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Philippe F.L., Lecours S., Beaulieu-Pelletier G., *Resilience and positive emotions: Examining the role of emotional memories* „Journal of Personality” 2009, 77, 1.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, przetłumaczyła M. Domańska. PWN Warszawa 1977.
- Piaget J., *Mądrość i złudzenia filozofii*, przetłumaczył M. Mikłasz. IW PAX Warszawa 1967.

- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, [pierwodruk: 1923], przetłumaczyła J. Kołodzka, seria „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 3. zm. Wyd. Nauk. PWN Warszawa 2005.
- Piaget J., *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, [pierwodruk: 1926], przetłumaczyła M. Gawlik, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 2. Wyd. Nauk. PWN Warszawa 2006.
- Pietrasiniński Z. *Ekspansja pięknych umysłów*. Wydawnictwo CIS, Warszawa 2008.
- Pietrasiniński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Wydaw. Nauk. SCHOLAR, Warszawa 2001.
- Piramowicz G, *Powinności nauczyciela*. Przedruk Wydania I z 1787 r. Wstęp i oprac. T. Mizia. PZWS, Warszawa 1958.
- Pisula E., *Autyzm u dzieci: diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. PWN, Warszawa 2000.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*. GWP, Gdańsk 2005.
- Plichta P., *Nauczyciele i rodzice. O rodzajach relacji i wzajemnym postrzeganiu*, W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.) *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*. WSP – Edukacyjna Grupa Projektowa, Łódź 2009.
- Podsiad A., Więckowski Z., *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. IW PAX, Warszawa 1983
- Popok S., *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. UMCS, Lublin 1987.
- Portman R., *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*. Jedność: Kielce 2007.
- Preuss-Kuchta L., *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Wyd. Uczelniane WSP, Słupsk 1996.
- Półturzycki J., *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*. W: W. Horynia, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Pufal-Struzik I., *Nauczyciel w roli stymulatora inwencji uczniów „Życie Szkoły”*, 1992, 3, s. 137-142.
- Puślecki W., *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*. W: I. Adamek (red.) *Idee i strategie nauczycieli klas I-III i przedszkole*. Wyd. Naukowe, Kraków 1998.
- Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, „Impuls”, Kraków 2002.
- Pyżalski J., *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?* W: J. Pyżalski i D. Merecz (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. OW Impuls, Kraków 2010.
- Pyżalski J., *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków 2010.

- Pyżalski, J. Merecz D. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, OW Impuls, Kraków 2010.
- Randall P., Parker J., *Autyzm: jak pomóc rodzinie*. GWP, Gdańsk 2001.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. OW G&P, Poznań, 2000.
- Reykowski J., *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, PWN, Warszawa 1966.
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* WSiP, Warszawa 1994.
- Rogers C., *Tworzenie klimatu wolności*. W: K. Blusz (red.) *Edukacja i wyzwolenie*. OW "Impuls", Kraków 1992.
- Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy O języku serca*, przełożył M Kłobukowski, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 2003.
- Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, WSiP, Warszawa 1985.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Schmidt-Salomon M., *Humanizm ewolucyjny*, przekład z j. niemieckiego: A. Lipiński, Słupsk 2012
- Selye H., *Stres okiełznany*, PIW, Warszawa 1977; H. Selye *Stres życia*, PZWL, Warszawa 1960.
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Sękowski A. E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- Skonieczka E., *Autorytet nauczyciela: kryzys czy nowa jakość*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 8.
- Smoczyńska A. (red.) *Kompetencje kluczowe: realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice Europejska Sieć Informacji o Edukacji. Eurydice, Warszawa 2005.
- Smółka L., *Jakiego przedszkola chcą dla swoich dzieci rodzice?* W: E. Smak (red.) *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Wyd. Uniw. Opolskiego, Opole 2006.
- Sparks R., *Istota poczucia własnej wartości*, Wyd. „Ravi”, Łódź 1994.
- Spikert A., *Wspieranie działań uczniów przez zastosowanie metod aktywizujących*. W: M. Nowicka (red.) *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Stanosz B., *Nauka i humanizm wobec przesądów religijnych*. W: P. Szumlewicz (red.), *Niezbędnik ateisty. Rozmowy...*, Wyd. Czarna Owca Warszawa 2010.
- Stenberg U., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*. „Jedność”, Kielce 2004;
- Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. „Jedność”, Kielce 2004.

- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. PTP Warszawa 2005.
- Struzik A., *The early education teacher and introducing students to the concept of self-directed learning*. W: Z. Załona and I. Radovanović (edit.) *Teacher's Role In Contemporary Education*. Nowy Sącz 2008, s. 115-126.
- Strykowski W., J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2007.
- Sujak E. *Psychologia komunikacji*. Wyd. WAM. Kraków 2006.
- Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być*. W: D. Waloszek (red.) *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOŁA, Kraków 2010.
- Szlachta B., *Autorytet*. W: *Wielka encyklopedia PWN*, t. 2., Warszawa 2001, s. 541-542.
- Szmidt K. J., *Paula Torrance'a inkubacyjny model kształcenia uczniów zdolnych*, W: W. Limont (red.) *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. OW „Impuls”, Kraków 2005.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*. GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K., Bonar J., *Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Program edukacyjny*. WSiP, Warszawa 1998.
- Szmidt K., *Porządek i Przygoda. Lekcje Twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa 1996.
- Szuman S., *Talent pedagogiczny*. W: W. Okoń (red.) *Osobowość nauczyciela*. PZWS, Warszawa 1962.
- Szymański M., *Rozprawa o metodzie (projektów)*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa 2000.
- Śliwerski B, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Impuls, Kraków 2010.
- Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie”, 2000, nr 3.
- Śnieżyński M., *Efektywność kształcenia: Wybrane zagadnienia z dydaktyki ogólnej*. Wyd. Katechetyczny Kurii Metropolitalnej, Kraków 1992.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, Szkoła pełna ludzi*. „Arka” Poznań 2007.
- Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia?: Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009.
- Terelak J., *Stres psychologiczny*. OW Branta, Bydgoszcz 1995.
- Tokarski J. (red.) *Słownik wyrazów obcych*. PWN, Warszawa 1980.
- Thompson A.I., Fromer J.E., *Sense of Coherence and Resiliency. Stress, Coping, and Health*, The University of Wisconsin System Center for Excellence in Family Studies, Wisconsin 1994.

- Tomalska H., *Polska i świat XX wieku: historia*. Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2008.
- Tomaszewski T., *Człowiek w sytuacji*, W: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, PWN, Warszawa 1978.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*. tł. Krzysztof Kruszewski. WSiP, Warszawa 1996.
- Turecki S., Wernick S., *Jak zrozumieć problemy emocjonalne dziecka*. Wydaw. AMBER, Warszawa 2001.
- Tyszkowa M., *Problemy psychiczne odporności dzieci i młodzieży*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1986.
- Uchnast Z., *Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, „Roczniki Filozoficzne” 1997, 4.
- Uchnast Z. (red.), *Współdziałanie – rywalizacja: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 123, Tow. Naukowe KUL, Lublin 2008.
- Uchnast Z. (red.), *Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 131, Tow. Naukowe KUL Lublin 2009.
- Uchnast Z. (red.), *Synergia a dobro wspólne: wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*, seria: »Prace Wydziału Nauk Społecznych TN KUL«, nr 151, Tow. Naukowe KUL i Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu, Lublin – Nowy Sącz 2012.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Podróże. Skarby. Przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*. TransHumana, Białystok 2005.
- Wasyluk-Kuś Ź., *O nauce szkolnej uczniów zdolnych*. PZWS, Warszawa 1971.
- Więckowski R., *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Witkin G., *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.
- Witkin G., *Uwolnić się od stresu w wielkich i małych nieszczęściach*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Wojewoda M., *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca”, 2003, nr 5.
- Wolan T., *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, BWiU „Kontrakt”, Chorzów 2004.
- Wolin S.J., Wolin S., *Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family*, Villard Press, New York 1993.

- Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*. W: W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Wołoszyn S., *Kategoria „powinności” jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki*. W: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Wyd. KUL, Lublin 1997.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, [pierwodruk: 1934], przetłumaczyli E. Flesznerowa i J. Fleszner, „Biblioteka Klasyków Psychologii”. PWN Warszawa 1989.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, [pierwodruk: 1930 (?)], przetłumaczyła
- Grell, „Biblioteka Klasyków Psychologii”, wyd. 2. zm.. Wyd. Nauk. PWN Warszawa 2006.
- Zamojska J., [Wykłady] *O wychowaniu*, zeszyt 1.. Poznań 1902.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].
- Załącznik do Rozporządzenia MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [Dz. U. 2012.poz.131].
- Zarzecki L., *O zadaniach nauczyciela polskiego*. Warszawa 1919.
- Zoller E. *A dlaczego? Jak odpowiadać na trudne pytania dzieci*. Przekład: E. Cieślík, GWP, Gdańsk 2009.

Źródła Internetowe:

- Edukacja – Przyszłość – Zmiana*, Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE), 2008. [www.caseresearch.eu/sites/default/files/Raport%20ko-%C5%84cowy Edukacja Przyszlosc Zmiana.pdf](http://www.caseresearch.eu/sites/default/files/Raport%20ko-%C5%84cowy%20Edukacja%20Przyszlosc%20Zmiana.pdf) [dostęp: 3.11.2012 r.]
- Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, Background Paper, 2001.
pl.wikipedia.org/wiki/Autorytet [dostęp 7.1-10. 2012].
- Hendryk C., *O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne*. genproedu.com/paper/2010-01/full_121-142.pdf [dostęp: 11.11.2012 r.]
- Newsletter MEN* z 27 lutego 2013 r. www.men.gov.pl/index.php?option=com_ccnewsletter&view=ccnewsletter&Itemid=243
- onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/abstract;jsessionid=7EF5F19A9102441457605329E9094541.d02t03?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false [dostęp 11.11.2012 r.]

Podstawa programowa z komentarzami Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna /www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf (dostęp 23.10.2012).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (ze zmianami z dn. 17.11.2010 r.). www.pedagog szkolny.pl/zmoje/rozpocenie.pdf

Sadaj D., *Krytyka humanistycznej koncepcji nauczania i uczenia się* www.rumia.edu.pl/materiały/Humanistyczna%20konc.doc. [dostęp: 21.10.2012 r.].

Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013. Warszawa 2005. www.cent.edu.pl/Download,9.html [dostęp 23.10.2012].

www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3693%3Awybrane-dziaania-men-wspierajce-edukacj-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi&catid=60%3Aksztacenie-i-kadra-specjalne-potrzeby-edukacyjne-default&Itemid=85 [dostęp 23.10.2012].

www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf [dostęp: 11.11.2012 r.]

www.pierwszaki.eu/ [dostęp 23.10.2012].

www.pomocpsychologicznopedagogiczna.pl/szkola-podstawowa/indywidualizacja/opis-projektu [dostęp 23.10.2012].

www.dramanetwork.eu. Drama Improves Lisbon Key Competences In Education

www.diament.edu.pl/informacja_ogolna.php [dostęp 23.10.2012].

www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf [dostęp: 11.11.2012 r.]

www.wsip.pl/content/download/7411/.../Diagnoza_funkcjonalna.pdf [dostęp 23.10.2012].

Zamoyska J., *O wychowaniu*. www.verbasacra.pl/archiwum/zamoyskapoz-2.htm

