



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń

Żary 2013

Recenzja: Bogdan Idzikowski

Zespół Redakcyjny:

Katarzyna Sadowska (redakcja merytoryczna)
Krzysztof Sokalski (redakcja techniczna)

Publikacja powstała w ramach projektu
„Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń”
współfinansowanego przez Unię Europejską
ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego

© Copyright by ŁWSH im. J. B. Solfy w Żarach

Żary 2013

ISBN 978-83-60143-23-0

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J.B.Solfy
w Żarach
ul. 9 Maja 11, 68-200 Żary

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Uwagi wstępne.....	5
2. Suplement do ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej z 2012 roku.....	7
Milena Kaczmarczyk, Marcelina Knop, Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć; studium teoretyczno - empiryczne.....	7
3. Ogólnopolska konferencja naukowa „Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń”	16
3.1. Streszczenia (abstrakty) wystąpień.....	16
3.2. Referaty.....	23
Grzegorz Popow, Konstrukttywizm pedagogiczny w procesie realizacji celów wychowania.....	23
Wiesława Kowalska, Edukacja aksjologiczna dziecka w przedszkolu	29
Joanna Swędrak, Podmiotowość dziecka w koncepcji Marii Montessori	36
Marta Watoła, Aktywność dzieci w zabawie dowolnej w przedszkolu tradycyjnym i zorganizowanym według koncepcji Howarda Gardnera	43
Anna Watoła, Projekt edukacyjny „Wszystkie kolory świata”	49
Edyta Głowacka – Sobiech, „Jak Antek zaczął zuchów kształcić”, czyli o Aleksandrze	54
Zygmunt Kowalczyk, Edukacja historyczna dzieci i młodzieży pogranicza polsko – niemieckiego szansą łamania stereotypów	61
Ewelina Piecuch, Dzieci polskie i romskie w przedszkolnej grupie w wielkim mieście.....	68
Zbigniew Piechowiak Mediacja szkolna procedurą porozumienia	74
Agnieszka Apanasewicz, Trudności dydaktyczne uczniów klas I-III Zespołu Szkolno – Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich w opinii nauczycieli	84
Mirosława Furmanowska, Tworzenie uwarunkowań prawnych podstawą normalizacji kształcenia integracyjnego	90
Danuta Apanel, Kompetencje nauczycieli w kształceniu integracyjnym – założenia a rzeczywistość	98
Iwona Pałgan, Agnieszka Więckowska, Nauczyciel wczoraj i dziś.....	110
Katarzyna Sadowska, Nauczyciel współczesnego przedszkola.....	116
Małgorzata Siwińska, Refleksje nauczyciela akademickiego, uczestnika projektu	126
Bożena Jamrozek, Rozwój kompetencji studentów pedagogiki w specjalności wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe – raport z badań	130

1. Uwagi wstępne

Wychowanie przedszkolne i kształcenie wczesnoszkolne stanowią ważne ogniwa wspólczesnej edukacji. Nabierają szczególnego znaczenia w kontekście obecnych wyzwań wpływających z jednej strony z przemian owej edukacji charakterystycznych dla społeczeństwa wiedzy i gwałtownego rozwoju technologii informacyjnych, z drugiej – dokonującej się w ostatnim czasie w naszym Kraju transformacji demograficznej.

W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej istotnym staje się kreowanie optymalnych warunków dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Na tym etapie życia dziecka, podczas którego podejmuje ono pierwsze obowiązki, a dominująca w jego aktywności zabawa coraz bardziej zaczyna przeplatać się z nauką, dużej wagi nabiera proces zaszczepiania w dziecku postawy otwartości, umiejętności nawiązywania dialogu z drugim człowiekiem. Dziecko przekraczając próg przedszkola, a później podejmując obowiązek szkolny ukierunkowywane jest m.in. na prowadzenie dialogu z innymi osobami spoza środowiska rodzinnego - z nauczycielem, rówieśnikami, uczestnikami szerszej społeczności lokalnej. Istotną rolę w procesie tym pełni nauczyciel małego dziecka. To on, inicjując i prowadząc z nim dialog, ma stwarzać atmosferę bezpieczeństwa, ma uczestniczyć w procesie kształtowania osobowości wychowanka, która już na tym etapie edukacji i życia doznaje własnej podmiotowości, ma włączać zarazem w nurt życia społecznego (zaczynając od najbliższych dziecku środowisk społecznych).

Ważne jest, aby wychowanek podczas przejawiania określonej aktywności miał przekonanie, iż podejmuje ją jakby z własnej woli. Dziecko nie ma być „obrabiane” czy „szlifowane” przez pedagoga, ma być podmiotem działającym, uczącym się brania odpowiedzialności za efekty własnych działań.

W procesie wychowawczym na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej niezmiernie ważne jest także dostrzeganie indywidualnych właściwości emocjonalnych dziecka, jego indywidualnych potrzeb rozwojowych, indywidualnego tempa procesu socjalizacji, odmiennej stymulacji zadaniowej. Na poziomie tej edukacji często mamy do czynienia z dziećmi, które stanowią grupę określaną mianem osób z utrudnieniami rozwoju, czy też z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dzieci te wymagają odmiennych i specjalnych oddziaływań.

Wszechstronny rozwój małego dziecka, wsparcie jego rozwoju wymagają wszechstronnie przygotowanego do pracy z tym dzieckiem nauczyciela. Właśnie przygotowanie takiego nauczyciela było celem projektu realizowanego w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej im. Jana Benedykta Solfy w Żarach (*Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych*

pokoleń - w ramach *Priorytetu III. Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia...* MEN, współfinansowanego ze środków EFS), do którego uczelnia przystąpiła w 2011 roku.

Swoistym podsumowaniem realizacji w ŁWSH projektu w zakresie kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej była konferencja zorganizowana przez ŁWSH w dniach 21-22 września 2013 roku, właśnie pod hasłem *Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń*. W przedkładanej publikacji zamieszczona jest większość wystąpień z tej konferencji, które zostały przedłożone organizatorom konferencji z myślą o skierowaniu ich do druku¹. W publikacji tej znajduje się również suplement do konferencji studenckiej zorganizowanej w ŁWSH (w ramach powyższego projektu) jeszcze w marcu 2012 roku².

Redaktor merytoryczny

¹ Nie wszystkie referaty i komunikaty wygłoszone podczas konferencji zostały oddane do druku

² Zob. Aktywność studentów projektu „Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń”, Żary 2013, s. 15 i in.

2. Suplement do ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej z 2012 roku

Milena Kaczmarczyk,
Marcelina Knop

Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć; studium teoretyczno -empiryczne

Wstęp

Termin „edukacja monogamiczna płciowo” odnosi się, najogólniej rzecz ujmując, do *pobierania nauki na szczeblu podstawowym, średnim i wyższym, podczas której kobiety i mężczyźni uczęszczają do szkół wyłącznie z przedstawicielami własnej płci*¹. Kształcenie tego typu może obejmować dwie formy rozdzielności płciowej: tworzenie klas zróżnicowanych pod względem realizowanych przedmiotów nauczania, bądź też zakładanie odrębnych placówek dla chłopców i dziewcząt². Na gruncie polskich opracowań poruszających powyższą problematykę, częściej można spotkać się z określeniem „edukacja zróżnicowana”, jednak użycie tego terminu wymaga dodatkowego doprecyzowania, iż ma się na myśli zróżnicowanie ze względu na płeć (a nie np. na zdolności lub inne przyjęte kryteria). Stosowany niekiedy zwrot „szkoły niekoedukacyjne” nie jest natomiast trafny, gdyż przysłania pozytywny wymiar idei poszanowania odrębności płci³.

Nie chcąc potraktować poruszanego tematu jednowymiarowo, autorki niniejszego opracowania zdecydowały się na dwutorową jego eksplorację, dlatego też celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kwestii kształcenia monogamicznego płciowo oraz związanego z nim systemu koedukacyjnego zarówno w aspekcie teoretycznym, jak też skonfrontowanie zgromadzonych informacji z wynikami zrealizowanych przez siebie badań.

Rys historyczny – od edukacji zróżnicowanej do koedukacji

Rozpatrując koedukację w sensie pragmatycznym można stwierdzić, iż była ona przez wiele lat powszechnie realizowana w wychowaniu rodzinnym. Jednakże na gruncie szkolnym, aż do połowy XIX wieku obowiązywało oddzielne kształcenie chłopców i dziewcząt, według odmiennych programów kształcenia oraz w odrębnych zakładach i instytucjach oświatowych. Praktyka ta była tak powszednia i ogólnie akceptowana, że pomysł wprowadzenia zmiany na rzecz wspólnego kształcenia obu płci napotkał w wielu krajach Europy na silny opór. Należy przy tym nadmienić, iż największe kontrowersje wzbudzało wprowadzenie koedukacji do szkół średnich, natomiast wspólna nauka dzieci na poziomie elementarnym, bądź też łączne kształcenie na etapie studiów wyższych, na ogół nie wywoływała takich sprzeciwów.

Zanim idea wspólnego nauczania dziewcząt i chłopców przeniknęła na grunt europejski, została wdrożona do praktyki edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych. Początkowo czynnikiem

¹ F. Maeli i in., *Single-Sex Versus Coeducational Schooling : A Systematic Review*, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington 2005, s. 1.

² B. Ecler-Nocon, *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Katowice 2013, s. 10.

³ S. Kowal, *Wstęp*, [w:] E. Vidal (red.), *Równi ale różni. Perspektywy edukacji zróżnicowanej*, Warszawa 2007.

determinującym wprowadzenie tak istotnej zmiany w tamtejszym systemie kształcenia były względy praktyczne i ekonomiczne. Z uwagi na duże rozproszenie ludności na nowo zasiedlanych obszarach, wybudowanie oraz utrzymanie oddzielnych szkół dla każdej z płci wymagałyby dużych nakładów finansowych. Wraz z upływem czasu wspólne pobieranie nauki przez dziewczęta i chłopców stało się obowiązującą tradycją i wpisało się na stałe w ówczesną praktykę oświatową. Wprowadzenie systemu koedukacyjnego w szkołach średnich było ponadto przejawem wdrożenia w życie aktu przyznania obydwu płciom jednakowych praw obywatelskich i oświatowych⁴.

pozytywne doświadczenia amerykańskie wzbudziły zainteresowanie państw europejskich owym „nowatorskim modelem kształcenia”. Najszybciej przyjęło się ono w krajach skandynawskich i zaowocowało założeniem w 1876 roku w Sztokholmie pierwszej w Europie koedukacyjnej szkoły średniej. Przykład Szwecji stał się inspiracją dla Finlandii, Norwegii i Dani. Liberalne podejście do kwestii wspólnego kształcenia chłopców i dziewcząt cechowało także Szwajcarię, Holandię oraz od 1895 r. Anglię. Idea koedukacji napotkała natomiast na silny opór w krajach katolickich, takich jak Włochy, Francja, Hiszpania oraz Belgia⁵. Należy podkreślić, iż rozwój szkół koedukacyjnych na szczeblu średnim i wyższym w poszczególnych krajach Europy nie byłby możliwy, gdyby nie rozwijające się ruchy emancypacyjne, których celem było uzyskanie przez kobiety prawa do edukacji.

W Polsce kształcenie koedukacyjne w pełnym wymiarze wprowadzono stosunkowo późno. Przyczyną takiego stanu rzeczy było marginalne traktowanie kwestii edukacji kobiet. Dziewczęta najczęściej wychowywane były w domu rodzinnym (rodziny szlacheckie i mieszczańskie), w klasztorze lub na pensjach. Zaś chłopcy (z rodzin szlacheckich oraz mieszczańskich) pobierali naukę w kolegiach i gimnazjach. Wraz z upływem czasu wspólne kształcenie dziewcząt i chłopców zostało wprowadzone do szkół elementarnych. Przez prawie cały wiek XIX większość placówek tego typu miała charakter mieszany, natomiast szkoły średnie (gimnazja i szkoły realne) pozostawały placówkami monogamicznymi płciowo.

Kwestię wprowadzenia koedukacji do szkół polskich poruszył jako pierwszy w 1875 roku Edward Prądzyński w dziele zatytułowanym *O prawach kobiety*⁶. Zwolennikami upowszechniania tej formy edukacji byli również: ks. Franciszek Salezy Krupiński oraz Aleksander Świętochowski. Powyżsi autorzy argumentując swoje stanowiska podkreślali duże możliwości umysłowe kobiet oraz konieczność kształcenia przedstawicielek płci żeńskiej z uwagi na względy moralno - społeczne⁷.

Dyskusja nad koniecznością upowszechniania idei koedukacji w szkołach polskich nie była jednak jedynie domeną męską. Głos w tej sprawie zabrały również kobiety, wśród których należy wymienić m.in. Teodorę Męczkowską, Anielę Szcówną i Różę Centnerszwerową⁸.

⁴ K. Dormus, *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2004, t. 43, s. 55.

⁵ Tamże, s. 56.

⁶ E. Prądzyński, *O prawach kobiety*, Warszawa 1875.

⁷ T. Aleksander, *Koedukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Kraków 2003, s. 638.

⁸ Zob.: T. Męczkowska, *O szkołach mieszanych*, „Nowe Słowo”, Kraków 1902; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Warszawa 1905.

Obok pozytywnych stanowisk względem wspólnego kształcenia dziewcząt i chłopców pojawiało się również wiele opinii krytycznych. Najczęstsze głosy sprzeciwu padały ze strony przedstawicieli kleru. Przeciwnikiem koedukacji był m.in. ks. Jan Fondaliński⁹, który starał się dowieść, iż różnice między kobietami oraz mężczyznami są tak duże, że uniemożliwiają wspólne ich kształcenie i wychowywanie. Jednym ze źródeł negatywnej postawy duchownych była encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* papieża Piusa XI, w której podkreślono, iż system koedukacji jest szkodliwy dla chrześcijaństwa¹⁰.

Warto zaakcentować, iż wprowadzanie nowych rozwiązań, zagrażających tradycyjnemu porządkowi społecznemu zawsze wzbudza wiele kontrowersji. Pomimo krytycznych uwag względem koedukacyjnego modelu kształcenia, okazał się on być bardziej adekwatny do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości. W konsekwencji, dominującą przez stulecia edukację zróżnicowaną zaczęto postrzegać jako rozwiązanie anachroniczne.

Kształcić razem czy osobno? – nieustająca debata

Chociaż system koedukacyjny obejmuje wszystkie szczeble kształcenia i uznawany jest za najbardziej naturalną formę nauczania, to nie wyparł on całkowicie edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć. W Polsce liczba szkół przeznaczonych wyłącznie dla chłopców lub dziewcząt nadal jest niewielka, jednak w państwach wysokorozwiniętych placówki tego typu zaczynają przeżywać swoisty renesans¹¹. Z tego też powodu zasadnym wydaje się rozważenie argumentów przytaczanych przez zwolenników i przeciwników wspomnianych modeli edukacyjnych.

Faktem, do którego odwołują się obydwie strony, jest istnienie psychologicznych różnic między dziewczętami i chłopcami (np. w stopniu uzdolnień i rodzaju zainteresowań, tempie rozwoju psychicznego itp.). Przeciwnicy koedukacji twierdzą, iż z uwagi na występowanie powyższych odmienności, niemożliwe jest wspólne wychowywanie przedstawicieli obu płci i realizacja ujednoliconego programu nauczania. Dodatkowo szybszy rozwój umysłowy dziewczynek utrudnia wypracowanie takiego rytmu nauczania, który byłby jednocześnie dostosowany do tempa rozwojowego chłopców. Nie bez znaczenia jest również zjawisko uniformizacji psychiki dziewcząt i chłopców, a więc zacieranie oraz, w niektórych wypadkach, wypaczanie naturalnych różnic psychicznych występujących między kobietami oraz mężczyznami. Z kolei zwolennicy koedukacji nie zaprzeczają, iż istnieją różnice międzypłciowe, lecz w ich mniemaniu przyczyniają się one do ożywienia i pogłębienia edukacji. Co więcej, dzięki przebywaniu ze sobą przedstawiciele obu płci wzajemnie na siebie oddziałują, co przynosi pozytywne skutki wychowawcze oraz wpływa na lepszy rozwój słabszych (w porównaniu z drugą płcią) dyspozycji umysłowych i właściwości psychicznych jednostki¹².

Kolejnym zagadnieniem przywoływanym przez zwolenników oraz krytyków koedukacji jest aspekt przygotowania młodych ludzi do życia w rodzinie i małżeństwie. Główną obawą przedstawianą przez przeciwników szkół mieszanych jest wzrost zainteresowania płcią przeciwną,

⁹ Zob.: J. Fondaliński, *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*, „Kultura Katolicka”, t.14, NIAK, Poznań 1936.

¹⁰ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 576.

¹¹ J. Jackson, *‘Dangerous presumptions’: how single-sex schooling reifies false notions of sex, gender, and sexuality*, „Gender and Education” 2010, Tom 22, nr 2, s. 227.

¹² T. Aleksander, *Koedukacja...*, s. 640.

które z jednej strony rozprasza koncentrację ucznia i w konsekwencji utrudnia mu naukę, a z drugiej prowadzi do „zbytecznego zakochiwania się” tudzież przedwczesnego wejścia w obszar flirtu. Według zwolenników koedukacji jest wręcz odwrotnie, gdyż wzajemny kontakt pozwala chłopcom oraz dziewczętom poznać się wzajemnie i dzięki temu osłabia niezdrową ciekawość o podłożu seksualnym¹³. Podążając tym tokiem rozumowania zwolennicy koedukacji twierdzili, iż to właśnie wieloletnie przebywanie w szkole jednopłciowej może doprowadzić do zbyt dużego zmniejszenia zainteresowania płcią przeciwną i przyczynić się do powstania niepożądanych skłonności seksualnych¹⁴. Dodatkowo odrzucali oni zarzut, iż koedukacja prowadzi do przyspieszenia przedwczesnego dojrzewania młodzieży. Podkreślali, iż założenie, że dzieci w wieku 12 - 15 lat są zupełnie nieświadome życia, jest z góry fałszywe. Młodzi ludzie obcują przecież na co dzień z rówieśnikami, podpatrują zachowania osób dorosłych, mają dostęp do literatury oraz mediów, z których czerpią wiedzę na tematy damsko - męskie.

Należy również zaznaczyć, iż propagatorzy systemu koedukacyjnego odwołują się w dyskusjach do dwóch, powiązanych ze sobą, argumentów. Pierwszy z nich dotyczy konieczności wspólnego wychowania dziewcząt i chłopców, będącej wynikiem zaistniałych przemian cywilizacyjnych (wprowadzenie wspólnej pracy kobiet i mężczyzn, pojawienie się nowych form życia rodzinnego oraz tzw. „nowej moralności”). Drugi zaś wiąże się z uznaniem prawa kobiet do edukacji na takim samym poziomie, jaki przysługuje mężczyznom, a także do wykonywania zawodów, które tradycyjnie były uważane za męskie. Przeciwnicy przytoczonych argumentów podkreślają natomiast, iż każdej jednostce przypisane są określone role życiowe, które zobowiązana jest pełnić z uwagi na swoją płć¹⁵.

Obrońcy edukacji monogamicznej powołują się ponadto na twierdzenie, iż w szkołach mieszanych nie zachowuje się zasady indywidualizacji procesu kształcenia dzieci i młodzieży. Odnosząc się do wspomnianego powyżej zarzutu, zwolennicy koedukacji przyznają, iż indywidualne podejście do ucznia jest bardzo ważne, niemniej jednak nie należy stawiać go ponad wychowaniem do życia zbiorowego, które jest jednym z głównych celów edukowania dziewcząt i chłopców w placówkach mieszanych¹⁶.

Niestety przytoczona powyżej debata nie ma szans na rychłe zakończenie, gdyż oparta jest na indywidualnych poglądach, które raz przyjęte niełatwo zmienić. Poznawanie tych poglądów może jednak ułatwić zrozumienie aktualnych tendencji edukacyjnych oraz umożliwić wysnucie wniosków o kierunku przyszłych zmian.

Edukacja zróżnicowana w świetle wyników badań własnych

Celem podjętych przez autorki niniejszego opracowania dociekań naukowych było poznanie opinii studentów na temat kształcenia dzieci i młodzieży w szkołach monogamicznych płciowo. Realizacja powyższego zamierzenia badawczego implikowała odniesienie do ilościowej strategii badawczej oraz zastosowanie metody sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie do gromadzenia

¹³ F. Borzyszkowska-Sękowska, *Trzecia pleć?*, Bydgoszcz 1999, s. 16.

¹⁴ Zob.: J. Benoni - Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie a koedukacja*, „Szkoła Przyszłości” 1906, nr 6 - 8, s. 6.

¹⁵ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 584.

¹⁶ M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937, s. 132.

materiału empirycznego wykorzystano kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w 2012 roku na grupie 170 studentów Uniwersytetu Warmińsko - Mazurskiego w Olsztynie, kształcących się na kierunku Pedagogika, w specjalnościach: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (studia I°) oraz wczesna edukacja (studia II°). Z uwagi na specyfikę kierunku studiów w badaniach udział wzięły wyłącznie panie - 99 spośród nich pobierało naukę w trybie stacjonarnym, zaś 71 w niestacjonarnym.

Chociaż wydawać by się mogło, iż studia pedagogiczne stwarzają szczególną okazję do pogłębiania wiedzy z zakresu szeroko rozumianych kwestii edukacyjnych, osoby uczestniczące w sondażu przyznały, iż dysponują raczej niewielkim zasobem wiadomości na temat edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć. Co istotne, powyższe deklaracje pojawiały się w równym stopniu wśród studentów pierwszego, jak i drugiego stopnia studiów. Prawie połowa respondentów (46,47%) stwierdziła, iż nie byłoby w stanie określić na jakich założeniach opiera się kształcenie dzieci w szkołach monogamicznych płciowo, natomiast 52,35% oceniło, że posiadane przez nich informacje są jedynie pobieżne (swą wiedzę za zadowalającą uznały zaledwie 2 osoby, które stanowiły 1,18% badanej populacji). Jako główne źródło pozyskiwania informacji na temat edukacji zróżnicowanej studentki najczęściej wskazały media oraz Internet (74,12%), a następnie wykłady lub zajęcia realizowane w toku kształcenia akademickiego (16,47%). Nieco rzadziej respondentki zdobywały wiedzę podczas rozmów ze znajomymi bądź członkami rodziny (10,59%), czerpały wiadomości z książek (1,18%), filmów (1,18%), lub też poznały powyższy model kształcenia w toku edukacji własnej (1,18%).

Wypełniając kwestionariusz ankiety panie zostały poproszone o określenie, jakie dostrzegają dodatnie i ujemne strony koedukacji oraz edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć. Pytanie miało charakter otwarty, zaś strukturę uzyskanych odpowiedzi przedstawia tabela nr 1.

	ZALETY			WADY		
	Posiada	Nie posiada	Brak zdania	Posiada	Nie posiada	Brak zdania
Koedukacja	87,06%	-	12,94%	33,53%	27,65%	38,83%
Edukacja zróżnicowana	45,29%	22,35%	32,36%	81,77%	-	18,23%

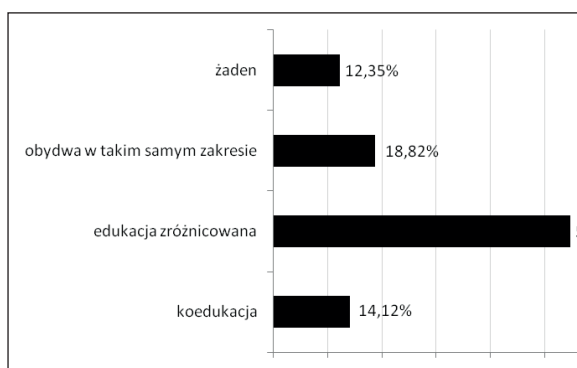
Tab. nr 1. Dostrzeganie wad i zalet koedukacji i edukacji zróżnicowanej za względu na płeć przez osoby badane (źródło: badania własne).

Analizując powyższe dane dostrzec można, iż respondenci przejawiali tendencję do akcentowania zalet koedukacji oraz wad edukacji jednopłciowej. Ani jedna osoba nie stwierdziła, że nie dostrzega ujemnych stron kształcenia dzieci i młodzieży w placówkach zróżnicowanych ze względu na płeć. Analogicznie, żadna respondentka nie odniosła się na tyle krytycznie do koedukacyjnego systemu edukacji, by uznać, że w ogóle nie posiada on zalet. Wśród najczęściej akcentowanych korzyści wynikających z kształcenia koedukacyjnego, badane wymieniały to, iż: wspomaga ono rozwój społeczny człowieka; ułatwia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych; umożliwia poznanie problemów, zainteresowań i sposobów zachowania osób odmiennej płci; stwarza okazję do wzajemnego wspierania się; daje szansę wymiany poglądów,

doświadczeń, sprzyja uczeniu się we współpracy; wpływa na rozwój tolerancji, szacunku dla odmienności; a także ogranicza nakłady finansowe na edukację. Sporadycznie pojawiały się bardziej oryginalne stwierdzenia jak np.: *W szkołach koedukacyjnych jest więcej świąt do celebrowania - zarówno Dzień Kobiet, jak i Dzień Chłopaka, Panuje zabawniejsza atmosfera lub Nie szerzy się feminizm u kobiet.* Z drugiej strony, studentki przyznawały, iż wspólne kształcenie dziewcząt i chłopców utrudnia utrzymanie dyscypliny na zajęciach, częściej wzbudza konflikty oraz przejawy agresji takie jak dokuczanie, wyzwiska, wyśmiewanie, czy „zaczepki o podłożu seksualnym”; sprzyja utrwalaniu stereotypów i prowadzi do lakonicznego omawiania tematów istotnych głównie dla przedstawicieli jednej płci.

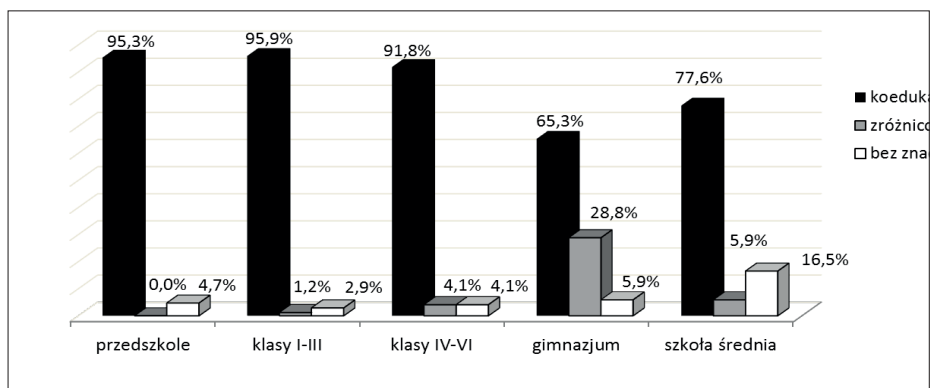
Pośród zalet, jakie przypisuje się edukacji zróżnicowanej, badane studentki wymieniły m.in.: okazję do większego skoncentrowania uwagi uczniów na nauce; możliwość dostosowania treści do zainteresowań i predyspozycji przedstawicieli określonej płci; łatwość utrzymania dyscypliny podczas zajęć, brak konfliktów damsko - męskich; większą swobodę uczniów w zakresie wypowiedzenia własnych opinii/mniejsze skrupowanie; a także rzadziej występujące zjawisko rywalizacji wśród wychowanków. Do minusów respondentki zaliczyły natomiast: trudności w nawiązywaniu właściwych relacji z płcią przeciwną w wyniku „odizolowania” dziewcząt i chłopców; słabsze przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie; pogłębianie stereotypów płci; kumulowanie negatywnych emocji (szczególnie w przypadku placówek męskich) oraz zwiększone ryzyko inicjacji homoseksualnych. Pojawiały się także bardziej radykalne głosy: *W szkołach żeńskich może szerzyć się feminizm, który według mnie jest zły, ponieważ kobiety nie zdają sobie sprawy, że mężczyźni są potrzebni nam, społeczeństwu czy też Jest równouprawnienie, dlatego też kobiety i mężczyźni powinni być wychowywani i uczeni wspólnie, na tym samym poziomie.*

W wypowiedziach respondentek odnośnie wad zestawianych ze sobą modeli edukacyjnych pojawił się wątek stereotypizacji płci, przy czym wymieniany był zarówno jako minus modelu koedukacyjnego, jak i zróżnicowanego ze względu na płeć. Z uwagi na fakt, iż podobną tendencję zaobserwować można w debatach toczonych na gruncie naukowym, jedno z zamieszczonych w kwestionariuszu pytań odnosiło się bezpośrednio do powyższej kwestii. Badane osoby zostały zapytane o to, który model edukacyjny według nich w większym stopniu przyczynia się do utrwalania stereotypowego podziału ról płciowych. Uzyskane wyniki ukazano na wykresie nr 1.



Wyk. nr 1. Który model edukacyjny w większym stopniu przyczynia się do utrwalania stereotypowego podziału ról płciowych? - rozkład odpowiedzi badanych (źródło: badania własne).

Inne pytanie skierowane do osób badanych dotyczyło określenia, który z omawianych modeli edukacyjnych byłby ich zdaniem korzystniejszy dla uczniów określonego szczebla edukacyjnego. Także i w tym przypadku respondentki akcentowały przewagę koedukacji nad edukacją zróżnicowaną ze względu na płeć (dysproporcje w ocenie obydwu modeli były szczególnie duże, gdy odnosiły się do najniższych szczebli kształcenia). Rozkład uzyskanych odpowiedzi przedstawiony został na wykresie 2.



Wyk. nr 2. Preferowany przez respondentów model edukacji na poszczególnych etapach kształcenia (źródło: badania własne).

W trakcie badań studentki zostały zapytane także o gotowość skorzystania z oferty pracy w szkole zróżnicowanej ze względu na płeć. I choć obecny rynek zawodowy w Polsce zdaje się nie rozpieszczać absolwentów kierunków pedagogicznych, aż 12,35% respondentek zadeklarowało, iż nie podjęłyby pracy w placówce monogamicznej płciowo. Liczba osób chętnych do skorzystania z takiej oferty wyniosła 65 (38,24% ogółu badanych), zaś 10 kobiet (5,88%) podjęłoby pracę tylko wówczas, gdyby była to szkoła żeńska. Pozostałych 43,53% nie miało w tej kwestii sprecyzowanego zdania.

Ponadto warto dodać, iż zdecydowana większość studentek (84,71%) stwierdziła, iż nie skorzystałyby z oferty zapisania własnych dzieci do szkoły żeńskiej lub męskiej. Zaledwie 2,94% ogółu badanej populacji dopuszczała taką ewentualność, zaś 12,35% nie było w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Czy zatem powinno się promować ideę edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć? Na tak postawione pytanie większość studentek (82,35%) udzieliła odpowiedzi przeczącej. Kobiety poproszone o uargumentowanie swojego zdania przytaczały m.in. następujące argumenty: *Przekazuje zniekształcony obraz świata, Prowadzi do izolacji uczniów i uniemożliwia im nawiązywanie kontaktów z płcią przeciwną, Edukacja jednopłciowa może przynieść więcej szkód niż korzyści, Nie ma sensu promować konkurencji względem tego, co tak dobrze funkcjonuje lub też Idea ta jest anachroniczna i nie do zaakceptowania w dzisiejszym świecie.*

Niewielka (17,65%) liczba zwolenników promowania edukacji monogamicznej płciowo uzasadniała swoją opinię następująco: *Szeroki dostęp do informacji oraz możliwość wyboru opcji kształcenia działa na korzyść dzieci, Jest to interesująca forma edukacji, ale mało znana,*

dlatego też powinno się więcej mówić na jej temat, Dziewczęta i chłopcy mają różne potrzeby, zdarza się, że lepiej czują się w otoczeniu osób własnej płci, więc powinni mieć możliwość kształcenia w szkołach jednopłciowych albo Edukacja zróżnicowana może okazać się bardzo wartościowa, szczególnie w przypadku młodzieży gimnazjalnej.

Podsumowanie

Analiza wyników przeprowadzonych badań wskazała, iż studentki pedagogiki zdecydowanie popierają ideę systemu koedukacyjnego, który w ich mniemaniu jest rozwiązaniem na miarę XXI wieku (doprecyzować należy, iż przyjęte zmienne - wiek, miejsce zamieszkania respondentek oraz forma i rodzaj realizowanych studiów - nie stanowiły czynnika różnicującego wypowiedzi badanych; nie dostrzeżono w tym zakresie zależności statystycznych). Takie opinie mogą wynikać z faktu, iż respondenci uczęszczały do szkół mieszanych i z tego też powodu ten model kształcenia jest im bliższy oraz bardziej znany. Z drugiej jednak strony, realizacja studiów na tak sfeminizowanej specjalności, jaką jest wczesna edukacja, może stanowić swoistą analogię do kształcenia zróżnicowanego ze względu na płeć. Wydaje się jednak, iż ta nieformalna zbieżność nie miała wpływu na zadeklarowany przez respondenci, niski poziom wiedzy z zakresu alternatywnych modeli edukacji (co *de facto* nie powinno mieć miejsca wśród kandydatów na przyszłych nauczycieli).

Co więcej, przeważająca część osób badanych uważała, że w zestawieniu z placówkami koedukacyjnymi, szkoły monogamiczne płciowo „wypadają gorzej”. Powyższe przekonanie nie znajduje jednak odzwierciedlenia w wynikach badań prowadzonych na Zachodzie: *Istnieją doskonałe szkoły jednopłciowe oraz doskonałe szkoły koedukacyjne; rezultaty analiz wskazują, iż ich jakość nie zależy od tego, czy kształcą dzieci wspólnie czy osobno ze względu na płeć*¹⁷.

Biorąc pod uwagę bardzo małe różnice wynikające z oddzielnego bądź wspólnego kształcenia obydwu płci, a także ograniczone możliwości badań edukacyjnych, wydaje się być nieprawdopodobnym, iż kiedykolwiek uzyska się wystarczająco silny dowód, by nakłonić zwolenników danego podejścia do zmiany przyjętych poglądów. Paradoks edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć oraz koedukacji polega zatem na tym, że zakorzenione w społeczeństwie przekonania są zbyt silne, zaś dowody empiryczne umożliwiające ich obalenie – zbyt słabe.

Bibliografia:

1. Aleksander T., *Koedukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 2003.
2. Benoni - Dobrowolska J., *Dr Cecil Reddie a koedukacja*, „Szkoła Przyszłości” 1906, nr 6 -8.
3. Borzyszkowska-Sękowska F., *Trzecia płeć?*, Instytut Wydawniczy Świadectwo, Bydgoszcz 1999.
4. Centnerszwerowa R., *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Warszawa 1905.

¹⁷ A. Smithers, P. Robinson, *The paradox of single-sex and co-educational schooling*, University of Buckingham, Buckingham 2006, s. 31.

5. Dormus K., *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2004, t. 43.
6. Ecler - Nocoń B., *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013
7. Fondaliński J., *Koedukacja w świetle badań współczesnej psychologii*, „Kultura Katolicka”, t.14, NIAK, Poznań 1936.
8. Jackson J., *‘Dangerous presumptions’: how single-sex schooling reifies false notions of sex, gender, and sexuality*, „Gender and Education” 2010, Tom 22 nr 2
9. Klepacz M., *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1937.
10. Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Impuls, Kraków 2013.
11. Kowal S., Wstęp, [w:] E. Vidal (red.), *Równi ale różni. Perspektywy edukacji zróżnicowanej*, Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 2007.
12. Maeli F. i in., *Single - Sex Versus Coeducational Schooling : A Systematic Review*, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Washington 2005.
13. Męczkowska T., *O szkołach mieszanych*, „Nowe Słowo”, Kraków 1902.
14. Prądzyński E., *O prawach kobiety*, Nakładem Księgarni Celsa Lewickiego, Warszawa 1875.
15. Smithers A., Robinson P., *The paradox of single-sex and co-educational schooling*, University of Buckingham, Buckingham 2006.

3. **Ogólnopolska konferencja naukowa „Wszechstronny nauczyciel gwarancją rozwoju przyszłych pokoleń”**
- 3.1. **Streszczenia (abstrakty) wystąpień**
- 3.1.1. **Nowe i ciągle wyzwania dla pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

Grzegorz Popow

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Konstruktywizm pedagogiczny w procesie realizacji celów wychowania

Wiek przedszkolny od 3 do 7 lat charakteryzuje się szybkim rozwojem umysłowym i fizycznym. W okresie tym szczególnie rozwija się pamięć – najwięcej nowych faktów i słów dziecko zapamiętuje podczas zabaw, jednocześnie należy wziąć pod uwagę fakt, iż dziecko nie potrafi przez dłuższy czas skupić się na jednym przedmiocie. Rozwój mowy dziecka wiąże się ściśle z rozwojem myślenia. Najszybciej w wieku przedszkolnym rozwijają się też pierwsze formy rozumowania i wnioskowania. Występuje szybki rozwój społeczny polegający na zdobywaniu przez dziecko dojrzałości do współżycia w społeczeństwie.

Celem referatu jest wskazanie na konieczność zastosowania w edukacji przedszkolnej aktywnych metod wychowania i nauczania. Ta konieczność wynika z faktu, iż w okresie przedszkolnym zachodzą pewne istotne zmiany w psychice, zmiany typowe i charakterystyczne wyłącznie dla wieku przedszkolnego, pozwalające wyodrębnić ten okres spośród innych okresów rozwojowych. Tutaj należy dać szansę dziecku do zaprezentowania swoich możliwości. Właściwie przygotowane zabawy z wykorzystaniem metod aktywizujących skłonią do własnej, różnorodnej aktywności dziecka, a tym samym do przyswojenia wiedzy. Podejście konstruktywistyczne w pedagogice zakłada, że wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją człowieka, ale także jest konstruowana społecznie. Takie założenie jest niezwykle istotne, ponieważ wskazuje na konieczność poznania dzieci przez nauczycieli, a następnie takiego przygotowania zajęć, w których celem będzie rozbudzenie aktywności wychowanków w dążeniu do samodzielnego poznania przez nich rzeczywistości, a następnie do próby jej opisanie.

W artykule akcentowane jest podejście konstruktywistyczne w procesie wychowania, co zdaniem autora szczególnie wskazuje na podmiotowość wychowanka, ponieważ umożliwia samosocjalizację oraz samodzielne poznanie.

Wiesława Kowalska

(Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Wałbrzychu)

Edukacja aksjologiczna dziecka w przedszkolu

Wystąpienie ma charakter teoretyczny i podejmuje zagadnienie edukacji aksjologicznej w przedszkolu. Jest w nim scharakteryzowana potrzeba edukacji aksjologicznej, omówione są podstawowe pojęcia, rozwój dziecka w wymiarze aksjologicznym oraz rola nauczyciela w tym procesie.

Joanna Swędrak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno – Ekonomiczna w Sieradzu)

Podmiotowość dziecka w koncepcji Marii Montessori

Referat traktuje o podmiotowości dziecka. Maria Montessori, obywatelka świata, włoska lekarka i pedagog, na początku minionego stulecia opracowała metodę pedagogiczną,

ugruntowaną w koncepcji *wychowania kosmicznego*. Wychowanie dla Montessori to szeroko pojęte kształcenie, ze szczególnym zwróceniem uwagi na formowanie osobowości dziecka i rozwijanie sił tkwiących w człowieku. Istotnym elementem samej metody jest **przygotowane otoczenie**. Mówiąc o „przygotowanym otoczeniu” Montessori wskazuje na przestrzeń, w której dziecko ma się rozwijać i kształcić, która powinna stanowić jednocześnie zachętę i motywację do poznawania otaczającej rzeczywistości. Dzięki dużej autonomii w korzystaniu z pomocy, zwanej przez Montessori „swobodnym wyborem”, dziecko ma możliwość dokonywania samodzielnych wyborów, wartościowania, kreowania własnej aktywności, uświadamiania sobie swojej wolności, która jest niewątpliwie jedną z najważniejszych dyspozycji podmiotowych człowieka.

Marta Watola

(Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej)

Aktywność dzieci w zabawie dowolnej w przedszkolu tradycyjnym i zorganizowanym według koncepcji Howarda Gardnera

W wystąpieniu przedstawione zostaną wybrane, elementarne założenia teorii inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera. Zaprezentowany też będzie fragment badań, których celem była analiza dowolnej aktywności zabawowej dzieci 5 – letnich uczęszczających do przedszkola tradycyjnego oraz dzieci uczęszczających do placówki wychowania przedszkolnego funkcjonującej według koncepcji Howarda Gardnera.

Anna Watola

(Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Projekt edukacyjny „Wszystkie Kolory Świata”

W refracie opisano projekt UNICEFU „Wszystkie Kolory Świata”, który do swych działań włączył wszelkiego typu placówki edukacyjno-wychowawczo-dydaktyczne. Przedstawiono główne założenia projektu. Z szerokiej gamy problemów badawczych zaprezentowano kilka wybranych, które dotyczą obszaru wychowania przedszkolnego.

Edyta Głowacka Sobiech

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

„Jak Antek zaczął zuchów kształcić”, czyli o Aleksandrze Kamińskim i jego koncepcji kształcenia zuchów i instruktorów zuchowych

Już od ponad stu lat metoda harcerska stanowi cenne wsparcie i uzupełnienie procesu wychowawczego, odbywającego się w placówkach oświatowych. W kontekście nauczania wczesnoszkolnego chodzi o metodykę typową dla drużyn zuchowych zrodzoną w Polsce nieco później, nadal żywą i atrakcyjną na tym etapie edukacji, Aby lepiej zrozumieć źródła sukcesów wychowawczych, odnoszonych przez instruktorów „ruchu zuchowego”, warto przyjrzeć się postaci, poglądom i dokonaniom jego twórcy – Aleksandra Kamińskiego „Kamyka”. Temu właśnie zagadnieniu poświęcona jest niniejsza prezentacja.

Zygmunt Kowalczuk

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Edukacja historyczna dzieci pogranicza polsko – niemieckiego szansą łamania stereotypów

W niniejszym artykule zwracam uwagę na wielką rolę nauczyciela przedszkolnego w kształtowaniu i rozwijaniu horyzontów, zainteresowań i wyobraźni historycznej u dzieci w wieku przedszkolnym. Jest to zadanie niezwykle trudne, ale bardzo istotne szczególnie na terenach pogranicza polsko – niemieckiego. Na przykładzie niewielkiej miejscowości – Biecz leżącej w gminie Brody, pragnę ukazać działania wychowawców przedszkolnych, które budują szacunek do spuścizny historycznej dawnych niemieckich mieszkańców. Działania pedagogów służą łamaniu stereotypów narosłych w minionych latach w stosunkach polsko - niemieckich. Służą kształtowaniu przyjaznych relacji z sąsiadami zza Nysy i Odry.

Ewelina Piecuch

(Uniwersytet Wrocławski)

Dzieci polskie i romskie w przedszkolnej grupie w wielkim mieście

Aktywność dzieci w wychowaniu przedszkolnym jest ogromnie ważna. Ich gotowość poznawcza winna być zaspokajana sytuacjami dla nich atrakcyjnymi. Dzieci polskie i romskie w przedszkolu mogą odczuwać bezinteresowną radość z poznawania nowych przyjaźni, sytuacji społecznych i zjawisk. Taki sposób pierwszych kontaktów z nauką wywołuje pozytywne nastawienie do poszukiwań ciekawych dla nich wiadomości. Naturalnie będzie kształtował się ich podmiotowy stosunek do nauki oraz do osób o innej kulturze i narodowości. Poznawanie innych niż swoja tradycji przygotowuje młode pokolenie do życia w tolerancji i empatii wobec odmienności. Zajęcia integracyjne w grupie przedszkolnej, do której przynależą dzieci różnych narodowości i mentalności społecznej, pełnią bardzo ważną funkcję wprowadzania dzieci pozytywnie w świat społeczny ludzi bez względu na ich pochodzenie, upodobania czy obyczaje. Tych wszystkich zagadnień dotyczy będzie wystąpienie.

Zbigniew Piechowiak

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Mediacja szkolna procedurą porozumienia

Tematem referatu jest problematyka mediacji szkolnej, pojmowanej jako procedura porozumienia i ugody. Przedmiot analiz, jakie zostaną w nim przeprowadzone, to próba znalezienia odpowiedzi na temat roli i znaczenia pracy nauczycieli - wychowawców, entuzjastów w kształtowaniu wartości i podłoża do rozpoczęcia funkcjonowania mediacji szkolnej. Mediacja obejmuje ograniczenie sporów, agresji, przemocy i konfliktów. W wystąpieniu przedstawiona zostanie praktyka funkcjonowania mediacji szkolnej w świetle wyników badań. Ukazana też będzie kluczowa rola mediatora w mediacji szkolnej. Tak wyrażonej ocenie pomocne będzie zrozumienie, po zapoznaniu się z wymogami prowadzenia tego rodzaju mediacji, formami, procedurami i technikami mediacji.

3.1.2 Trudności dydaktyczne i problem niepełnosprawności w edukacji elementarnej

Agnieszka Apanasewicz

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Trudności dydaktyczne uczniów klas I - III Zespołu Szkolno -Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich w opinii nauczycieli

Komunikat jest fragmentem pracy licencjackiej, napisanej pod kierunkiem dra hab. Edwarda Koziola, profesora ŁWSH. Przedstawione w nim zostaną wyniki i analiza własnych badań, dotyczących opinii nauczycieli Zespołu Szkolno - Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich na temat trudności dydaktycznych uczniów klas I - III. Problemy te są tym bardziej warte uwagi, iż dotyczą początkowego, fundamentalnego okresu nauki szkolnej. Pierwsze niepowodzenia mogą bowiem zaważyć na całej późniejszej edukacji młodego człowieka.

Tomasz Fetzki

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach, Zespół Szkół Specjalnych im. M. Grzegorzewskiej w Żarach)

Nauczyciel wobec potrzeb dziecka niepełnosprawnego

Wystąpienie, w zgodzie z tematem przewodnim konferencji, dotyczy zagadnienia, jakim jest „wszechstronne” przygotowanie nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, do radzenia sobie z wyzwaniem w postaci dzieci dotkniętych różnymi dysfunkcjami rozwojowymi. Niedługo obecność takiego dziecka w szkole masowej stanowiło wyjątek, dziś jest niemal regułą, a w związku z tym kompletna wiedza i odpowiednia postawa to w wypadku współczesnego nauczyciela nie luksus, ale konieczność.

Mirosława Furmanowska

(Uniwersytet Wrocławski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu)

Tworzenie uwarunkowań prawnych podstawą normalizacji kształcenia integracyjnego

Według danych MEN 3% populacji uczniów w Polsce wymaga specjalnych form kształcenia, a 18-20% to uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Idea integracji osób niepełnosprawnych i wyrównywanie szans edukacyjnych posiada swe umocowanie w prawie oświatowym, które zapewnia wszystkim dzieciom prawo do nauki zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. System kształcenia uczniów niepełnosprawnych stanowi integralną część systemu oświaty w Polsce. Referat zostanie poświęcony omówieniu powyżej zasygnalizowanych zagadnień.

3.1.3. Nauczyciel edukacji elementarnej. Kształcenie wszechstronnego nauczyciela w świetle doświadczeń projektowych

Iwona Pałgan, Agnieszka Więckowska

(Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu)

Nauczyciel wczoraj i dziś

Wystąpienie stanowi próbę podkreślenia konieczności dokonania zmian w systemie nauczania i wychowania uczniów przez nauczycieli, silnego empatycznego zaangażowania współczesnych nauczycieli w swoją pracę oraz włożenia w nią tyle wysiłku, co nauczyciele w poprzednich pokoleniach. Omówiona zostanie także potrzeba nieustannego doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Danuta Apanel

(Akademia Pomorska w Słupsku)

Kompetencje nauczycieli w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym – założenia a rzeczywistość

Celem referatu jest analiza niezwykle aktualnego i istotnego zjawiska, jakie stanowi kształcenie integracyjne i inkluzyjne. W prezentacji tego zagadnienia szczególna uwaga zostanie poświęcona roli, przygotowaniu i wybranym aspektom funkcjonowania nauczyciela – wychowawcy, jako szczególnie istotnego ogniwa procesu kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego.

Katarzyna Sadowska

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Nauczyciel współczesnego przedszkola

Przed nauczycielem współczesnego przedszkola stoją liczne wyzwania - pełni on nie tylko funkcje opiekuńczo – wychowawcze, jest także nauczycielem i obserwatorem postępów swoich podopiecznych, ale staje się on często pierwszym diagnostą ewentualnych dysharmonii rozwojowych, tym samym od jego kompetencji zależy w dużej mierze kształt i kierunek pracy w środowiskach wychowawczych dziecka w przyszłości.

Wiek przedszkolny jest okresem niezwykle sensytywnym w rozwoju, jest to ponadto czas, w którym niejednokrotnie trudno jest określić w sposób jednoznaczny deficyty rozwojowe, stąd praca z dzieckiem i jego rodziną staje się znaczącym wyzwaniem.

Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego określa ramy aktywności nauczyciela w sposób bardzo klarowny, pozostawiając jednak pedagogom przedszkolnym aż 2/5 czasu codziennej aktywności dziecka do zagospodarowania zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami. Jest to zatem czas potrzebny na kształtowanie nawyków higienicznych czy kompetencji w zakresie czynności samoobsługowych, ale także czas na stymulowanie tych sfer rozwojowych, które, zdaniem nauczyciela, należy wspomóc w sposób szczególny.

Kompetencje wychowawcy małego dziecka mają zatem szeroki zakres i zmierzają do efektywnego przygotowania przedszkolaka do przekroczenia progu szkoły. Jest to jednak oddziaływanie specyficzne, bowiem ma opierać się na zabawie pozbawionej kontekstu „szkolnego egzekwowania”, tak, by dziecko w atmosferze poczucia bezpieczeństwa zdobyło nie tylko szkolną gotowość poznawczą, ale przede wszystkim gotowość emocjonalną i społeczną, ta bowiem u progu nauczania początkowego pozwoli na zachowanie otwartości wobec wyzwań stawianych przez szkolny program nauczania.

Sylvia Kumor

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Podejście Gestalt w procesie kształcenia studentów pedagogiki

Celem wystąpienia jest przedstawienie znaczenia zastosowania podejścia Gestalt w procesie kształcenia, dla rozwoju osobistego studentów pedagogiki. Znaczenie to zostało określone przez studentów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, uczestniczących w zajęciach z przedmiotów specjalnościowych, prowadzonych w nurcie psychoterapii Gestalt, w oparciu o badania fenomenograficzne.

Zaprezentowane zostanie znaczenie: kontraktu, relacji, kontraktu Ja-Ty, Ja-Grupa, Tu i Teraz, hermeneutyczno – fenomenologicznej reintegracji wcześniejszych doświadczeń osobistych („zasobów”) studentów, struktury zajęć (Cykl Zinkera), proksemiki. Na koniec przedstawionych zostanie kilka refleksji na temat implikacji podejścia Gestalt dla praktyki kształcenia przyszłych pedagogów, nauczycieli.

Małgorzata Siwińska

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Refleksje nauczyciela akademickiego – uczestnika projektu

Wczesną rzeczywistość kształtuje szereg zmian, które mają bezpośredni wpływ na wiedzę i umiejętności, które powinien posiadać człowiek, tym samym przed nauczycielem stawiane są nowe wyzwania. Nauczyciel nie może być bierny czy też obojętny wobec zachodzącej transformacji – lecz czynnie brać w niej udział. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się tego, aby nie tylko dostrzegał zachodzące zmiany ale także dokonywał ich interpretacji, jak również kształtować własną opinię na ich temat. Realizowane przez nauczyciela zadania wyznaczone są przez posiadane przez niego kompetencje. Zdaniem A. Folkierskiej od nauczyciela oczekuje się orientacji i płynności w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami, odnajdywania się w sytuacji ambiwalencji, uczenia się odpowiedzialności i umiejętności kierowania własnym życiem. Potrzeba nieskończonej interpretacji otaczającej rzeczywistości przemawia za odrzuceniem „schematycznego” podejścia do roli zawodowej na rzecz nowego – refleksyjnego jej wykonywania. Nowe spojrzenie na rolę zawodową nauczyciela wynika również z nowego podejścia do pracy i kariery zawodowej człowieka oraz zwiększającej się konkurencyjności na europejskim rynku pracy. W obliczu powyższych zmian nauczyciel nie może wyłącznie przekazywać wiedzę, ale musi podejmować takie działania (poprzez stosowanie treści, metod, form i środków

dydaktycznych), które mają wpływ na wielostronny rozwój wychowanków. Bardzo ważną rolę w procesie skutecznego oddziaływania pedagogicznego odgrywają dwa czynniki:

Indywidualizacja w zachowaniu zbiorowym i osobisty kontakt z każdym uczniem w klasie;

Atmosfera kontaktu jako skutek utrzymywania więzi osobowej.

Kompetencje wychowawcy małego dziecka mają zatem szeroki zakres i zmagają się z efektywnym przygotowaniem przedszkolaka do przekroczenia progu szkoły. Jest to jednak oddziaływanie specyficzne, bowiem ma opierać się na zabawie pozbawionej kontekstu „szkolnego egzekwowania”, tak, by dziecko w atmosferze poczucia bezpieczeństwa zdobywało nie tylko szkolną gotowość poznawczą, ale przede wszystkim gotowość emocjonalną i społeczną, ta bowiem u progu nauczania początkowego pozwoli na zachowanie otwartości wobec wyzwań stawianych przez szkolny program nauczania.

Bożena Jamrożek

(Łużycka Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Jana Benedykta Solfy w Żarach)

Rozwój kompetencji studentów pedagogiki w specjalności wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe – raport z badań

Opracowanie poświęcone jest analizie wyników badań absolwentów pedagogiki, realizujących studia stacjonarne w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach w latach 2010 – 2013. Badania prowadzono na różnych etapach studiów (w okresie początkowym i w trakcie studiów) – odpowiednio do założeń przyjętych w projekcie „Wszechstronny nauczyciel gwarancją przyszłych pokoleń”. Wykorzystano w tym celu narzędzia standaryzowane oraz narzędzia specyficzne – opracowane na potrzeby niniejszego projektu.

Celem zastosowanych metod i technik badawczych była ocena wzrostu poziomu kompetencji kluczowych w pracy nauczyciela, umiejętności prakseologicznych, umiejętności w zakresie komunikowania się, poziomu znajomości przekonań stereotypowych panujących w społeczeństwie, a także zakresu wiedzy i umiejętności nabywanych po kolejnych latach studiów (w tym umiejętności informatycznych).

Uzyskiwane przez nich wyniki pozwoliły monitorować rozwój badanej grupy oraz dokonywać oceny osiąganych przez studentów efektów indywidualnych.

3.2 Referaty

Grzegorz Popow

LWSH

Konstruktywizm pedagogiczny w procesie realizacji celów wychowania

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., dotyczącym podstawy programowej wychowania przedszkolnego, celem wychowania jest między innymi:

- 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- 2) budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe;
- 3) kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
- 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- 5) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- 6) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;
- 7) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Zwróćmy uwagę, iż głównym celem wychowania, jak wynika z powyższych treści, jest wspomaganie oraz ukształtowanie samodzielności wychowanka, a nie urabianie go na naszą modłę. Stefan Kunowski w książce „Podstawy współczesnej pedagogiki”¹ wskazał, iż „pęd ... do samodzielności jest wyrazem dążenia do posługiwania się własnym myśleniem i własnym chceniem u normalnie rozwijającego się dziecka”. Pogląd, iż dzieci budują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem jest jedną z naczelnych tez Jeana Piageta – autora teorii rozwoju poznawczego.

Wiemy, iż osobowość człowieka jest dynamiczna i podlega nieustannemu rozwojowi. Występują czynniki, które w decydujący sposób sterują tym rozwojem. Szczególną aktywność tych czynników można zaobserwować u człowieka w okresie dorastania i w wieku młodzieńczym.

Wspomniane czynniki rozwojowe, to mechanizmy wewnętrzne u człowieka, które uruchamiają tak ilościowy, jak i jakościowy proces rozwoju, a także mają wpływ na jego

¹ S.Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 188

ukierunkowanie. To właśnie mechanizmy rozwoju stanowią przedmiot działania sił zewnętrznych czy wewnętrznych².

Wspomniany Stefan Kunowski wskazuje, iż „...trójczynnikowa teoria Arystotelesa (natura, przyzwyczajenie, rozum) rozszerza się dziś w oparciu o współczesną naukę na trzy grupy czynników: a) wewnętrznych (genicznych), b) zewnętrznych (środowiskowych) oraz c) czynników osobowościowych (duchowych). Pierwsza grupa obejmuje dziedziczność biologiczną, wrodzoność pewnych cech nabytych w czasie prenatalnym oraz stany somatyczne organizmu tak w zakresie zdrowej równowagi procesów fizjologicznych, jak też chorobliwych ich zaburzeń pod wpływem stresu życia. Drugą grupę czynników rozwojowych stanowią wszelkie wpływy zewnętrzne środowiska zarówno niezamierzone, jak też i celowe. Niezamierzone wpływy pochodzą z biosfery, w której przebywamy (klimat, krajobraz przyrodniczy, zwierzęta i rośliny) oraz ze środowiska lokalnego (wieś, miasto) celowe natomiast oddziaływania płyną ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół) oraz kulturalnego (prasa, widowiska, radio, telewizja). Wszystkie te wpływy otoczenia i czynników zewnętrznych wytwarzają cechy nabyte wychowanka, wyrażające się w jego postawach wobec życia i ludzi, w opiniach i przekonaniach, w przyzwyczajeniach i nawykach. Podstawę działania dla czynników zewnętrznych stanowi podatność wychowanka na bodźce otoczenia fizycznego, jak widoki, dźwięki, zdarzenia, których jest on świadkiem oraz otoczenia społecznego, jak przykład, wzór postępowania, autorytet wychowawczy. Mniejsza lub większa podatność na wpływy zewnętrzne tworzy plastyczność rozwojową, na którą składają się sugestywność, naśladownictwo i zwolennictwo, podporządkowujące wychowanka autorytetowi i czynnikom środowiskowym. O ile dziedziczność pierwszej grupy czynników wewnętrznych jest stała, o tyle znów podatność na wpływy zewnętrzne i plastyczność rozwojowa dostosowuje się do różnorodności czynników środowiskowych i tworzy nowy element nabywania zmiennego doświadczenia osobistego. Wreszcie trzecią grupę czynników osobowościowych tworzy duchowość człowieka. Zjawiska duchowe są uznawane dziś przez wszystkie systemy współczesnego wychowania, chociaż różnie się je ujmuje i interpretuje.

Dzisiaj o duchowości człowieka wiemy znacznie więcej, określając jej następujące cechy:

1° - duchowość ludzka jest rozumna, to znaczy zdolna do obiektywnego poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej, która z materiału spostrzeżonego odrywa cechy istotne przedmiotu, tworząc z nich treści prawdziwego pojęcia, zgodnego ze stanem faktycznym;

2° - duchowość człowieka zdolna jest do wartościowania i oceniania wszystkich przedmiotów przeżyć w stosunku do siebie (subiektywnie) jako dobrych, pięknych, prawdziwych, szlachetnych itp., w związku z czym wartościowanie wypływa ze zdolności do miłowania i łączenia się z dobrem, pięknem, prawdą w swoim przeżyciu, dlatego też duchowość może tworzyć najwyższe ideały Dobra, Piękna, Prawdy i Świętości (por. ideotelię W. Sterna³) i żyć tymi ideałami;

3° - duchowość ludzka jest wolna, czego wyrazem jest wolność woli w wyborze dobra i możliwość brania odpowiedzialności moralnej za siebie, swoje życie i postępowanie, za innych ludzi, np. w małżeństwie, rodzinie, narodzie;

² Tamże, s. 185

³ Ideotelia to droga rozwoju osobowości poprzez realizację najwyższych idei ludzkości, takich jak idee prawdy, dobra, piękna czy świętości.

4° - dalej duchowość człowieka jest twórcza, stąd nie zadowala się odbiorem tylko i przeżywaniem gotowych dzieł kultury, lecz dąży do szukania nowości bądź to przez przetwórczą pracę nad uszlachetnianiem materii dla dobra ludzi, bądź też przez oryginalną twórczość, przez wynalazczość i odkrywczność w tworzeniu techniki, nauki i kultury, przekształcających naturalną rzeczywistość;

5° - wreszcie duchowość ludzka jest otwarta na głębię metafizyczną, przekracza granice zmysłowego doświadczenia (transcendencja) i sięga aż do poznawania źródeł bytu, do Absolutu i Boga, dlatego też duchowość człowieka w głębiach swoich ma nastawienie religijne, szuka Boga i pragnie zjednoczenia z Nim, co chrześcijaństwo zawarło w określeniu: *anima humana naturaliter christiana*. Tak pojęte czynniki osobowościowe duchowości wraz z ich rozumnością, wartościowaniem, wolnością, twórczością i religijną otwartością tworzą cechy gatunkowe człowieka (*homo sapiens*) i decydują ostatecznie o rozwoju wychowanka, łamiąc i przeciwstawiając się konwergencji czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Jednakże właściwym zadaniem wychowawców jako siły agosus jest prawidłowe ukształtowanie czynników osobowościowych wychowanka, budzenie jego duchowości, aby zapanowała nad całością oraz formowanie na tej podstawie pełni człowieczeństwa we wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka.²⁴

Po wskazaniu celów wychowania oraz jego uwarunkowań, należałoby postawić pytanie: Jakie należałoby zastosować metody, aby zrealizować powyższe cele wychowania? Nasze rozważania będą dotyczyły czynnika drugiego, a więc zewnętrznego (środowiskowego). Wydaje się, iż ciekawym podejściem w realizacji celów wychowania jest wykorzystanie **konstruktywizmu**, jako głównego nurtu we współczesnej pedagogice. Konstruktywizm zakłada, że wiedza jest konstrukcją umysłu ludzkiego, która powstaje w wyniku własnej, różnorodnej aktywności podmiotu, ale w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Założenie, iż wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją człowieka, ale także jest konstruowana społecznie, jest jednym ze szczegółowych założeń konstruktywizmu. Efektywność uczenia się zależy od informacji uzyskanych ze świata zewnętrznego, ale także od informacji wewnętrznych, tak zwanych struktur poznawczych, czyli wiedzy zdobytej w toku wcześniejszego doświadczenia. „Podkreśla to Lew S. Wygotski, który jest zdania, iż dzięki interakcjom z dorosłymi i rówieśnikami dziecko ma możliwość obserwowania i naśladowania innych i w ten sposób rozwija w sobie wyższe funkcje umysłowe. Kluczową staje się więc rola kompetentnego rówieśnika lub dorosłego, który inspiruje, zachęca, dzięki któremu dziecko jest w stanie wykonać zadania wykraczające poza strefę jego aktualnego rozwoju. Zwróćmy uwagę, że konstruktywizm w pedagogice kładzie nacisk na proces, a nie efekt nauczania - uczenia się, jest teorią poznania, akcentuje aktywność ucznia, a nie jego wyniki na sprawdzianach.

Podejście konstruktywistyczne implikuje zasady pedagogiczne, spośród których najważniejsze to:

- tworzenie sytuacji edukacyjnych o dwojakim charakterze (organizowania sytuacji inspirujących do gromadzenia doświadczeń – gdzie nauczyciel jest obserwatorem i organizowaniu przez nauczyciela sytuacji bardziej formalnych – gdzie nauczyciel jest inicjatorem działań dzieci) stanowiących wyzwanie dla dziecka, wywołujących skuteczne

⁴ S.Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, s. 190

zdziwienie, refleksję, ciekawość, konflikty poznawcze, motywujące do skonfrontowania wiedzy w krytycznym badaniu;

- angażowanie dzieci w proces rozwiązywania problemów i sytuacji trudnych, umożliwiające dzieciom posługiwanie się różnymi sposobami porządkowania doświadczeń i tworzenia obrazu świata;
- tworzenie okazji do podejmowania przez dzieci działań o charakterze badawczym;
- występowanie nauczyciela w roli współuczestnika dziecięcych działań, zabaw, aktywnego obserwatora, który poznaje dziecięcy sposób myślenia, mądrze inspiruje i stymuluje rozwój dzieci.⁵

Podstawową formą wychowania i nauczania dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa. Istnieje wiele teorii i podejść wyjaśniających zjawisko zabawy. Najczęściej dominuje konstatacja, iż zabawę można by utożsamiać z różnymi rodzajami eksploracji, a więc czynnościami badawczymi. Eksploracja ta jest najczęściej bezpieczna, ponieważ odbywa się przy użyciu modeli, na przykład klocków. „Zdaniem Braiana Sutton-Smitha i Jerome Brunera, zabawa spełnia przede wszystkim funkcję przystosowawczą, umożliwiającą dziecku eksplorację już nie tylko świata, lecz także własnych zachowań i pomysłów, kombinowaniu ich podczas zabawy w „bezpiecznych warunkach”. Wypracowane w zabawie strategie i prototypy postępowania mogą być potem stosowane w działaniu „na serio”⁶

Wartą przytoczenia definicję zabawy podaje W. Okoń wskazując, iż „W, ..., globalnym znaczeniu, zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”⁷

„W wieku dziecka od roku do trzech lat rozwijają się coraz bardziej złożone zabawy funkcjonalne i manipulacyjne, ..., z których wywodzą się zabawy konstrukcyjne, w wyniku, których powstają „dzieła” w sposób przypadkowy a nie według z góry podjętego zamiaru skonstruowania określonej budowli”⁸ W okresie przedszkolnym, w wieku od 3 do 6 lat, dominuje u dzieci zabawa tematyczna. Dziecko w tym wieku podejmuje coraz bardziej pomysłowe i rozwinięte zabawy tematyczne: indywidualne lub w towarzystwie rówieśników lub dorosłych. Według Marii Przetacznik-Gierowskiej „...Rozwój zabaw tematycznych w okresie średniego dzieciństwa polega na:

- 1) rozszerzaniu kręgu tematów i ról podejmowanych przez dziecko,
- 2) coraz bardziej twórczym wykorzystaniu zabawy dla kontynuowania akcji i jej kolejnych epizodów,

⁵ B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *KU DZIECKU*, Program wychowania przedszkolnego, Lublin 2009, s. 10 i dalej. Oraz M. Kowalik-Ołubińska, *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2006, nr 10, s. 5.

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996, s. 162

⁷ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987, s. 44

⁸ Por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996, s. 168

- 3) wydłużeniu czasu trwania zabawy (niekiedy dzieci kontynuują zabawę następnego dnia lub nawet przez kilka dni),
- 4) przejściu od zabawy indywidualnej (samotnej) do zespołowej, co wiąże się m.in. z podziałem ról wśród uczestników i planowaniem scenariusza zabawy,
- 5) wzrastającym znaczeniu języka i mowy w kreowaniu akcji zabawy,
- 6) coraz silniejszych związków zabaw z życiem społecznym.⁹

Zabawy tematyczne wpływają na rozwój społeczno-moralny dziecka sześciolatniego. Zabawa dostarcza wielu przeżyć i jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju dziecka. Stanowi dominującą formę aktywności. Zabawy tematyczne przyczyniają się do kształtowania uczuć, uczą bycia odpowiedzialnym za swoje czyny oraz pokonywania nieśmiałości.

Występuje więc proces przechodzenia od zainteresowań na etapie zabaw konstrukcyjnych samą czynnością budowania do zainteresowania wynikiem tej czynności, wytworem, co skłania dzieci do doboru odpowiednich środków i sposobów realizacji zadania, do działania celowego.

W grupie metod, przy pomocy których można by realizować podejście konstruktywistyczne, a więc samodzielne dochodzenie do wiedzy, jak również samowychowanie wyróżnia się:

- *metody sytuacyjne* – polegające na wprowadzaniu dzieci w konkretną sytuację. Zadaniem dzieci jest zrozumieć tę sytuację i podjąć konkretne działania związane z jej rozwiązaniem. Ważne jest przewidywanie skutków podejmowanych decyzji i zdawanie sobie sprawy z odpowiedzialności z podejmowanych decyzji i dokonywanych wyborów. Według Barbary Bilewicz-Kuźnia i Teresy Parczewskiej¹⁰ metody sytuacyjne stosuje się z dziećmi 5 – 6-letnimi;
- *burzę mózgow* – metoda ta znana jest także pod nazwami „gielda pomysłów” Angażuje wszystkie dzieci, każdemu dając możliwość nieskrępowanej wypowiedzi. Tak jak przy poprzedniej metodzie, metodę tą należałoby stosować z dziećmi starszymi (5 – 6 lat)
- *gry dydaktyczne* – charakteryzują się tym, że występuje w nich element zabawowy, zadanie dydaktyczne i reguły gry. Są one wykorzystywane szczególnie wtedy, gdy nauczyciel zamierza doprowadzić dzieci do twórczego opanowania wiadomości, przyzwyczajajeń i nawyków. Wśród gier dydaktycznych wyróżnia się gry: słowne, obrazkowe, dydaktyczno-ruchowe, komputerowe, z użyciem rzeczywistych przedmiotów. Mogą one być wykorzystywane we wszystkich grupach wiekowych z uwzględnieniem możliwości rozwojowych dziecka. Gry dydaktyczne służą procesowi poznania, a także spełniają cele wychowawcze. Uczą poszanowania reguł, współzawodnictwa, sprzyjają uspołecznieniu dziecka, przyzwyczajają zarówno do wygrywania jak i do przegrywania. Wyróżnia się: gry w gieldę pomysłów – zespołowe poszukiwanie pomysłów rozwiązania jakiegoś zadania, np. jak pomysłowo zorganizować plac zabaw na podwórku przedszkolnym, do gry potrzebne są materiały, które ułatwią rozwiązanie; gry sytuacyjne – wprowadza się dzieci

⁹ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996, s. 168

¹⁰ B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *KU DZIECKU*, ... s. 34

w jakąś złożoną sytuację i muszą podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania, a następnie przewidzieć skutki tej decyzji; gry symulacyjne – uczestnikom zabawy przydziela się określone role do odtworzenia;¹¹

- *obserwację i pomiar* – które polegają na planowym i świadomym spostrzeganiu przedmiotów, zjawisk i procesów. Obserwacje mogą być przeprowadzane w pomieszczeniu lub naturalnym środowisku, podczas bliższych i dalszych wycieczek. Obserwacji niekiedy towarzyszy pomiar, czyli czynności wykonywane przez dzieci, pozwalające określić ilościową stronę obserwowanych przedmiotów, zjawisk, procesów. W przedszkolu tylko niektóre obserwacje mają charakter pomiaru, np. pomiar odległości krokami lub sznurkiem, pomiar temperatury powietrza, ilości nasion, siły wiatru.

Wiek przedszkolny, to okres, kiedy dziecko poznaje otaczającą rzeczywistość, chce zrozumieć świat, stawia pytania, z całych sił stara się być samodzielne. Jest to więc niezwykle ważny okres życia człowieka. Ten proces poznania winien być realizowany przy pomocy nauczycieli, którzy posiadają wysokie kompetencje zawodowe, poczucie własnej wartości i umiejętność kształtowania tej cechy u wychowanków oraz posiadają takie cechy osobowości, które pozwolą wspomóc dziecko w jego socjalizacji oraz kształtowaniu kompetencji logicznych. To właśnie kompetencje logiczne dające podwaliny pod programowanie oraz umiejętność bezpiecznego poruszania się w sieci jest współcześnie podstawą osiągnięcia sukcesu zawodowego i społecznego.

Bibliografia

1. Bilewicz-Kuźnia B., Teresa Parczewska, KU DZIECKU, Program wychowania przedszkolnego, Lublin 2009,
2. Kowalik-Olubińska M., *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci*, [w:] „Wychowanie w Przedszkolu”, 2006, nr 10,
3. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2004,
4. Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987,
5. Przetacznik-Gierowska M., M. Tyszkowa: *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1996,
6. Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1969.

¹¹ Ibidem, s. 34

Edukacja aksjologiczna dziecka w przedszkolu

Wprowadzenie

Pedagogika przedszkolna będąc subdyscypliną pedagogiczną jest częścią nauk o wychowaniu. W swoich założeniach teoretycznych jak i praktycznych często odwołuje się do wartości i wartościowana. Zainteresowanie wartościami w pedagogice wynika z faktu, że są one obecne w osobie wychowanka, wychowawcy, środowisku wychowawczym, w celach wychowania, treściach i metodach.

Zjawiskiem charakterystycznym dla współczesnego społeczeństwa informacyjnego jest chaos aksjologiczny¹. Dlatego więc już w pierwszym etapie edukacji akcentuje się konieczność wprowadzania dzieci w świat wartości. Pozwoli to dziecku zbudować trwałą i otwartą system wartości, który umożliwi mu rozróżnienie dobra od zła i będzie mobilizował do przestrzegania norm oraz zasad moralnych obowiązujących w społeczeństwie. Potrzeba edukacji aksjologicznej podyktowana jest okresem rozwoju ontogenetycznego, gdyż wiek przedszkolny jest istotny dla „kształtowania się ludzkiej osobowości dla nabywania pierwszych ważnych i dlatego niezwykle mocno utrwalonych doświadczeń, a także, jako pierwszy okres, którego już nie obejmuje amnezja dziecięca².

Pojęcie edukacji aksjologicznej

Podjękując kwestię edukacji aksjologicznej w przedszkolu analizę należy rozpocząć od wyjaśnienia terminów edukacja, edukacja aksjologiczna, wartości.

Kategorią wymagającą wyjaśnienia jest edukacja, pojęcie definiowane przez wielu znanych pedagogów takich, jak: K. Denek, Z. Kwieciński, Z. Melosik, W. Okoń, K. Rubacha. Według Cz. Kupisiewicza edukacja to „ogół procesów oraz zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych – których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego³. Z kolei B. Śliwerski uznaje edukację za podstawowe pojęcie w pedagogice i uważa, że obejmuje ona „ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych (łac. *educatio, educo* – wyprowadzać, wyciągać, poprowadzić, wychować)⁴. Wymienione definicje odnoszą się do szerokiego rozumienia edukacji. W podjętych dociekaniach edukacja będzie rozumiana zgodnie z powyższymi definicjami, zatem całościowo i będzie odnosiła się do wychowania w szerokim rozumieniu. Obejmuje więc zdobywanie wiedzy,

¹ K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 7.

² A. Klim-Klimaszewska, *Witamy w przedszkolu*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010, s. 7.

³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 40.

⁴ B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 906.

postaw, sprawności oraz edukację aksjologiczną, która ma służyć doskonaleniu człowieczeństwa i przystosowaniu jednostki do życia we współczesnym społeczeństwie.

Kategorię edukacji aksjologicznej rozważała w swoich pracach K. Olbrycht i jej zdaniem w najszerszym rozumieniu oznacza ona „edukację, której przedmiotem są wartości, wartościowanie, ich odzwierciedlenie w dziejach społeczności i jednostek, umiejętność świadomego poruszania się w tej sferze, wreszcie – jeśli taki program zostanie podjęty –kształcenie podstaw wobec konkretnych wartości i ich systemów”⁵. Analizując znaczenie edukacji aksjologicznej, zaznacza, że może ona oznaczać edukację mającą wprowadzić w problematykę aksjologiczną, kształcąca postawy wobec wartości, zorientowaną na określone wartości i ukierunkowaną na realizację programów odzwierciedlających określoną hierarchie wartości⁶. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania dotyczące edukacji aksjologicznej K. Żuchelkowska formułuje znaczenie przedszkolnej edukacji aksjologicznej która:

- „uczy dzieci rozpoznawać, rozumieć, akceptować i respektować wartości w różnych sytuacjach przedszkolnego i codziennego życia,
- uczy odróżniać wartości od antywartości,
- zmierza w kierunku kształtowania postaw wobec wartości,
- rozwija umiejętności określania własnego stosunku do wartości i określania ich hierarchii, stanowiącej podstawę konstruowania własnej filozofii życiowej,
- wdraża dzieci do podejmowania decyzji dokonywania wyborów zgodnie z wartościami,
- rozwija poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje i dokonane wybory,
- rozwija wrażliwość aksjologiczną , a więc wrażliwość na oceny, sądy, opinie i umiejętność oceniania postępowania własnego i innych osób zgodnie z systemem wartości,
- rozwija potrzebę adekwatnego odpowiadania na wartości”⁷.

K. Olbrycht uważa, że edukacja aksjologiczna wchodzi w zakres wychowania do wartości. Obejmuje przygotowanie człowieka autonomicznego, świadomego funkcjonowania w świecie wartości, tj. wychowania do ich postrzegania, wybierania, porządkowania, aktualizowania, realizowania i tworzenia”⁸. Jej celem jest osiągnięcie kompetencji i dojrzałości aksjologicznej⁹. Drugi zakres wychowania do wartości obejmuje kształcenie w człowieku rozumienia i gotowości przyjęcia wartości pożądaných z perspektywy programu wychowawczego oraz motywacji życia z tymi wartościami i ma on na celu przygotowanie wychowanka do świadomego i dobrowolnego wyboru wartości, do ich hierarchizowania i realizowania zgodnego z ideałem wychowawczym¹⁰.

⁵ K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej, Wybrane aspekty*, [w:] K. Olbrycht (red.) *Edukacja aksjologiczna, t. 4, Wybrane problemy przekazu wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999, s. 11.

⁶ K. Olbrycht, *Wprowadzenie*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, t. 1, Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 4.

⁷ K. Żuchelkowska, op. cit. s. 25.

⁸ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Pedagogia Christiana” 2012, 1/29, s. 91-92.

⁹ Ibidem, s. 92.

¹⁰ Ibidem.

Pojęcia „edukacja aksjologiczna” używa W. Pasterniak i do zakresu tego procesu zalicza cztery metody przekazu wartości: rozpoznanie wartości, ich rozumienie, akceptowanie i respektowanie. Pierwsze dwie metody nazywa metodami kształcenia. Akceptowanie i respektowanie wartości to metody wychowania. Jego zdaniem proces edukacji aksjologicznej należy rozpatrywać razem, dostrzegając wzajemną zależność, która zachodzi w trakcie edukacji. Rozpoznanie wartości może być rozpoznaniem zewnętrznym poprzez zmysły lub wewnętrznym i powiązane z rozpoznaniem umysłowym. Podstawą zrozumienia wartości i ich sensu jest zdobycie wiedzy na temat danej kategorii wartości. Akceptowanie i respektowanie wartości dokonuje się na podstawie ich rozpoznania i zrozumienia¹¹.

Wartość to zasadnicza kategoria aksjologii oznaczająca to, co cenne, warte pożądania, co jest celem dążeń ludzkich, co uważane jest za ważne oraz pożyteczne i w takiż sposób urzeczywistniane. Istnieje wiele definicji wartości, autorzy odnoszą się do nich w aspekcie filozoficznym, pedagogicznym i psychologicznym. W aspekcie pedagogicznym określa je Cz. Kupisiewicz, który definiuje wartość jako to, co jest ważne dla poszczególnej osoby, upragnione, niezbędne, a także darzone szacunkiem i uznaniem¹². Jego zdaniem wartości mogą mieć charakter subiektywny, ale mogą być one wyznaczone przez obiektywne właściwości. Z kolei W. Okoń podkreśla wieloznaczność pojęcia wartości, które ulega zmianom pod wpływem przemian społecznych i kulturowych¹³. W edukacji przedszkolnej wartości występują w postaci systemu norm i drogowskazów, które rzutują na poczynania nauczycieli i dzieci i pociągają te dwa podmioty do siebie¹⁴.

Rozwój dziecka w wymiarze aksjologicznym

Człowiek nie posiada wrodzonych wartości, lecz wylaniają się one stopniowo z ludzkich potrzeb. Aksjologiczny rozwój to proces trwający przez całe życie. Jego początku niektórzy upatrują w życiu płodowym. W pierwszych latach życia wartości dziecka ulegają przeobrażeniom i przekształceniom. Dziecko poprzez obserwację i naśladownictwo przyswaja sobie wzory zachowania, myślenia i wyobrażania. Zadaje pytania: dlaczego?, po co?, pyta o kryterium wartościowania, o sens działania, istnienia rzeczy. Wprowadzanie dziecka w świat wartości w wieku przedszkolnym dokonuje się przez dialog, działania oparte na zakazach i nakazach, a także stosowanie kar i nagród. Postępujący rozwój myślenia logicznego i abstrakcyjnego umożliwia wprowadzanie wychowanka w świat wartości poprzez pełniejszy dialog. W dziecku rozwija się świadomość własnego rozwoju, możliwość poznania siebie, zadań życiowych, sensu życia i samodzielne zwracanie się ku wartościom. Następuje osiągnięcie pewnego rozwoju poznawczego połączone z wprowadzaniem w świat wartości poprzez zaangażowanie poznawcze, emocjonalne i działanie jednostki. Proces ten dokonuje się dzięki innym ludziom, ale przestrzeganie wartości i życie według nich jest możliwe dzięki osobistemu wysiłkowi i zaangażowaniu jednostki¹⁵. W edukacji aksjologicznej dzieci ważne jest to, aby wartości były przez dzieci nazwane, rozpoznawane, rozumiane akceptowane i respektowane w życiu codziennym.

¹¹ W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Wydawnictwo Bios, Goleniów 1991, s.36-39.

¹² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, op. cit. s.189.

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 431.

¹⁴ K. Żuchelkowska, op. cit., s.35.

¹⁵ K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Wyd. CMPP-P, Warszawa 2000, s. 84-86.

Analizując rozwój aksjologiczny dziecka w wieku przedszkolnym należy odwołać się do klasycznej teorii rozwoju moralnego zaprezentowanej przez J. Piageta, gdzie wyodrębnione zostały cztery stadia. W pierwszym stadium rozwoju moralnego zwanego anomią, trwającego do 2. roku życia, dzieci nie znają pojęcia moralności, nie posiadają możliwości rozumienia i oceny dowolnych reguł. Drugie stadium rozwoju moralnego przypada na okres od 2. do 7. roku życia i nosi nazwę realizmu moralnego, określane jest także jako stadium egocentryzmu. Dzieci w tym okresie traktują obowiązujące reguły w sposób bezwzględny. Charakter heteronomiczny mają także reguły moralne, czyli nie ma od nich odwołania, są przyjmowane bez zastanowienia, czy są słuszne nawet wówczas, gdy nie są przez dzieci rozumiane. W tym stadium według dziecka moralny jest czyn, który wynika z posłuszeństwa wobec osób dorosłych. Posłuszeństwo jest czynnikiem, które wpływa na ocenę dziecka, czy dany czyn jest dobry czy zły. Moralność dziecka w tym okresie jest kształtowana w oparciu i w kontakcie z drugim człowiekiem oraz okazywanie mu posłuszeństwa. Dzieci są skłonne oceniać, czy dany czyn jest dobry, czy zły w następstwie konsekwencji fizycznych. W ocenie moralnej danego czynu brane są pod uwagę jego konsekwencje a nie motywy. Charakteryzuje je poczucie sprawiedliwości immanentnej oraz przestrzeganie reguł w sposób literalny. Kolejne stadium rozwoju moralnego to relatywizm moralny, który obejmuje dzieci w wieku od 7. do 12. lat. Ostatni czwarty etap to faza autonomii, która rozpoczyna się około 12. roku życia¹⁶.

Kolejną koncepcją przydatną do analizy rozwoju moralnego jest koncepcja L. Kolberga, który wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. Poziom przedkonwencjonalny charakterystyczny jest dla dzieci mniej więcej w wieku od 2. do 7. lat, wyróżnia się w nim dwa stadia. Pierwsze zwane stadium kary i posłuszeństwa, w którym dziecko przestrzega obowiązujące reguły, aby tej kary uniknąć. Jest przekonane o konieczności bycia posłusznym wobec prestiżu i władzy dorosłych. Ocena złego zachowania dokonuje się na podstawie skutków wyrządzonej innym szkody fizycznej. Dziecko ujmuje otoczenie z własnego punktu widzenia, jest egocentryczne. Skupia się na własnych potrzebach i korzyściach. W drugim stadium określanym nazwą relatywizmu instrumentalnego lub moralności instrumentalno-hedonistycznej dziecko uznaje za dobre takie postępowanie, które służy jego osobistemu interesowi, nie wyklucza to również korzyści dla innych. W stadium tym prawdopodobna jest współpraca z rówieśnikami, która oparta jest na umowie mającej na uwadze własne korzyści. Dzieci spostrzegają inne osoby jako realizujące własne potrzeby, akceptują taki stan rzeczy. Postępowanie dziecka w tej fazie zależne jest głównie od uwarunkowań zewnętrznych¹⁷.

Edukacja aksjologiczna w podstawie programowej wychowania przedszkolnego

Przedszkole jest instytucją społeczną, na której obok rodziny spoczywa ciężar i odpowiedzialność edukacji aksjologicznej. Wynika to z kilku przesłanek, po pierwsze dziecko ma prawo do poznania wartości funkcjonujących w społeczeństwie, do ich rozpoznawania i rozumienia. Podmiotowe podejście do dziecka powoduje akceptację dziecka jako osoby mającej prawa i powinności. Po drugie nie można mówić o edukacji bez wpisania w nią sfery aksjologicznej.

¹⁶ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 55-57.

¹⁷ Ibidem, s. 59-60.

Jest to okres, w którym następuje kształtowanie się osobowości dziecka. Charakteryzuje się wrażliwością na oddziaływania wychowawcze oraz wzmoczoną ciekawością poznawczą. Kolejna przesłanka wynika z nasilających się ruchów migracyjnych, co powoduje zetknięcie się wychowanka już w przedszkolu z dziećmi z innych kultur, stąd konieczność otwarcia na inne kultury i wprowadzenie dziecka w sferę wartości uniwersalnych, które funkcjonują w kulturze polskiej i w innych kulturach, czyli takich wartości, jak dobro, prawda i piękno.

Potrzeba edukacji aksjologicznej podkreślana jest przez pedagogów i psychologów. M. Łobocki podkreśla, że „wychowanie, które nie wprowadza dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym (byle jakim) i społecznie szkodliwym”¹⁸, gdyż pozbawia wychowanków zdolności pewnego odróżniania dobra od zła. Na znaczenie edukacji aksjologicznej wskazuje K. Żuchelkowska, jej zdaniem edukacja przedszkolna musi się odwoływać do wartości, bo to one nie tylko orientują wychowanka przy dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji, ale także regulują dążenia i zachowania oraz wpływają na działania podejmowane indywidualnie i grupowo¹⁹.

Potrzeba kształtowania wartości podkreślona została w aktualnie obowiązującej Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego, w której jako jeden z celów wychowania przedszkolnego wymienia się „budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe”²⁰. Proces ten jest realizowany we wszystkich 13 zakresach wspomaganego rozwoju i edukacji przedszkolnej dzieci, począwszy od kształtowania umiejętności społecznych, aż po wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne. Edukacja aksjologiczna obejmuje wartości uniwersalne, wartości społeczne, patriotyczne, estetyczne oraz wartości zdrowia i wiedzy.

Nauczyciel-wychowawca w edukacji aksjologicznej

W środowisku przedszkolnym centralną rolę odgrywa nauczyciel –wychowawca, który kieruje rozwojem intelektualnym i społecznym dziecka, realizując również cele wychowania. Jest on także nośnikiem wartości, wzorem, który dzieci naśladować. Wpływa on na wychowanka całą swoją osobą, wewnętrznym bogactwem, dlatego postuluje się, aby był człowiekiem dojrzałym aksjologicznie. Wyrazem dojrzałości aksjologicznej jest umiejętność wyzwalania się z ograniczeń przy jednoczesnej wierności pewnym wartościom, ale nie na ślepo.

W przekazywaniu wartości wychowankom istotna jest autentyczność wychowawcy, wówczas wychowanek będzie mógł doświadczyć jego wartości. Wychowawca nie tylko powinien mieć wartości, ale musi on umieć je przekazać, w tym bowiem tkwi istota procesu wychowania. Wartości w wychowaniu muszą być przekazywane w sposób czytelny.

W procesie wprowadzania w świat wartości nie wystarczy przekaz informacji o wartościach, określonych umiejętnościach oraz ich intelektualne zrozumienie, ważne jest, aby w tym

¹⁸ M. Łobocki, op. cit., s.77.

¹⁹ K. Żuchelkowska, op. cit., s. 31

²⁰ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego*, [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Nr 4, poz. 17 z późn. zm.).

procesie uczyć i wychowywać, a więc przekazywać wartości nie tylko słowem, ale postawą i czynem, przy jednoczesnym unikaniu pustego moralizowania²¹. W przekazie wartości ważne jest sytuacyjne uwarunkowanie podmiotowe i przedmiotowe, co wymaga indywidualnego sytuacyjnego podejścia.

Na szczególną uwagę zasługuje metodologia przekazu wartości zaprezentowana przez J. Homplewicza, który zaznacza, że u podstaw tego przekazu leży zrozumienie treści i znaczenia danej wartości, by w dalszej kolejności mogło nastąpić jej przyjęcie. Ważne jest nie tylko przyjęcie wartości przez rozum i świadomość, ale przez uczucie i wolę. Należy wyczekać na odpowiedni moment, sytuację, na właściwą okazję i gotowość otwarcia się wychowanka na daną wartość. Z wyjaśnieniem należy odczekać do chwili, aż dana wartość będzie rozumiana, przyjmowana i akceptowana. Wiąże się to z zasadą akceptacji wartości²².

Dziecko w wieku przedszkolnym jest otwarte, ciekawe i gotowe na akceptację wartości bez jej zrozumienia, dzieje się tak, jeżeli przekaz jest oparty na autorytecie, zaufaniu czy miłości, a dziecko kocha i podziwia wychowawcę. Jest to akceptacja na wyrost. Akceptacja jest kategorią subiektywną, nie można jej narzucić ani nakazać, dzieje się to w sposób wolny i dobrowolny. J. Homplewicz podkreśla znaczenie wolności w edukacji aksjologicznej, ponieważ dziecko musi samo bez przymusu uznać określone wartości, przyjąć, ośwoić i uczynić je częścią swojej osobowości

Kolejną zasadą, która jest istotna w przekazie wartości, jest „zasada adekwatności słów do sytuacji”²³. Wychowawcze mówienie polega na użyciu słów odpowiednich do sytuacji, co powoduje, że sytuacja ożywia słowo, które wzmocnione w ten sposób uzyskuje moc wychowawczą. W edukacji aksjologicznej wychowawca i wychowanek spotykają się głównie w bezpośrednim kontakcie osobowym, kontakcie interpersonalnym, w którym dziecko obserwuje wychowawcę, dlatego ważna jest jedność postawy i słowa²⁴. Stanowi to kolejną zasadę wychowawczą. Kolejne warunki skutecznego przekazu wartości to partnerstwo ucznia i wychowawcy w odkrywaniu wartości, autonomia jednostki wobec przekazu wartości oraz dostrzeganie dwustronności tego procesu²⁵.

Podsumowanie

Przeprowadzone rozważania obejmujące problem edukacji aksjologicznej w przedszkolu wskazują na doniosłą jej rangę oraz znaczącą rolę nauczyciela wychowawcy w tym procesie. Aby edukacja dziecka w wieku przedszkolnym przebiegała prawidłowo powinni w niej uczestniczyć rodzice i współpracować z przedszkolem, a co za tym idzie z nauczycielami. Rodzice są dla dziecka osobami znaczącymi, wzorcami osobowymi.

Przez edukację aksjologiczną w wieku przedszkolnym należy rozumieć przekazanie wiedzy mającej na celu nazwanie wartości, uzyskanie informacji o wartościach, rozpoznawanie

²¹ B. Patalan, *Wychowawca wobec wartości i osobowości wychowanka*, [w:] *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997, s.79-80.

²² J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 160.

²³ Ibidem, s.161.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 165-165.

wartości, a przez to rozumienie ich, dobrowolne akceptowanie i respektowanie wartości stosownie do indywidualnego rozwoju osobniczego.

Wprowadzanie dziecka w świat wartości powinno odbywać się według pewnych etapów:

- nazwanie wartości, przekazanie wiadomości o wartościach,
- kształtowanie umiejętności rozpoznania wartości poprzez ukazanie ich funkcjonowania w życiu codziennym,
- rozumienie wartości i dobrowolne akceptowanie wartości,
- respektowanie wartości²⁶.

W procesie edukacji aksjologicznej uczestniczą również wszechobecne media, które pełnią różne funkcje²⁷, uczestniczą one również w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Dla zapobiegania chaosowi aksjologicznemu ważna jest spójność w oddziaływaniu różnych środowisk, tj. rodziny, przedszkola, mass mediów, oraz tworzenie otoczenia, które sprzyja rozumieniu i przeżywaniu wartości.

Bibliografia

1. K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
2. A. Klim-Klimaszewska, *Witamy w przedszkolu*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2010.
3. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
4. B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
5. K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej. Wybrane aspekty*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, t. 4. Wybrane problemy przekazu wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
6. K. Olbrycht, *Wprowadzenie*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna, t. 1, Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
7. W. Pasterniak, *O dydaktycznej teorii wartości*, Wydawnictwo Bios, Goleniów 1999.
8. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
9. K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo CMPP-P, Warszawa 2000.
10. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
11. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych formach wychowania przedszkolnego*, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17 z późn. zm.).
12. B. Patalan, *Wychowawca wobec wartości i osobowości wychowanka*, [w:] *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997.
13. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.

²⁶ Por. K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

²⁷ Szerzej realizowane funkcje zostały omówione w książce W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne*, Warszawa 1984.

Podmiotowość dziecka w koncepcji Marii Montessori

W naszym zabieganym świecie wczesne dzieciństwo bardzo często wydaje się czasem, który należy przetrwać. Rodzice skupiają się na opiece, zapewnieniu dziecku najważniejszych środków do wzrastania. Pielęgnują swoje pociechy; żywią, ubierają, kupują zabawki, ale często nie mają czasu by pomyśleć, że dziecku potrzeba czegoś więcej. Bo przecież *dziecko to naprawdę cudowna istota i to powinno być głęboko odczuwane przez rodzica*¹. Ale co oznaczają słowa „głęboko odczuwane”? Chodzi tu przede wszystkim o to by rodzic, wychowawca, starał się spoglądać na świat oczami swojego dziecka. Tylko wtedy będzie miał możliwość dostrzeżenia dziecięcych potrzeb i pragnień. Jest to możliwe za pomocą wnikliwej obserwacji małego człowieka, który swoim zachowaniem, również czynami daje nam, dorosłym, sygnały swojej wrażliwości, dojrzałości i chęci dalszego poznawania. Poznanie bowiem jest niewątpliwie najważniejszym elementem ludzkiej podmiotowości, która czyni nas świadomymi swojego człowieczeństwa.

Słowo - podmiotowość – od wielu już lat budzi zainteresowanie filozofów, socjologów, psychologów, a także pedagogów. Poruszany problem analizowany jest we wszystkich koncepcjach człowieka, ponieważ dotyczy zagadnień natury ludzkiej egzystencji. Słynne *cogito ergo sum* Kartezjusza wskazuje, iż istnienie człowieka sprowadzone zostaje do *samoświadomości ludzkiego podmiotu jako niepowtarzalnej podstawy pewności*². W rozumieniu humanistycznym podmiotowość oznacza, że człowiek jest kimś ważnym, posiada swoją tożsamość, która go wyróżnia i ma świadomość że w dużym stopniu jego los zależy od niego. Według Anny Petkowicz istotą podmiotowości człowieka jest *osobista sprawczość, tj. świadoma aktywność w trakcie której człowiek dokonuje samodzielnych wyborów i podejmuje decyzje opierając się na własnych wartościach i standardach, a więc jest niejako twórcą zdarzeń i stanów, przez co wywiera wpływ na otoczenie, a także na swoje zachowanie i swój los, stając się autorem własnego życia. Towarzyszą temu określone przekonania, wynikające z wewnętrznej reprezentacji siebie jako sprawcy zdarzeń i stanów*³.

Pierwsze oznaki podmiotowości według Janusza Reykowskiego wybitnego polskiego psychologa można zaobserwować już we wczesnym dzieciństwie, wtedy kiedy dziecko podejmuje próby manipulowania i eksplorowania na przedmiotach. Doświadczenie to przeważnie wyzwała w dziecku pozytywne emocje i doznania, co z kolei wywołuje tak zwane doznanie skuteczności, które powtarzane i kodowane utrwała w dziecku - podmiocie przekonanie o tym, że może wywierać wpływ na swoje otoczenie. Takie przeżycia i wrażenia przyczyniają się z kolei

¹ M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Clio Montessori Press, 1994, s. 121

² J. Bartoszewski, *Człowiek XXI wieku. Recepcja kartezjańskiej filozofii przyrody*, Wyd. WSHE w Sieradzu, Kraków 2012, s.36

³ A. Petkowicz, *Skuteczność edukacyjna szkoły, a poczucie podmiotowości jej uczestników*, „Edukacja bez granic, przestrzeń tworzenia”, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s.233

do formowania struktury *Ja*, gdzie człowiek zaczyna postrzegać siebie jako podmiot działania. To co jednostka zauważa u siebie, staje się źródłem motywacji do dalszych prób przekształcania świata zewnętrznego, do kreowania rzeczywistości w zgodzie ze swoimi potrzebami i wyobrażeniami. Rozwój podmiotowości charakteryzuje się pewnymi etapami, w ciągu których jest on bardzo intensywny, np. w okresie dorastania albo powolny, wywołany np. czynnikami zewnętrznymi, sprzyjającymi zahamowaniu postępowi podmiotowemu. Autor zwraca również uwagę na fakt, iż zatrzymanie w rozwoju podmiotowości człowieka prowadzi do pogorszenia jego życia, reaktywności, obniżenia jakości funkcjonowania⁴.

Pedagogika jako nauka nie może współcześnie istnieć bez podmiotowego odniesienia do wychowanka, jak również wychowującego. Podmiotowe traktowanie dziecka jest bowiem niezbędnym warunkiem skutecznego wychowania.

Jedną z koncepcji podmiotowego podejścia do dziecka przedstawiła znana na całym świecie włoska lekarka Maria Montessori, która na początku XX wieku stworzyła system pedagogiczny przeżywający swoje odrodzenie we współczesnej edukacji. Nawiązując do powyższych rozważań Reykowskiego należy podkreślić, że M. Montessori stwierdza, iż jedną z pierwszych, najważniejszych potrzeb dziecka są działania podejmowane w obrębie dłoni. Mała dłoń wyrusza niejako na zwiad badawczy, dzięki któremu poznaje świat. W jednej ze swoich książek *Kinder sind anders* Montessori podkreśla, iż bardzo często dorośli obawiają się konsekwencji wyciągniętej dłoni dziecka. *Chroni się przedmioty przed małymi jeszcze nieporadnymi rękami; zaczyna się wychowywać przez nagany i zakazy i nie zauważa się, ile zadaje się tym ran, miast stworzyć otoczenie odpowiadające aktywności dziecka*⁵. Jak zaznacza autorka często stosuje się zakazy i nakazy, które skutecznie ograniczają autonomię zachowań, tym samym nie sprzyjają rozwojowi podmiotowości dziecka. Pojawia się zatem pytanie co czynić i jak postępować, by wspierać dziecko w poznawaniu świata, zwracając uwagę na to, by poznanie to opierało się przede wszystkim na aktach woli i samodzielności. Według Montessori odpowiedzi należy szukać w odpowiednio przygotowanym otoczeniu, czyli świecie dziecka odpowiadającym jego potrzebom. W odniesieniu do niemowlęcia otoczenie to powinno spełniać potrzeby wspomnianej już dłoni. Dzięki temu szybko zauważyć będzie można, że przy pomocy przedmiotów, które inspirują dziecko do manipulacji, będzie ono z powodzeniem wykonywało czynności daleko wychodzące poza granice tego, czego byśmy się spodziewali⁶. Tak więc przygotowane otoczenie ma być dla dziecka drogowskazem podejmowanych działań, zaproszeniem do aktywności. W związku z rozwojową rolą przygotowanego otoczenia można mówić o trzech obszarach, na które należy zwrócić szczególną uwagę; obszar materialny, strukturalno – dynamiczny oraz osobowościowy. Materialny aspekt stanowi budynek, pomieszczenie w jakim funkcjonuje dziecko, pomoce rozwojowe. Obszar strukturalno – dynamiczny to zasady pedagogiczne dotyczące otoczenia, budowy pomocy dydaktycznych oraz zasady porządku i wolności w metodzie M. Montessori. Aspekt osobowościowy to grupa w której wzrasta młody człowiek oraz odpowiednio przygotowany, świadomy rodzic, nauczyciel⁷.

⁴ E. Martynowicz *Psychologiczne koncepcje podmiotowości*, w: Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą, Wyd. Impuls, Kraków 2006

⁵ M. Montessori, *Kinder sind Anders*, Stuttgart 1978, s.118

⁶ Tamże, s.118

⁷ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Wyd IMPUS, Kraków 2009, s.43-44

Dom dziecka wychowywanego według założeń Montessori powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka. My, dorośli nie potrafilibyśmy w pełni rozwijać swoich pasji i zainteresowań w domu, który nie byłby całkowicie nam przyjazny, dlatego też urządając pomieszczenia malujemy ściany, przestawiamy meble, przywieszamy półki, sugerując się naszymi potrzebami. A jakże często kiedy pojawia się dziecko ograniczamy się jedynie do urządzenia pokoju dziecięcego, nie zwracając uwagi na inne elementy wystroju wnętrza całego domu, które niewątpliwie powinniśmy zmienić, by dać dziecku szansę na rozwijanie samodzielności. Oto tylko kilka wskazówek, w jaki sposób zorganizować małemu człowiekowi drogowskazy wzrastania ku samodzielności:

1. W pokoju dziecka:

- niskie łóżeczko, bez szczebelków, materac, dzięki którym dziecko w sposób samodzielny odkryje możliwość poruszania się i poznawania najbliższego otoczenia;
- półki z zabawkami, pomocami rozwojowymi, ustawione na wysokości rąk dziecka;
- kącik do dziennego wypoczynku, usytuowany na podłodze, w którym oprócz miękkich poduszek dziecko odnajdzie książeczki (po to, by w przyszłości wypoczynek kojarzył się z książką);
- duże lustro zamontowane przy podłodze, służące dziecku do poznawania siebie, odkrywania i utrwalania schematu własnego ciała;
- kolorystyka pokoju, wbrew panującym obecnie trendom powinna być stonowana, a na ścianach, również na wysokości dziecięcych rąk powinna znaleźć się galeria prac dziecka (starsze dziecko może samodzielnie zmieniać prace w galerii, jak również przywieszać rysunki swoich gości);
- kącik do samodzielnej pracy (materac, stolik, krzesło);
- pomoce dydaktyczne, dobrane odpowiednio do wieku dziecka;

2. Kuchnia:

- półka, usytuowana tak, aby dziecko mogło z niej samodzielnie sięgać, służąca do przechowywania talerza, miseczki, kubka, łyżki, widelca, podkładki na stół. Przedmioty służące do spożywania posiłków powinny być naturalne czyli takie jakich używają dorośli. Należy wystrzegać się plastiku (talerzyków, kubków – niekapków, które skutecznie ograniczają rozwój samodzielności i uwagi dziecka) i od najwcześniejszych miesięcy przyzwyczajając dziecko do przedmiotów które mogą się stłuc i ulec zniszczeniu, dzięki temu mały człowiek będzie ostrożniejszy i szybciej przystosuje się do korzystania z „prawdziwych przedmiotów”;
- wydzielona półka w lodówce, (usytuowana na wysokości rąk dziecka) na której ustawione będą produkty, które dziecko chętnie spożywa. Dzięki temu mamy dziecko możliwość samodzielnego wyboru produktu, jak również możliwość skorzystania z posiłku wtedy, kiedy będzie miało ochotę coś zjeść;
- miejsce przy stole, które będzie zajmowane przez dziecko od najwcześniejszych miesięcy. Na początku będzie to specjalnie przystosowane wysokie krzesło, dzięki któremu dziecko ma możliwość samodzielnego spożywania posiłków wraz z najbliższymi; bardzo często obserwuje się bowiem fakt przetrzymywania dziecka na kolanach

dorosłego podczas posiłku, w ten sam sposób odbywa się również tak zwane karmienie;

- schodki, które umożliwią dziecku współuczestniczenie w pracach związanych z przygotowywaniem posiłków, a w późniejszym okresie np. w pierwszych samodzielnych próbach zmywania naczyń;

3. Przedpokój:

- wieszak na ubrania usytuowany na wysokości rąk dziecka, oraz półka na czapkę szalik, rękawiczki również umieszczona tak, aby dziecko mogło z niej samodzielnie korzystać. Bardzo często obserwuje się maluchy nieradzące sobie w żaden sposób z kurtką czapką czy szalikiem, a powyższe proste rozwiązania stanowią mogą milowy krok w rozwoju samodzielności w tak trudnych niewątpliwie dla dziecka zadaniach jak zdejmowanie i wkładanie ubrań wierzchnich;
- małe krzeselko, dzięki któremu łatwiej będzie wkładać i zdejmować obuwie;
- kącik porządkowy dla dziecka, w którym znajdować się będzie szczotka do zamiatania, szufelka, ściereczka do ścierania kurzu, pojemnik na szczoteczkę (i pastę) do czyszczenia butów;
- lustro, w którym dziecko będzie mogło swobodnie się przejrzeć, tym samym stanowiąc będzie ono pomoc podczas ubierania się, zakładania czapki, szalika, układania, czesania włosów;

4. Łazienka:

- podnóżek (schodki) umożliwiający dziecku samodzielne mycie rąk;
- lustro zawieszane na wysokości dziecka. Dzięki niemu toaleta będzie ciekawsza, a i trudne czynności związane np. z myciem zębów staną się dla dziecka okazją do odkrywania siebie;
- ręcznik wiszący na wysokości rączek dziecka.

Powyższe wskazówki niewątpliwie przyczyniają się do rozwoju samodzielności dziecka, do podejmowania pierwszych odważnych decyzji, również w kwestii samostanowienia o dalszych działaniach i aktywnościach. To właśnie początek podmiotowości dziecka. Według Tadeusza Tomaszewskiego najprostsza definicja człowieka - podmiotu jest następująca: *...jeśli zachowanie się człowieka pozostaje pod dominującym wpływem czynników zewnętrznych, wtedy możemy go traktować jako przedmiot, jeżeli zaś przewagę mają czynniki wewnętrzne wtedy możemy mówić, że człowiek jest podmiotem własnego zachowania się*⁸. Czynnikiem wewnętrznym małego dziecka jest jego wola, chęci eksperymentowania. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy przygotowane otoczenie daje możliwości rozwoju, uzewnętrzniania się siły popychającej dziecko ku poznaniu.

Niezbędnym elementem rozwoju podmiotowości dziecka jest autonomia, rozumiana tutaj jako samodzielność w podejmowaniu decyzji związanych ze zwykłym, codziennym funkcjonowaniem dziecka, które mimo zależności od rodziców, dzięki przygotowanemu otoczeniu

⁸ T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, w: J. Reykowski *Studia z psychologii emocji motywacji i osobowości*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa-Kraków – Gdańsk - Łódź 1985, s. 60

ma możliwość spełniania siebie. Według Erika Eriksona amerykańskiego psychologa rozwojowego pierwszy rok życia dziecka, kiedy jest ono całkowicie zależne od swoich opiekunów – rodziców, to czas, w którym dziecko powinno wykształcić pierwotne zaufanie do otaczającego go środowiska, dzięki któremu zaczynają kształtować się podwaliny zaufania samemu sobie. W drugim i trzecim roku życia zaczyna zaznaczać się w małym człowieku wyraźne dążenie do samodzielności i autonomii. Dziecko poznaje otoczenie, odkrywa je dzięki swojej ciekawości i chęci zgłębienia przestrzeni, która je otacza. Bardzo często można zaobserwować rodzącą się autonomię małego człowieka, przejawiającą się w agresji, niechęci, przekorze. Dawniej cechy te uważano za godne potępienia, natomiast w dzisiejszych czasach nikt nie walczy z dziecięcą przekorą, co więcej – uważa się ją za pewien pozytywny symptom kształtującej się osobowości dziecka. Zdarza się tak, że dziecko nie ma okazji do wypróbowania swoich możliwości, co prowadzi do wstydu, wątpliwości oraz niepewności. Przykładem może być nadopiekuńczość rodziców, której skutkiem jest ogromna zależność dziecka. Innym przykładem jest zbyt surowość oraz duże wymagania. W nabyciu autonomii potrzebna jest dziecku podstawa emocjonalna, którą niewątpliwie stanowi zaufanie, a które zdobyć może między innymi dzięki stabilnej i mocnej więzi emocjonalnej z rodzicami⁹. Erikson zwraca więc uwagę na to, iż niezbędnym elementem odpowiednio przygotowanego otoczenia są również dorośli, rodzice, nauczyciele. Według Montessori rodzic, nauczyciel nie powinien sądzić, że lektury, studia, kursy przygotowują go w pełni do roli, jaką wyznacza małe dziecko. Osoba wychowująca powinna sama umacniać swoją wewnętrzną, moralną postawę, ćwiczyć swój charakter, powinna umieć spoglądać w siebie w procesie autoobserwacji, po to by odkryć słabości i ograniczenia, które mogłyby przeszkadzać w relacjach z dzieckiem. Tak więc należy pilnie obserwować swoje zachowania i w miarę możliwości korygować te, które wydają się być niewłaściwe. Maria Montessori zwraca uwagę przede wszystkim na słabość wyręczania dzieci przez opiekunów, brak wiary w możliwości i umiejętności dziecka, oraz rodzący się w nas, dorosłych, gniew, który niejednokrotnie stosowany jest jako środek wychowawczy wobec dzieci¹⁰.

Pedagogika Marii Montessori słynie z autonomicznego traktowania wychowanka, dziecka, jak również z nauczania i wychowywania do woli. Montessori utożsamia wolność ze spontaniczną aktywnością dziecka, dzięki której niejako wydobywa ono swoją autonomię. Wolność zatem jest zdobywana poprzez ciągłe działanie, które to Montessori nazywa również pracą, a tę kamieniem węgielnym wolności¹¹. Konsekwencją samodzielności jest rozwinięcie się w dziecku myślenia i działania, planowania kolejnych czynności, kształcenia umiejętności podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych decyzji, zwracania uwagi na wartości, odnajdywanie samego siebie, a także doświadczania sukcesów i porażek.

Tak więc dla Montessori wolność dziecka stanowi niezbędny warunek prawidłowego rozwoju, ponieważ dzięki niej *dzieci otacza szacunek, gotowość pomocy, akceptacja, znajdują*

⁹ O. Speck, *Być nauczycielem*, Wyd. GWP, Gdańsk, 2005, s.154-157

¹⁰ M. Montessori, *Mój podręcznik. Zasady i zastosowanie mojej nowej metody samowychowania dzieci*, w: M. Miksza (red) Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi, Łódź 1998, s.236 - 242

¹¹ H. Holstiege, *Wolność jako zasada nowej pedagogiki*, w: Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi, Łódź 1998, s.328

rozumienie dla swoich uzdolnień, są szanowane za to, co każde z nich może zrobić i ofiarować (...), uczą się poznawać i przykładać wagę do potrzeb innych; uczą się budowania więzi, życia we wspólnocie¹². Według Montessori dziecko w swoich podejmowanych działaniach najbardziej pragnie być wolne, to znaczy przeznaczać na pracę tyle czasu, ile potrzebuje, pracować w wybranym przez siebie spokojnym i cichym miejscu. Wówczas najlepiej poznaje świat i dojrzewa wewnątrz do zdobywania wiedzy¹³.

Struktura wolności w pedagogice Montessori obejmuje następujące sfery funkcjonowania:

1. Wolność ruchu; dzieci w według metody Montessori mają swobodę miejsca pracy. Wybierając materiał mają możliwość pracy przy stolikach, na podłodze. Mogą swobodnie poruszać się po pomieszczeniu, w którym się znajdują. Ich ruchy nie są krępowane i powstrzymywane poprzez nakaz siedzenia w jednym miejscu. W dowolnej chwili mogą również odpocząć w przygotowanym, wygodnym kąci.
2. Wolność swobodnego wyboru; dzieci mogą samodzielnie wybierać materiał – pomoc dydaktyczną, którą chcą się zająć, która ich ciekawi i pozwoli na zgłębienie otaczającej rzeczywistości.
3. Wolność związana z czasem; praca (zabawa) dzieci nie jest w żaden sposób ograniczona czasowo. Każdy może pracować (bawić się) tak długo, jak tego pragnie i potrzebuje. Możliwy jest także powrót do wcześniej wykonywanej czynności i praca (zabawa) rozpoczyna się od początku. Każde dziecko samo dyktuje sobie tempo pracy (zabawy).
4. Wolność od sytuacji związanych ze stresem i przymusem; dzieci nie są zmuszane do osiągania wspaniałych rezultatów swojej pracy. Im dłuższa i bardziej cierpliwa przystępność z danym materiałem, tym w miarę upływu czasu dziecko osiąga lepsze efekty.
5. Wolność dotycząca bezpieczeństwa; otoczenie, w którym przebywają podopieczni jest bezpieczne i nie stwarza zagrożenia zarówno fizycznego, jak i intelektualnego. Mowa tu np. o grach i zabawkach prowokujących zachowania agresywne.
6. Wolność w dorastaniu; pedagogika Montessori otacza młodego człowieka tym, co najbardziej potrzebne do rozwoju. To właśnie dzięki wolności dzieci uczą się samodzielnego i odpowiedzialnego życia.
7. Wolność miłości; szacunek i miłość, oraz swoboda wyrażania swoich odczuć, emocji i pragnień to podstawowe elementy systemu wychowania Montessori. Dziecko obdarzane miłością będzie tę miłość przelewało na innych¹⁴.

Podsumowując te krótkie refleksje dotyczące podmiotowości w pedagogice Montessori należy jeszcze raz podkreślić, iż każdy człowiek jest podmiotem, a jedną z podstawowych dyspozycji określających podmiot jest autonomia. Nasza odrębność, indywidualność tworzy świat piękniejszym i bardziej interesującym. To my – ludzie posiadamy umiejętność kreowania

¹² P. Trabalzini, *Domy dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, w: B. Surma (red.) *Pedagogika Montessori w Polsce i na świecie*, Wyd. Palatum, Łódź – Kraków 2009, s.170

¹³ M. Montessori, *The Secret of Childhood*, New York, 1972, s.185-198

¹⁴ K. Skjold Wennerstrom K., M. Broderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Wyd. IMPULS, Kraków 2007, s. 47-49

rzeczywistości, która nas otacza, ale nie będzie to możliwe dopóty, dopóki nie uświadomimy sobie naszej wolności. Niezbędne w tym procesie wydaje się kształcenie poczucia samodzielności, autonomii, rozumienia siebie, niezależnie od wieku rozwojowego naszego wychowanka. Niezbędne jest rozwijanie podmiotowości już od najmłodszych lat. Pomocnym wydaje się system opracowany przez Marię Montessori, która ponad sto lat temu, mimo niesprzyjających warunków społecznych postawiła na wolność dziecka, wygrywając tym samym. Wszak jej zasady pedagogiczne wykorzystywane są po dzień dzisiejszy na całym świecie, a słowo Montessori kojarzy się wszystkim z niezależnością i samodzielnością dziecka.

Bibliografia

- Bartoszewski J., (2012) *Człowiek XXI wieku. Recepcja kartezjańskiej filozofii przyrody*, Wyd. WSHE w Sieradzu, Kraków,
- Holstiege H., *Wolność jako zasada nowej pedagogiki*, w: Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi , Łódź 1998,
- Martynowicz E., *Psychologiczne koncepcje podmiotowości*, w: Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą, Wyd. Impuls, Kraków 2006
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Wyd. IMPUS, Kraków 2009,
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Clio Montessori Press, 1994,
- Montessori M., *Mój podręcznik. Zasady i zastosowanie mojej nowej metody samowychowania dzieci*, w: Skrypt Polskiego Stowarzyszenia Montessori i Fundacji św. Jadwigi, Łódź 1998,
- Montessori M., *Kinder sind Anders*, Stuttgart 1978,
- Montessori M., *The Secret of Childhood*, New York, 1972,
- Petkowicz A., *Skuteczność edukacyjna szkoły, a poczucie podmiotowości jej uczestników*, „Edukacja bez granic, przestrzeń tworzenia, Poznań, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008,
- Skjold Wennerstrom K., Broderman Smeds M., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Wyd. IMPULS, Kraków 2007,
- Speck O., *Być nauczycielem*, Wyd. GWP, Gdańsk, 2005,
- Tomaszewski T. *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, w: J. Reykowski *Studia z psychologii emocji motywacji i osobowości*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa- Kraków – Gdańsk - Łódź 1985,
- Trabalzini P., *Domy dziecięce – wolność i pokój jako środek i cel wychowania*, w: B. Surma (red.) *Pedagogika Montessori w Polsce i na świecie*, Wyd. Palatum, Łódź – Kraków 2009.

Aktywność dzieci w zabawie dowolnej w przedszkolu tradycyjnym i zorganizowanym według koncepcji Howarda Gardnera

Wstęp

Zabawy inicjowane przez dzieci w wieku przedszkolnym stale rozwijają się, zarówno pod względem tematyki, jak i zakresu pełnionych przez dziecko ról. Z perspektywy społecznego rozwoju dziecka, najbardziej znaczącym etapem rozwoju dziecięcej zabawy jest moment przejścia od zabawy indywidualnej do zespołowej. Związek dziecięcych zabaw z rzeczywistym życiem społecznym staje się coraz bardziej widoczny¹. Współcześnie „zabawa, jak wszystko, co nie jest pracą, staje się w postaci zupełnie niesprecyzowanej, podstawową formą wychowania dzieci²”.

Główne założenia teorii inteligencji wielorakiej H. Gardnera

Wieloletnia praca badawcza H. Gardnera pozwoliła na dokonanie zupełnie nowych prób definiowania ludzkiej inteligencji, co zapoczątkowało proces powstawania innowacyjnego nurtu w myśleniu o rozwoju i funkcjonowaniu człowieka. Koncepcję inteligencji wielorakiej H. Gardner opracował w 1983 roku, przyjmując, że istnieje, nie jedna, lecz siedem różnych typów inteligencji³. W 1995 roku na skutek dalszych badań wyznaczył kolejny typ inteligencji, przyjmując zatem, że rodzajów inteligencji jest osiem⁴. Do opisanych przez H. Gardnera typów inteligencji należą: inteligencja językowa; inteligencja muzyczna; inteligencja matematyczno-logiczna; inteligencja przestrzenna; inteligencja kinestetyczna; inteligencja interpersonalna; inteligencja intrapersonalna oraz inteligencja przyrodnicza⁵.

Należy jednak szczególnie podkreślić, że w koncepcji H. Gardnera „inteligencja jest raczej terminem porządkującym i opisującym ludzkie umiejętności, niż realnie istniejącym bytem. Nie jest rzeczą, lecz raczej potencjałem, którego obecność pozwala jednostce korzystać z typów myślenia odpowiednich dla konkretnych rodzajów treści⁶”.

Zarys problematyki badawczej

Obszar moich badań stanowi aktywność zabawowa dzieci w przedszkolu – na przykładzie przedszkola tradycyjnego i przedszkola zorganizowanego według koncepcji H. Gardnera. W prowadzonych przeze mnie na przestrzeni 2010 – 2012 roku, badaniach o charakterze

¹ M. Przetacznik-Gierowska; G. Makiello – Jarza, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP, Warszawa 1992, s. 168.

² D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*. Warszawa 1984, s.351.

³ H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. WSiP, Warszawa 2001, s. 157.

⁴ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*. WSiP, Warszawa 2004, s. 394.

⁵ Ibidem, s. 394.

⁶ H. Gardner, M. L. Kornhaber, W. K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. WSiP, Warszawa 2001, s. 157.

empirycznym wzięły udział dwie placówki wychowania przedszkolnego: przedszkole tradycyjne oraz przedszkole zorganizowane według koncepcji inteligencji wielorakiej H. Gardnera, których organizacja zasadniczo różni się w większości obszarów funkcjonowania, również w aspekcie organizacji dziecięcej zabawy. W badaniach wzięło udział łącznie 94 dzieci pięcioletnich oraz 11 nauczycieli. Metodą zastosowaną w badaniach była metoda sondażu diagnostycznego, w zakresie której wykorzystane zostały następujące techniki badawcze: technika rozmowy, ankieta, analiza dokumentów i obserwacja. Uzyskane w badaniu dane zgromadzone poprzez wykorzystanie następujących narzędzi badawczych: kwestionariusz rozmowy z dzieckiem, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli oraz arkusz obserwacji - arkusz indywidualny do badania rozwoju dziecka⁷.

Przed przedstawieniem i omówieniem wyników należy zaznaczyć, iż zarówno przedszkole tradycyjne, jak i przedszkole gardnerowskie, jako placówki wyposażone są w wiele akcesoriów zabawkowych, pomocy dydaktycznych oraz innych sprzętów i urządzeń, z których wszystkie dzieci mogą korzystać. Różnica pomiędzy badanymi placówkami polega jednak na tym, że w przedszkolu tradycyjnym, każda z sal wyposażona jest w ograniczoną liczbę, wybranych lecz podobnych akcesoriów zabawkowych. Organizacja przedszkola gardnerowskiego zakłada, że każda z sal jest w pełni wyposażona w konkretne, bardzo różnorodne, niemalże specjalistyczne pomoce i akcesoria zabawkowe, lecz tematycznie adekwatne do konkretnych typów inteligencji. Jest sala matematyczna, przyrodnicza, muzyczna, plastyczna, sala zabaw ruchowych, sala teatralna, relaksacyjna, edukacyjna, sala zabaw tematycznych. Jednak dzieci nie korzystają z nich każdego dnia. Codziennie bowiem dzieci przebywają w innej sali tematycznej, według określonego schematu, dlatego z akcesoriów zgromadzonych w każdej z sal korzystają jeden raz w ciągu dwóch tygodni.

Główny problem badawczy, jaki sformułowałam w swoich badaniach jest następujący: **Jaka jest różnica między aktywnością zabawową dzieci w przedszkolu tradycyjnym a w przedszkolu zorganizowanym zgodnie z koncepcją Howarda Gardnera?**

W niniejszym artykule postanowiłam jednak przedstawić wybrane wyniki badań będące odpowiedzią na następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie zabawy dzieci najczęściej podejmują z własnej inicjatywy w przedszkolu tradycyjnym, a jakie w przedszkolu funkcjonującym według koncepcji H. Gardnera?
2. Jaki dzieci mają dostęp do zabawek w przedszkolu tradycyjnym, a jaki w przedszkolu funkcjonującym według koncepcji H. Gardnera?

Analiza wybranych wyników badań

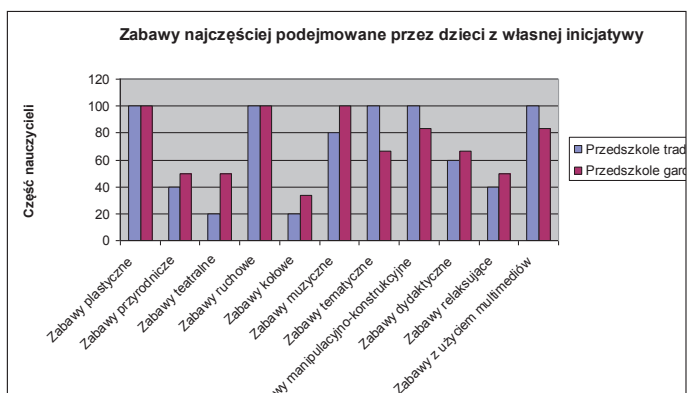
1. Zabawy najczęściej podejmowane z własnej inicjatywy dzieci w przedszkolu tradycyjnym i w przedszkolu funkcjonującym według koncepcji H. Gardnera

Na podstawie podjętej w niniejszej pracy procedury badawczej, opartej na przeglądzie wyposażenia sal przedszkolnych i obserwacji dziecięcych zabaw oraz analizy danych wynikających z ankiety dla nauczycieli badanych grup, a także zapisów w dziennikach zajęć

⁷ M. Watoła, Praca dyplomowa napisana pod opieką naukową prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego i dr Barbary Grabowskiej. Uniwersytet Śląski 2012 r.

można stwierdzić, iż wśród zabaw podejmowanych przez dzieci z własnej inicjatywy występują zabawy: plastyczne, przyrodnicze, teatralne, ruchowe, kołowe, muzyczne, tematyczne, manipulacyjno-konstrukcyjne, dydaktyczne, relaksujące oraz zabawy z użyciem multimedialnych. W ankiecie przeprowadzonej wśród nauczycieli z przedszkola tradycyjnego i przedszkola zorganizowanego według koncepcji H. Gardnera, zapytano nauczycieli, *jakie ich zdaniem rodzaje zabaw są najczęściej podejmowane przez dzieci z własnej inicjatywy?* Pytanie to odnosi się do sytuacji, w której nauczyciel nie ingeruje w proces zabawy, a dziecko dokonuje swobodnego i spontanicznego wyboru w zakresie podejmowanych zabaw. Celem sformułowanego pytania było uzyskanie danych na temat opinii nauczycieli o tym, które rodzaje zabaw są najbardziej popularne, najbardziej lubiane, najchętniej i najczęściej podejmowane z własnej inicjatywy wśród dzieci z obydwu przedszkoli, podczas zabawy dowolnej.

Z analizy danych zebranych wśród nauczycieli z przedszkola tradycyjnego wynika, że wśród najczęściej podejmowanych przez dzieci zabaw w obydwu badanych przedszkolach znalazły się zabawy plastyczne i zabawy ruchowe (100% badanych nauczycieli uznało je za najczęściej podejmowane z własnej inicjatywy dzieci). W przedszkolu tradycyjnym wszyscy nauczyciele (100%) wskazali również zabawy tematyczne, konstrukcyjne i multimedialne, z kolei w przedszkolu gardnerowskim, na popularność zabaw konstrukcyjnych i multimedialnych wśród dzieci wskazało 80% badanych nauczycieli, a tylko 60% z nich uznało, że zabawy tematyczne są najczęściej podejmowanym przez dzieci rodzajem zabaw dowolnych. W opinii wszystkich nauczycieli przedszkola funkcjonującego według koncepcji H. Gardnera (100%) w tej grupie zabaw znajdują się też zabawy muzyczne, które wskazało 80% badanych nauczycieli z przedszkola tradycyjnego. W wykresie 1. przedstawiono dane dotyczące najczęściej podejmowanych przez dzieci zabaw.



Wykres 1. Zabawy najczęściej podejmowane przez dzieci z własnej inicjatywy

Opinie nauczycieli z przedszkola tradycyjnego i z przedszkola zorganizowanego według koncepcji inteligencji wielorakiej na temat rodzajów zabaw najczęściej podejmowanych z własnej inicjatywy dzieci są zbliżone. Zarówno w aspekcie zabaw najczęściej wskazywanych przez nauczycieli, jak i zabaw wybieranych najrzadziej. Większość nauczycieli z obydwu badanych przedszkoli jest zgodna, co do najczęściej podejmowanych z inicjatywy dzieci rodzajów zabaw.

2. Dostęp dzieci do zabawek w przedszkolu tradycyjnym i w przedszkolu funkcjonującym według koncepcji H. Gardnera

W celu zweryfikowania, czy rodzaj najczęściej inicjowanych przez dzieci zabaw ma związek z codzienną dostępnością zabawek, których typ odpowiada rodzajowi tych zabaw. Nauczycieli z badanych przedszkoli zapytano, z *których rodzajów akcesoriów zabawkowych dzieci mogą korzystać każdego dnia pobytu w przedszkolu?* Tabela 1. stanowi zestawienie uzyskanych w badaniu danych dotyczących akcesoriów dostępnych dla dzieci do codziennej zabawy w obydwu badanych przedszkolach. Wyniki badań pozwalają na postawienie w przyszłości kolejnych pytań: czy podejmowanie przez dzieci danego typu zabaw z własnej inicjatywy wymaga codziennego dostępu do odpowiadających im akcesoriów? oraz w jakim stopniu dostęp do danego typu akcesoriów warunkuje podejmowanie danego typu zabawy z inicjatywy dzieci?

Tabela 1. Codzienny dostęp dzieci do zabawek w przedszkolu tradycyjnym i przedszkolu gardnerowskim

L.p.	Rodzaje zabaw	Zabawki dostępne każdego dnia w przedszkolu tradycyjnym	Zabawki dostępne każdego dnia w przedszkolu gardnerowskim
1.	Zabawki i akcesoria plastyczne	100%	33,3%
2.	Zabawki i akcesoria przyrodnicze	100%	0%
3.	Zabawki i akcesoria teatralne	0%	0%
4.	Zabawki i akcesoria sportowe	80%	0%
5.	Akcesoria do zabaw kołowych	Brak akcesoriów	Brak akcesoriów
6.	Zabawki i akcesoria muzyczne	100%	0%
7.	Zabawki i akcesoria do zabaw tematycznych	100%	0%
8.	Zabawki i akcesoria manipulacyjno-konstrukcyjne	100%	33,3%
9.	Zabawki i akcesoria dydaktyczne	100%	33,3%
10.	Zabawki i akcesoria relaksujące	100%	0%
11.	Akcesoria multimedialne	80%	0%

Dane zilustrowane w tabeli 1. uzyskane na podstawie odpowiedzi udzielonych w ankiecie przez wszystkich (100%) nauczycieli przedszkola tradycyjnego, wskazują, że dzieci z przedszkola tradycyjnego mają codzienny dostęp do korzystania z akcesoriów do zabaw: plastycznych, tematycznych, manipulacyjno-konstrukcyjnych, muzycznych, dydaktycznych i przyrodniczych. 80% nauczycieli deklaruje, że sprzęty sportowe i akcesoria multimedialne są codziennie dostępne do zabaw dziecięcych. Dane wskazują, że według badanych nauczycieli w salach przedszkola tradycyjnego brak jest akcesoriów teatralnych, z których dzieci mogłyby korzystać każdego dnia. Badani nauczyciele podali też, że zabawy kołowe są to zabawy, w których przeważnie nie stosuje się żadnych akcesoriów.

Dane dotyczące przedszkola gardnerowskiego w znaczny sposób różnią się od wyników uzyskanych w ankiecie przeprowadzonej wśród nauczycieli z przedszkola tradycyjnego. Tylko dwoje z respondentów (33,3%) uważa, że akcesoria do zabaw dydaktycznych są dostępne dla dzieci każdego dnia. Ta sama liczba nauczycieli (33,3%) zaznaczyła, że dzieci mają stały

dostęp do zabawek manipulacyjno-konstrukcyjnych i akcesoriów plastycznych. Żaden z ankietowanych (0%) nie przyjął, że każdego dnia dzieci mogą korzystać z akcesoriów do zabaw przyrodniczych, teatralnych, sportowych, muzycznych, tematycznych, relaksujących i multimedialnych. Badani nauczyciele również wskazali na brak rekwizytów do zabaw kołowych.

Odnosząc się do danych zilustrowanych na wykresie 1. dotyczących zabaw najczęściej podejmowanych przez dzieci z własnej inicjatywy, oraz wyników przedstawionych w tabeli 1. można sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy codzienną dostępnością do zabawek, lub jej brakiem, a rodzajem najczęściej podejmowanych przez dzieci zabaw dowolnych. Można też dokonać próby odpowiedzi na pytanie, czy podejmowanie danego typu zabaw z własnej inicjatywy wymaga codziennego dostępu do odpowiadających im akcesoriów?

Wyniki badań uzyskanych wśród nauczycieli z przedszkola tradycyjnego mogą świadczyć o tym, iż inicjowanie przez dzieci większości rodzajów zabaw (82%) ma związek z codzienną dostępnością do akcesoriów służących im w tych zabawach. Tak jest w przypadku dziewięciu rodzajów zabaw. Jednak codzienny dostęp do dwóch (18%) rodzajów akcesoriów (przyrodniczych i relaksujących) nie warunkuje częstego podejmowania przez dzieci zabaw z ich użyciem. Z kolei na podstawie zebranych wyników badań wśród nauczycieli z przedszkola zorganizowanego według koncepcji H. Gardnera nie można przyjąć, że istnieje zależność między upodobaniami dzieci do podejmowania wybranych rodzajów zabaw, a dostępnością do odpowiadających tym zabawom akcesoriów zabawkowych. Nieznaczna zależność między dostępnością do akcesoriów a częstotliwością podejmowanych przez dzieci zabaw występuje w przypadku 36% rodzajów zabaw i akcesoriów. Siedem z podanych typów zabaw (64% podanych rodzajów zabaw) zdaniem nauczycieli dzieci często podejmują z własnej inicjatywy, jednak żadne z odpowiadających im akcesoriów nie są dostępne dla dzieci każdego dnia pobytu w przedszkolu.

Jednym z najbardziej charakterystycznych elementów wyposażenia polskich przedszkoli o tradycyjnej organizacji pracy z dziećmi jest obecność w salach przedszkolnych tak zwanych „kącików zainteresowań”. Zwykle stanowią one niewielkie obszary sali, w których zgromadzony został specyficzny rodzaj wyposażenia w akcesoria zabawkowe i pomoce dydaktyczne. Obecnie najbardziej popularne i typowe dla edukacji przedszkolnej rodzaje takich kącików to: kącik konstrukcyjny, kącik lalek, kącik gospodarstwa domowego, kącik zawodów, kącik samochodowy, kącik plastyczny, kącik muzyczny, kącik przyrodniczy, kącik zabaw dydaktycznych i kącik multimedialny.

W badaniu, w którym udział wzięli nauczyciele z przedszkola tradycyjnego i przedszkola zorganizowanego według koncepcji inteligencji wielorakiej, zamieszczone zostało pytanie: które z wymienionych kącików zabaw funkcjonują w każdej sali przedszkola? Uzyskane w ankiecie dane pozwoliły przyjąć, że według nauczycieli z przedszkola tradycyjnego, w każdej z sal zabaw funkcjonują w tym przedszkolu prawie wszystkie z podstawowych kącików dziecięcych zainteresowań w obszarze zabawy. Nie wszystkie sale wyposażone są w kącik multimedialny.

W związku ze specyficzną organizacją pracy przedszkola działającego według koncepcji inteligencji wielorakiej, z odpowiedzi nauczycieli wynika, że żaden z wymienionych rodzajów

kącików dziecięcych zainteresowań nie jest obecny w każdej z sal przedszkolnych mimo, iż w przedszkolu funkcjonują wszystkie kąciki zainteresowań nie są one dostępne dla dzieci każdego dnia ich pobytu w przedszkolu.

Podsumowanie

W edukacji przedszkolnej organizacja zabawy w poszczególnych placówkach wychowania przedszkolnego różni się. Działania w zakresie zabawowy dzieci różnią się też w grupach prowadzonych przez poszczególnych nauczycieli. Wiedza na temat specyfiki dziecięcej zabawy i jej mechanizmów dla pedagoga może stanowić źródło wielu osiągnięć edukacyjnych i wychowawczych. To właśnie w obszarze dziecięcej zabawy występują najbardziej znaczące różnice między funkcjonowaniem obydwu badanych placówek. Problematyka zabawy jest bardzo szeroka i wymaga stałych badań i analiz. Podejmowane od wielu lat analizy dotyczące dziecięcej zabawy, jak i wybrane wyniki badań przedstawionych niniejszym artykule rodzą wiele pytań: o właściwe warunki i częstotliwość elementarnych w wieku przedszkolnym zabaw, o sposoby tworzenia warunków sprzyjających kształtowaniu inteligencji wielorakich względem każdego dziecka, zarówno przy sporadycznej, jak i codziennej możliwości korzystania z danego rodzaju wyposażenia.

Koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera coraz powszechniej doceniana jest i stosowana w placówkach wychowania przedszkolnego. Nie zawsze jednak jej założenia są w pełni i właściwie wdrażane w pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej przedszkola.

Moje doświadczenia w pracy z dziećmi często wskazują, iż najatrakcyjniejsze i najbardziej wartościowe, zarówno z edukacyjnego, jak i wychowawczego punktu widzenia są zabawy samodzielnie projektowane i organizowane przez dzieci, w których dostęp do dużej ilości zabawek nie jest konieczny, a często wręcz stanowi przeszkodę. Forma, organizacja i specyfika zabawy w różny sposób oddziałuje na każde dziecko, w zależności od jego indywidualnych potrzeb i umiejętności.

Być może warunki niezbędne do wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i kształtowania przez nie złożonej struktury swojej inteligencji nie są w znaczącym stopniu zależne od organizacji materialnego otoczenia, w którym funkcjonuje dziecko. Może większe znaczenie ma tutaj otoczenie społeczne i nauczyciel, który nie przeszkadza, ale po prostu pozwala dziecku rozwijać się zgodnie z jego naturalnym rytmem i kierunkiem, a w miarę potrzeby i możliwości rozwój ten wspiera. Refleksji należy więc poddać kwestię, że zarówno dostęp, jak i brak zabawek może okazać się dla dziecka stymulującym powodem do samodzielnego działania.

Bibliografia

1. Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984.
2. Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001.
3. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992.
4. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.

Projekt edukacyjny „Wszystkie Kolory Świata”

Wprowadzenie

Dzieci w wieku przedszkolnym są najbardziej zainteresowane przestrzenią, która je otacza. Jednak wiele z nich poszerza swój krąg zainteresowań o tematy związane z rzeczywistością istniejącą poza obszarem możliwym bezpośredniej dziecięcej eksploracji. Tak więc, dzieci interesują się innymi planetami, życiem ludzi i zwierząt na całej ziemi dziś, wiele milionów lat temu oraz snują wyobrażenia i fantazje sięgające w daleką przyszłość. Dzisiejsze dzieci mają ogromną wiedzę dotyczącą życia ludzi. Są zaciekawione różnymi kulturami, zwyczajami, folklorem, językami oraz kolorem skóry. Potrafią dostrzec podobieństwa i różnice ludzi żyjących na całym świecie¹. W pracy wychowawczo – dydaktycznej wielu nauczycieli jest uwzględniony element związany z budzeniem i rozwijaniem umiejętności poszanowania inności, którą prezentują różni ludzie².

Jednym ze sposobów realizacji treści kształtowania postawy otwartości i tolerancji na inne kultury jest udział w projekcie „Wszystkie Kolory Świata”, organizowanym przez UNICEF³.

Główne założenia projektu

W ramach projektu dzieci wraz z nauczycielami i członkami swoich rodzin przygotowują specjalną, charytatywną laleczkę UNICEF⁴. Laleczka ta nie będzie zwykłą szmacianą lalką – będzie symbolem pomocy, jakiej dzieci chcą udzielić swoim rówieśnikom z biednych krajów. Dzieci, przystępując do pracy, same zdecydują z jakiego kraju będzie pochodziła ich laleczka, jak będzie miała na imię, jaki będzie jej kolor skóry oraz czy i jakie będzie miała hobby. Tymi informacjami uzupełnią „akt urodzenia” laleczki. Po zapoznaniu dzieci z projektem, zostaną oni poproszeni o wybranie dowolnego kraju na świecie i zebranie jak najwięcej informacji o jego mieszkańcach – popularnych imionach, strojach regionalnych, zwyczajach, kulturze,

¹ E. Tokarska, J. Kopała, *Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2010, s. 29, 140.

² A. Łagoda-Grodziecka, E. Bełczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, J. Wasilewska, *ABC...Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, WSiP, Warszawa 2000, s.28

³ UNICEF (ang. United Nations International Children's Emergency Fund, od 1953 United Nations Children's Fund, pol. Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci) – organizacja humanitarna będąca częścią systemu ONZ. Główna siedziba UNICEF znajduje się w Nowym Jorku. Polski Komitet Narodowy UNICEF mieści się w Warszawie. UNICEF powstał z inicjatywy Polaka dr Ludwika Rajchmana. Oficjalnie został powołany 11 grudnia 1946 r. uchwałą Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych. Głównym celem UNICEF jest pomoc dzieciom w zakresie żywienia, ochrony zdrowia, ochrony przed przemocą i wykorzystywaniem oraz edukacji. Zasięg działania organizacji jest globalny. Po 1954, kiedy to UNICEF na stałe został włączony do ONZ, jego zakres działania znacznie się poszerzył. Zajęto się nie tylko opieką lekarską i pomocą w sytuacjach kryzysowych, ale i zapewnieniem elementarnego wykształcenia wszystkim dzieciom w krajach rozwijających się. Za swoją działalność UNICEF otrzymał w 1965 Pokojową Nagrodę Nobla. Organizacja miała też duży udział w uchwaleniu przez ONZ w 1989 Konwencji o prawach dziecka.

⁴ A. Sikora, *Szmaciane laleczki ratują dzieci*, Gazeta Uniwersytecka UŚ, 2013, 8, s. 19.

itp. Zadanie to może być wykonywane wspólnie w przedszkolu, bądź w domu pod okiem rodziców czy opiekunów. Wiedza na temat wybranego kraju zostanie wykorzystana do przygotowania laleczki, która będzie odpowiednikiem ich rówieśnika z tego kraju. W oparciu o wykrój/szablon laleczki przesłany przez UNICEF, dzieci przygotowują własne charytatywne laleczki, które ubiorą i przyozdobią w sposób odpowiadający kulturze kraju, który wcześniej wybrały. Dzieci uzupełnią także przekazany przez UNICEF „akt urodzenia” laleczki – specjalny dokument, w którym umieszczą fotografię swojej laleczki, bądź narysują jej portret, wpiszą dane personalne: imię, kraj pochodzenia, wiek, a także jej zainteresowania. Uszycie takiej laleczki jest niezwykle proste – wystarczy odrysować wzór na materiale, a po wycięciu obszyć i wypchać miękkim materiałem. Później można już przystępować do upiększania. Na tym etapie wykonawcy mogą dać upust swojej wyobraźni i kreatywności i wcielić się w rolę artystów oraz kreatorów mody. Przedszkola biorące udział w akcji mogą zorganizować obchody „Dnia Wszystkich Kolorów Świata”, bądź połączyć wystawę laleczek z innymi odbywającymi się na terenie placówki (bądź poza nią) uroczystościami. Na ten dzień dzieci zaproszą do przedszkola rodziców, dziadków, opiekunów i społeczność lokalną. Każdy będzie mógł wybrać laleczkę, zaopiekować się nią, a jednocześnie uratować życie dziecku z Czadu, przekazując na ten cel darowiznę (minimum 10 zł). Kwota ta zostanie wpłacona na podane przez UNICEF konto i przeznaczona będzie na zakup szczepionek dla dzieci w Czadzie.

Zarys koncepcji badań

Projekt „Wszystkie Kolory świata” skierowany był do każdego typu placówki edukacyjno – wychowawczej. W projekcie udział wzięły dzieci, ich rodzice, nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie oraz studenci. Placówki, które zgłosiły chęć udziału w realizacji projektu to placówki miejskie, niepubliczne, prywatne, specjalne, integracyjne, takie jak:

- przedszkola
- szkoły podstawowe
- gimnazja
- licea
- szkoły zawodowe
- centra edukacji
- biblioteki

Zasadniczymi metodami i narzędziami badań były kwestionariusze ankiet, które obejmowały wiele kategorii pytań⁵, obserwacja, rozmowa, analiza dokumentów. Opracowane kwestionariusze ankiet skierowałam do dyrektorów przedszkoli oraz do nauczycieli wychowania przedszkolnego, rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola oraz do studentów kierunku pedagogika. Główny zakres badań prowadzony był w placówkach przedszkolnych zlokalizowanych w mieście Tychy, Katowice oraz Dąbrowa Górnicza.

Główny problem badawczy sformułowano następująco:

Jakie korzyści wychowawczo – dydaktyczne daje udział w realizacji projektu „Wszystkie Kolory Świata”?

⁵ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s.217-236

Na potrzeby niniejszej publikacji skupiono się na wybranych problemach badawczych takich jak :

1. Jakie kraje wybierały dzieci w wieku przedszkolnym projektując swoją lalkę?
2. Jaka jest wiedza dzieci w wieku przedszkolnym dotycząca wybranego kraju, z którego pochodziła uszyta lalka?
3. Kto brał udział w wykonaniu lalki przez dzieci w wieku przedszkolnym?
4. Jaka jest wiedza dzieci w wieku przedszkolnym o projekcie „Wszystkie Kolory Świata”?

Analiza wybranych wyników badań

Udział dzieci w projekcie „Wszystkie Kolory Świata” opierał się na kilku etapach. Pierwszym etapem było zapoznanie się dzieci z podstawowej wiedzy na temat Ziemi. Poprzez wspólne rozmowy, przeglądanie książek, czasopism, stron internetowych, Starsze dzieci poszerzyły dotychczas posiadane informacje, z kolei najmłodsze dzieci dowiedziały się, że na naszej planecie istnieją kontynenty, jest ich siedem, każdy kontynent jest innego kształtu, ma inną nazwę i co najważniejsze, każdy kontynent jest domem dla ludzi. Ludzie ci mieszkają w różnych krajach, mają różne tradycje i zwyczaje, są wyznawcami różnych religii, różnią się też pod względem wyglądu koloru skóry, oczu, włosów oraz rodzaju ubrań, jakie noszą na co dzień i od święta. Ten etap, zwrócenia uwagi dzieci na jaskrawe nieraz różnice, miał na celu rozbudzenie w dzieciach ciekawości „innym” człowiekiem. Właśnie wtedy dzieci wraz z rodzicami dokonywały wyboru, jaką lalkę razem uszyją. Czasem dzieci wybierały też kraje, w których kiedyś już były, o których wcześniej słyszały z opowiadań, filmów lub książek, kraje które w jakiś sposób wydawały się im bliskie. Zazwyczaj jednak wybierany był ten kraj, którego mieszkańcy, ich wygląd i sposób życia, wzbudziły u dzieci największe zainteresowanie, zdziwienie i zaskoczenie. To właśnie ten moment – dostrzegania różnic, był dla dzieci inspiracją do dalszych poszukiwań, również do szukania podobieństw pomiędzy własnym sposobem życia, a sposobem życia ludzi z danego kraju. Wśród krajów wybieranych przez dzieci były ⁶:

- kraje afrykańskie: Czad, Kongo, Egipt, Etiopia, Kenia, Maroko, Nigeria, Somalia, Tanzania, Tunezja
- kraje Ameryki Południowej: Argentyna, Brazylia, Ekwador, Peru
- kraje Ameryki Północnej: Dominikana, Haiti, Kanada, Kuba, Meksyk, Stany Zjednoczone
- kraje europejskie: Bułgaria, Chorwacja, Finlandia, Grecja, Hiszpania, Irlandia, Niemcy, Rosja, Słowacja, Turcja, Wielka Brytania, Włochy
- kraje azjatyckie: Chiny, Indie, Japonia, Tajlandia, Zjednoczone Emiraty Arabskie
- Australia, Nowa Zelandia
- Arktyka (Eskimosi)

Poziom i zakres wiedzy dzieci w wieku przedszkolnym na temat wybranego kraju, z którego pochodzi uszyta przez nie lalka jest zróżnicowany. Niektóre dzieci potrafią jedynie określić nazwę kontynentu lub kraju, z którego pochodzi laleczka, inne dzieci skupiły się na samym

⁶ A. Sikora, *Edukacja u stóp Kilimandżaro*, Gazeta Uniwersytecka UŚ, 2013, 8, s. 20 - 21.

stroju regionalnym i jego elementach, jeszcze inne zdobyły wiedzę na temat stylu życia, tradycji i zwyczajów ludności wybranego kraju, jeszcze inne dzieci zainteresowane były muzyką etniczną danej ludności. Były też dzieci, których zainteresowania były skierowane na zdobywanie wiedzy o przyrodzie danego kraju, szczególnie roślinach i zwierzętach, czasem ciekawych zakątkach, miejscach, budynkach. Niektóre z dzieci z kolei mają szeroką wiedzę o wielu aspektach życia ludzi wybranego kraju, były bowiem zainteresowane nie tylko tymi podstawowymi informacjami, ale poznały również najważniejsze fakty dotyczące wydarzeń historycznych w danym kraju, dowiedziały się o istnieniu różnych wyznań i religii, były nawet zainteresowane bardzo trudnymi problemami dotyczącymi sytuacji gospodarczej wybranego państwa, problemów takich jak głód, choroby, analfabetyzm. To jaką wiedzę zdobyły dzieci zależało przede wszystkim od nich samych. To dzieci decydowały o tym, czego tak naprawdę chciałyby się dowiedzieć. To dzieci inspirowały dorosłych do poszukiwań, w zależności od tego na jaką wiedzę i jaki jej zakres dzieci były gotowe, bo jak wiemy każde dziecko ma inne zainteresowania, potrzeby i możliwości. Celem akcji „Wszystkie Kolory Świata” nie było narzucanie i weryfikowanie wiedzy, ale wzbudzenie autentycznej ciekawości, umiejętności dostrzegania piękna i nabywanie pozytywnego stosunku do świata. Celem akcji nie było też ujednolicenie zdobytych przez dzieci informacji, bo im bardziej były one zróżnicowane, tym chętniej dzieci dzieliły się nimi w gronie rówieśników, z tym większym zainteresowaniem słuchały siebie nawzajem. Dlatego każdy rodzaj zdobytej przez dzieci wiedzy z wychowawczego punktu widzenia był wartościowy.

Liczba wykonawców każdej z lalek była bardzo zróżnicowana. Niektóre lalki wykonywały mamy, niektóre mamy z udziałem dzieci, niektóre z nich szyli tatusiowie, zwykle (choć nie zawsze) pomagały im mamy, babcie, ciocie, starsze i młodsze rodzeństwo dzieciaków. Często lalki „wędrowały” z ręk do rąk, niektóre z nich popołudniami wykonywane były w dziecięcych domach, a rankiem, wraz z dziećmi przychodziły do przedszkoli, i tam wraz z nauczycielami, z pomocami nauczycieli, wraz z rówieśnikami, projektowane i wykonywane były kolejne etapy szycia i dekorowania lalek. W niektórych przedszkolach, zaopatrzonych w maszyny wykonywano sylwetki lalek, które dzieci zabierały do domów, aby je odpowiednio przyodziać z pomocą domowników. Czasami działa się to odwrotnie – sylwetki szyte były w domach, a reszta elementów wykonywana była w przedszkolu. Forma pracy nad lalką była umowna, w zależności od umiejętności, możliwości, organizacji czasu nauczycieli, rodziców i opiekunów oraz woli dzieci, gdzie, kiedy i z kim miały ochotę wykonywać swoją laleczkę.

Najważniejsze jest jednak to, że w szycie lalek zaangażowane były dzieci. Niektóre same wykonywały większe lub mniejsze elementy ubrania, ale wszystkie brały udział we wspólnych rozmowach, poszukiwaniach wzorów, obserwowały proces szycia lalek (niektóre z dzieci pierwszy raz mogły zobaczyć na czym polega szycie ręczne i szycie na maszynie). Dzieci mogły więc spędzić czas z najbliższymi, mając ich dla siebie, zaangażowanych w pracę nad ich własną lalką.

Dzieci poznały główny cel akcji – zebranie pieniędzy na szczepionki. Dowiedziały się, po co potrzebne są szczepionki, dlaczego mieszkańcy Czadu nie mogą sami ich zakupić. Dzieci dowiedziały się, jak lalki mogą pomóc w zebraniu funduszy. Dowiedziały się o istnieniu organizacji UNICEF oraz innych sposobach jej wspierania. Wiele z dzieci uświadomiło sobie, jak

dużo mogły się dowiedzieć dzięki udziałowi w tej akcji. Mogły dowiedzieć się wiele o ludziach z różnych stron świata, ale też dowiedziały się wiele o sobie i swoich najbliższych. Dzieci uświadomiły sobie własną wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, poznały swój stosunek do „inności”, poznały zagadnienia dotyczące tolerancji, dowiedziały się czym ona jest dla nich samych.

Zakończenie

Udział środowiska wychowania przedszkolnego w projekcie „Wszystkie Kolory Świata” wniósł w życie dzieci i dorosłych wiele pozytywnych zmian, zjednoczył społeczność w osiągnięciu wspólnego celu. Najważniejsze korzyści to:

- Kształtowanie wśród dzieci postawy otwartości i tolerancji na inne kultury
- Pokazanie dzieciom, że pomaganie może być nie tylko pożyteczne ale również przyjemne
- Zebranie środków na ratowanie życia dzieci w Czadzie

Działania w ramach projektu cieszyły się ogromnym zainteresowaniem ze strony wielu przedszkoli w całej Polsce. W pierwszej edycji projektu zaangażowało się ponad 1100 placówek edukacyjnych, w drugiej edycji 700 placówek. Dzięki niebywałej mobilizacji ze strony współpracujących z UNICEF placówkom edukacyjnym udało się pozyskać fundusze na ratowanie życia dzieci w najbardziej zagrożonej części świata. Kampania ta dostarczyła uczestnikom wielu niezapomnianych wrażeń, stała się przestrzenią wielopokoleniowej współpracy⁷.

Bibliografia

1. Łobocki M, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
2. Łagoda-Grodziecka A., Bełczewska E., Herde M., Kwiatkowska E., Wasilewska J., *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, WSiP, Warszawa 2000.
3. Sikora A., *Edukacja u stóp Kilimandżaro*, Gazeta Uniwersytecka UŚ, 2013, Nr 8.
4. Tokarska E., Kopała J., *Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2010.
5. Watoła A., *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 2009.

⁷ A. Watoła, *Przedszkole – Przestrzeń rozwoju dziecka*, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza, 2009, s. 22

„Jak Antek zaczął zuchów kształcić”, czyli o Aleksandrze Kamińskim i jego koncepcji kształcenia zuchów i instruktorów zuchowych

Trudno byłoby pisać o polskiej pedagogice w XX wieku z pominięciem Aleksandra Kamińskiego. Jeszcze trudniej byłoby także analizować fenomen polskiego harcerstwa bez obecności tego niezwykłego człowieka. Podobna refleksja nie jest czymś niezwykłym, gdyż właśnie osoba „Kamyka” jest jedną z najpopularniejszych w opracowaniach polskich historyków wychowania. Na taki stan złożyła się nie tylko osobowość A. Kamińskiego, ale też ogrom jego zainteresowań badawczych¹. Znany jest bowiem jako pedagog, historyk, działacz harcerski, twórca ruchu zuchowego, współtwórca Szarych Szeregów, założyciel Organizacji Małego Sabotażu „Wawer”, redaktor naczelny „Biuletynu Informacyjnego”, i wreszcie jako pisarz².

Te ostatnie, wojenne, formy aktywności A. Kamińskiego są dobrze zbadane i opracowane. Stosunkowo mniej pisze się o Jego międzywojennej działalności, kiedy to opracował teorię i praktykę ruchu zuchowego, który stał się Jego specjalnością, aczkolwiek już wcześniej podejmowano eksperymenty objęcia przez harcerstwo opieką dzieci najmłodszych w wieku od 7 do 11 lat. Było to konsekwencją przeszczepiania wzorców angielskich, gdzie w bardzo krótkim czasie przystąpiono do prób dopasowywania skautingu do „masowo garnących się doń dzieci poniżej wieku skautowego, tj. poniżej 12 lat”. Sam Naczelny Skaut Świata, Robert Baden - Powell był wstrzemięźliwy z wprowadzaniem wilczęctwa (*wolf cubs*) w życie. Uczyniono to dopiero w 1913 roku³, a w trzy lata później ukazała się „ewangelia” międzynarodowego wilczęctwa – praca R. Baden – Powella, „Wilczęta” (*Wolf Cubs Handbook*)⁴. Zawarł w niej Autor myśli, które stały się podstawą działania najmłodszych w skautingu: „Wilczek ustępuje starym wilkowi, wilczek jest nieustępliwy wobec samego siebie” i jeszcze dalej podaje Przyrzeczenie następującej treści: „Przyrzekam uczynić wszystko, co w mej mocy: aby być wiernym Bogu, Ojczyźnie i prawu wilczącej gromady, aby co dzień wyświadczyć komuś dobry uczynek”⁵.

¹ Patrz np.: W. Ciczkowski, *Dziedzictwo pedagogiczne Aleksandra Kamińskiego*, Toruń 1996; K. Heska – Kwaśniewicz, *Braterstwo i służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego*, Katowice 1998; A. Janowski, *Umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Warszawa 2001; Aleksander Kamiński, *Pedagog społeczny*, pod red. I. Lepalczyk i E. Marynowicz – Hetki, Łódź 1996; *Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego*, pod red. I. Lepalczyk i W. Ciczkowskiego, Toruń 1999; St. Michalski, *Działalność pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego*, Poznań 1997; B. Wachowicz, *Kamyk na szafcu. Gawęda o druhu Aleksandrze Kamińskim w stulecie urodzin*, Warszawa 2002.

² I. Lepalczyk, E. Marynowicz – Hetka, *Aleksander Kamiński [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, tom II, Warszawa 2003, s. 511.

³ A. Małkowski, *Jak skauci pracują*, Kraków 1914, s. 271.

⁴ R. Baden – Powell, *Wilczęta*, tłum. T. Strumiłło, tom I, Warszawa 1923; tenże, *Wilczęta*, tłum. T. Strumiłło, tom II, Warszawa 1928.

⁵ Ibidem. Cyt. za: *Wielka Księga Gromad Zuchowych* wydana przez Instruktorski Krąg Pokoleń „Romanosy” Hufca Warszawa Praga Południe Chorągwi Stołecznej ZHP przy wsparciu osob dobrej woli z okazji 100 - lecia skautingu, Warszawa 2007, s. 7.

Pierwsze polskie gromady zuchowe występowały jeszcze w okresie sprzed 1918 roku. I tak, na przykład, ksiądz J. Mauersberger na zjeździe kierowników pracy harcerskiej w Warszawie w kwietniu 1917 roku przedstawił referat o „Związku zuchów”, a B. Zienkiewiczówna w tym samym roku wydała podręcznik metodyczny – „Związek zuchów czyli młodszych harcerzy”⁶. Według samego Kamińskiego jednak do najbardziej udanych koncepcji przeszczerpiania wzorów wilczęcych na ziemiach polskich w tamtym okresie należy książka Alojzego Pawelka „Młoda Drużyna”, której autor „odcięty od świata w ogarniętej płomieniami rewolucji Ukrainie, wyobraził sobie wilczęta, jako drużynę chłopców 10 – 13 letnich i dla nich napisał książeczkę, będącą chlubą harcerskiej literatury polskiej”⁷. Niewiele miała ona jednak z właściwym wilczęctwem wspólnego...

W okresie istnienia już wolnej Polski zaistniała potrzeba przystosowania do polskich warunków gałęzi skautingu angielskiego dla dzieci, gdzie chłopców nazywano „wilczętami”, a dziewczęta „krasnoludkami” (*brownies*). Druhna J. Falkowska przygotowała regulamin prób na gwiazdki i sprawności zuchowe, zorganizowała także w 1921 roku kurs dla instruktorek zuchowych w Rydzynie. W styczniu 1926 roku powstała w Głównej Kwaterze Żeńskiej Komisja Zuchów, kierowana przez J. Falkowską, która już po kilku miesiącach po napisaniu 9 – punktowego tekstu Prawa Zuchowego przekształciła się w Wydział Zuchów GKŻ⁸. Rok 1926 był przełomowy dla ruchu zuchowego żeńskiego z jeszcze jednego powodu – jego kierownikiem została J. Zienkiewiczówna, znana jako autorka wielu artykułów metodycznych, redaktorka dwutygodnika dla zuchów i wilczęt – „Zuch”. I jak to ujął A. Kamiński, „(...) nie można zaprzeczyć faktom i trzeba stwierdzić, że to harcerki właśnie uczyniły w Polsce pierwszy oryginalny, zdecydowany i szczęśliwy krok w kierunku dopasowania harcerstwa do dzieci”⁹. Natomiast w 1923 roku Tadeusz Strumiłło przełożył pierwszą część „Wilczęt” Roberta Baden – Powella na język polski, pięć lat później ukazał się drugi tom tego dzieła, i jak to ujął Kamiński, argumentując ważkość tego przedsięwzięcia, „bez znajomości oryginału na można było przystąpić do dopasowywania go do właściwości polskich!”¹⁰.

I to właśnie A. Kamiński był głównym twórcą polskiej metody zuchowej dla chłopców. Sam wyznał, że czasem przełomu dla ruchu zuchowego w organizacji harcerzy był październik 1931 roku, kiedy specjalna komisja Głównej Kwatery ukończyła kilkutygodniowe prace i zaproponowała Naczelnikowi zbiór „Regulaminów Zuchowych”, inicjujących przekształcenie gromad wilczęcych w zuchowe gromady chłopięce¹¹. Rok 1931 był także postrzegany jako czas ofensywy zuchowej. Nieco wcześniej zaczęły być organizowane przez A. Kamińskiego pierwsze doświadczalne kursy dla wodzów zuchowych, a jego Antka Cwaniaka od 1929 roku znała cała harcerska Polska.

⁶ E. Głowacka Sobiech, *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Malkowscy*, Poznań 2003, s. 154. Patrz także: *Twórcy ruchu zuchowego. Jadwiga Zienkiewiczówna*, „Zuchmistrz” 2007, nr 17, s. 16 – 17; E. Sikorski, *Szkice z dziejów harcerstwa polskiego w latach 1911 – 1939*, Warszawa 1989, s. 32.

⁷ A. Kamiński, *Krąg Rady*, Warszawa 1998, s. 19.

⁸ E. Głowacka Sobiech, op. cit., s. 154.

⁹ A. Kamiński, op. cit., s. 22.

¹⁰ Ibidem, s. 19.

¹¹ Ibidem, s. 23.

Swoją koncepcję kształcenia zuchów i instruktorów zuchowych przedstawił A. Kamiński w słynnej już tzw. „trylogii zuchowej”, którą tworzą prace: „Antek Cwaniak. Książka o zuchach” (Katowice 1932), „Książka wodza zuchów” (Katowice 1933) i „Krąg Rady” (Katowice 1935). Przedstawione w nich zostały wizje zajęć i zabaw wychowawczych, przewidzianych dla najmłodszych dzieci, które przygotowują się do uczestnictwa w szeroko rozumianym ruchu harcerskim¹². Zaprezentowany przez Kamińskiego zuchowy system wychowawczy był wzbogaconym i dostosowanym do polskich realiów rozwinięciem angielskiego wilczęctwa. Nowością było to, że Autor książek oparł się w swoich rozważaniach na badaniach pedagogów i psychologów dziecięcych oraz na solidnych obserwacjach zabaw i zachowań dziecięcych, właściwych dla wieku „zuchowego” (7 – 10 lat). Ponadto doceniono go za narodowy i społeczny charakter.

W 1934 roku zorganizowano wspólną dla ruchu zuchowego żeńskiego (kierowanego przez J. Zwolakowską) i ruchu zuchowego męskiego (szefował mu A. Kamiński) konferencję w Krakowie, na której uzgodniono wspólny tekst Prawa Zucha i Obietnicy zuchowej. Brzmiały one tak:

1. *Zuch kocha Boga i Polskę*
2. *Zuch jest dzielny*
3. *Wszystkim jest z zuchem dobrze*
4. *Zuch stara się być coraz lepszy*

Kamiński, mający duży wpływ na ostateczny kształt tego tekstu pisał, że powstawał on przez kilka lat, że treść jego jest „cudownie logiczna, tak obejmująca całość światopoglądu w dopasowaniu do możliwości zrozumienia przez dziecko”, że zamyka w sobie wszystkie w ogóle ideały ludzkie¹³. Istotą zuchowania natomiast wg „Kamyka” była wielka „zabawa w dzielnych chłopców, w chłopców - zuchów. Zabawa, trwająca całe dnie, tygodnie, miesiące i lata. Zabawa w chłopców – zuchów, którzy są odważni w grach i odważni w mówieniu prawdy, którzy są zwinni i zręczni, mają bystre oczy, bystre palce i bystre głowy. Zabawa w majsterklepków, potrafiących wykonać własnoręcznie wiele rzeczy, zabawa w krasnoludków, ciągle szukających sposobności do robienia przyjacielskich usług, zabawa w Leśnych Duchów, podpatrujących życie zwierząt i roślin. Zabawa wymagająca karności i współdziałania, opanowania i poświęcenia. Zabawa prowadzona przez samych chłopców. Radosna, porywająca zabawa, w której nabiera się dobrych przyzwyczajień! Oto czym jest ruch zuchowy”¹⁴. Zabawy nie miały mieć charakteru ćwiczeń i musiały jak najdalej odbiegać od nauki w szkole.

Pięknie też zwracał się Kamiński do przyszłych instruktorów. Pisał bowiem w „Kręgu Rady”: „Najcudowniejszą częścią instruktorskich prac zuchowych jest duża możliwość pracy twórczej. Nie tylko prawem, lecz obowiązkiem instruktora zuchowego jest wzbogacanie skarbcza zabaw i ćwiczeń zuchowych nowymi pomysłami. Twórczość instruktora nie jest możliwa bez wczucia się w nasz ruch zuchowy. Wczucie to nie jest możliwe bez dokładnego zdania sobie

¹² A. Janowski, *Aleksander Kamiński – pedagog dzielności i służby* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...*, tom II, s. 515 – 516.

¹³ A. Kamiński, op. cit., s. 29.

¹⁴ A. Kamiński, *Książka wodza zuchów*, Warszawa 1933, s. 10 – 11.

sprawy z genetyzacji ruchu wuchowego. Co więcej – twórczość zyskuje proporcjonalnie do wżycia się instruktora w wielką, tyluczłonową, rodzinę skautową¹⁵.

Kamiński pisał też na temat przywódcy młodzieżowego: musi on posiadać instykt wodzowski¹⁶. Bo jak dalej dowodził, „[...] wiadomo: są ludzie, którzy posiadają w sobie coś zniewalającego do posłuchu. Człowiek taki, nawet gdy się zupełnie nie stara o przewodzenie, skupia wokół siebie gromadę. Może nie podnosić głosu, nie rozkazywać, nie prężyć piersi, jednak gdy przemówi – wszystko się ucisza, gdy coś rozkaże – zostanie od razu wykonane. Są inni ludzie, bez tego „czegoś”, co nazwałem instyktem wodzowskim. I człowiek taki, choćby miał oblicze lwa, postawę tura, a głos grzmiący i groźny – nie opanuje gromady, nie będzie nią kierował. Będą mu stale towarzyszyły śmieszki, szepty, niewykonywanie zarządzeń, niecierpliwość”¹⁷.

A. Kamiński wysnuł przypuszczenie, że instykt wodzowski musi iść w parze z wyrobionym charakterem, szczególnie z „silnie zmontowanym aparatem woli”¹⁸. Poza tym także ów instykt winien się opierać na poczuciu wewnętrznego autorytetu, tj. takiego, który nie potrzebuje żadnych akcesoriów czy atrybutów zewnętrznych, musi kryć w sobie „przedziwną” siłę.

Idealnym przykładem dla Kamińskiego był J. Korczak, starszy człowiek, skromnej postury, schorowany, skromny w zachowaniu. Pozwalał swoim wychowankom w stosunku do siebie „na wszystko” – mogły go głaskać, zaglądać do ucha, ciągnąć za brodę. Gdy wstawał, aby coś „swoim” dzieciom zakomunikować momentalnie zapadała głucha cisza, wszyscy go słuchali¹⁹.

Dokonując analizy osobowości przywódcy młodzieży Kamiński stwierdził, że „powodzenie przywódcy (...) młodzieży, jego wpływ na zwolenników, na intensyfikowanie więzi grupowej, na interioryzowanie idei związkowych, zależy nade wszystko od emocjonalnych cech jego osobowości, od wiary w głoszone idee, od siły promieniowania tą wiarą, wywołującej u zwolenników budzenie podobnych pragnień i dążeń. Poziom intelektualny przywódca, nadający treść i kierunek wywołującym emocjom, podnosi lub obniża to, co głosi lider, a przez to w znacznym stopniu decyduje o roli kulturalnej związku. Im wyższa jest sprawność intelektualna przywódcy, tym poważniejsze bywają jego osiągnięcia związkowe – pod warunkiem, że idzie z nią w parze żarliwość wyznawanych idei”²⁰. Autor tej analizy zauważył jednak, że owa żarliwość jest dobra dla związku/społeczności, ale niekoniecznie dla samego lidera, gdyż „intensywność przeżywania swej roli związkowej bywa u tego rodzaju jednostek tak silna, iż zaniebują one obowiązki rodzinne i uczelniane w sposób zagrażający pomyślnemu biegowi ich drogi życia”²¹.

¹⁵ A. Kamiński, *Krąg Rady*, s. 27.

¹⁶ A. Kamiński, *Krąg Rady*, s. 132.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, s. 133.

¹⁹ E. Głowacka Sobiech, „*O sobie. O swojej małej i ważnej osobie*”. *Korczakowska wizja nauczyciela, wychowawcy i przewodnika młodzieży w świetle lektury „Pamiętnika”* [w:] *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*, pod red. Z. Rudnickiego, Poznań 2013, s. 269-274.

²⁰ A. Kamiński, *Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX w.*, Warszawa 1971, s. 199.

²¹ *Ibidem*.

Kamiński przypisywał idealnemu wychowawcy - przywódcy jeszcze inne wymagane, odeń cechy. Jedną z nich było wysokie morale, inne od morale przeciętnego człowieka. Bez niego nawet porywający instynkt wodzowski tracił swój impet.

Najważniejszą jednak cechą przyszłego wodza i charyzmatycznego przywódcy/instruktora powinien być jego pozytywny stosunek do najmłodszych. Kamiński pięknie napisał, że „wychowanie nie poparte miłością do wychowanka jest bez wartości”, i dalej, że „trzeba kochać dziecko zasmarkane. Trzeba czuć się dobrze w pokoju, w którym dziecko popsło powietrze. Trzeba mieć ogrom życzliwości dla dziecka, które pokpiwa z ciebie. Które kłamie, które kradnie, które jest brzydkie, które dokucza zwierzętom. Trzeba na kolonii, w czasie choroby dziecka, z radością sprzątać jego wymioty i myć nocnik”²².

Swoje eksperymenty pedagogiczne z najmłodszymi dziećmi i instruktorami zuchowymi A. Kamiński przeprowadził w Nierodzimiu, Mikołowie i Górkach Wielkich²³. Najpierw, w 1933 roku, otrzymał On od przewodniczącego ZHP – wojewody śląskiego – Michała Grażyńskiego, propozycję zorganizowania szkoły instruktorskiej w tymczasowej siedzibie domu wypoczynkowego Samopomocy Policji Śląskiej w Nierodzimiu²⁴. A. Kamiński objął kierownictwo Szkoły Instruktorów Zuchowych 1 października 1933 roku. Jednocześnie „Kamyk” pełnił wciąż w tym samym czasie funkcję kierownika Wydziału Zuchów Głównej Komendy ZHP.

Przy placówce instruktorskiej istniała jednoklasowa szkoła powszechna z internatem, której uczniowie pochodzili z ubogich i bezrobotnych rodzin. Stanowiła ta szkoła część prewentyrium, gdzie leczono młodzież przez okres sześciu tygodni. Przez cały czas działalności, tj. cztery lata, Szkoły Instruktorów Zuchowych w Nierodzimiu przebywało tam około 50 chłopców, którzy stanowili dwie gromady zuchowe. Zorganizowano w tym też czasie 26 kolonii, na których przebywało blisko 2 tysiące dzieci²⁵. Panowała na nich atmosfera „zaufania, radości, chęci pomocy innym, współdziałania według najlepszej woli z zarządzeniami starszych”²⁶, która pozwoliła Kamińskiemu opracować pierwsze regulaminy sprawności i stopni zuchowych, teoretyczne przesłanki systemu nauczania w klasach I – IV (system zuchowy), oparty na sześciuosobowych zespołach uczniowskich, który weryfikowano w szkole powszechnej w Mikołowie. W nierodzimskiej szkole w bardzo szybkim czasie opracowano program czynności, którego myślami przewodnimi były: zbadanie możliwości ekspansji zuchowej na terenach specjalnych (wieś, całe klasy i całe szkoły, mniejszości, gromady dzieci głuchoniemych), teoretyczne przepracowanie trudniejszych zagadnień pracy zuchowej (konfrontacja zabaw i zajęć zuchowych ze zdobyczami psychologii, koedukacji w gromadach), doszkolenie czynnych instruktorów zuchowych, pragnących specjalizować się w pewnych szczególnych działach pracy zuchowej (wizytatorzy kolonii, instruktorzy gromad wiejskich, kierownicy pracy zuchowej na emigracji). Te ambitne cele miały być realizowane poprzez: prowadzenie eksperymentalnych gromad zuchowych specjalnych, prowadzenie specjalnych kursów zuchowych

²² A. Kamiński, *Krąg Rady*, s. 138.

²³ E. Głowacka Sobiech, *Metoda zuchowa [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...*, s. 158.

²⁴ St. Michalski, op. cit., s. 20.

²⁵ Ibidem, s. 21.

²⁶ A. Kamiński, *Nierodzim przestał istnieć*, „W Kręgu Wodzów” 1937, nr 7, s. 109.

i publikację przeprowadzonych doświadczeń, i tym samym ich popularyzację²⁷. Warto może także zaznaczyć, iż metoda zuchowa, opracowana przez A. Kamińskiego spotkała się z aprobatą władz oświatowych, co nie było wówczas dość oczywiste i łatwe. Klasy eksperymentalne uzyskiwały znacznie lepsze od klas kontrolnych wyniki, dzieci opanowały w nich „technikę pracy umysłowej” i nauczyły się lepiej pracować i egzystować w grupie²⁸. W. Okoń ocenił, że eksperyment mikołowski Kamińskiego był swego rodzaju wydarzeniem pedagogicznym w latach międzywojennych. Bo tu, „(...) chodziło o coś więcej niż tylko o jakąś metodę wzbogacającą repertuar metod: chciał [Kamiński – E. G. S.] metodę harcerską wcielić w całość pracy nauczająco – wychowawczej szkoły, a tym samym zapewnić „przenikanie się wzajemne szkoły i środowiska”²⁹. Ponadto, jak twierdzi także ów badacz, Kamiński wprowadzając metodę pracy grupowej nie ograniczał się li tylko do niej. Wiązał tę metodę z pracą zbiorową klasy, a nawet z pracą jednostkową. Często także stosował ją w zajęciach pozalekcyjnych, gdzie na ogół miał miejsce podział zadań składających się na całość zadania grupy między poszczególnych członków grupy. Dzięki Kamińskiemu metoda pracy grupowej została przeniesiona do zwykłych szkół. Stąd młodzież miała szansę uczyć się samodzielności i odwagi „w podchodzeniu do rozwiązywania coraz trudniejszych zadań”. Celem bezpośrednim natomiast było to, by młodzi wdrazali się do samouctwa³⁰. Jest kolejny dowód na nowoczesność poglądów Kamińskiego, gdyż wypływały one i inspirowane one były ideami „nowego wychowania” i najbardziej postępowymi, także i dziś, praktykami pedagogicznymi.

W nierodzimszej szkole odbywały się ponadto liczne ogólnopolskie konferencje instruktorów zuchowych oraz kursy instruktorskie, głównie dla nauczycieli, którzy pracowali w ruchu zuchowym. W maju 1937 roku Szkoła Instruktorów Zuchowych w Nierodzimiu zakończyła działalność³¹. Nieomal w tym samym czasie rozpoczął się eksperyment zuchowy w Ośrodku Harcerskim w Górkach Wielkich koło Skoczowa. Tę szkołę z kolei A. Kamiński prowadził aż do wybuchu II wojny światowej. W ośrodku tym organizowano przede wszystkim liczne kursy, konferencje, narady i odprawy. Natomiast istniejące przy nim gospodarstwo posiadało także walory edukacyjne, gdyż miało umożliwiać kontakt młodzieży z naturą i pracą na roli. W Górkach Wielkich zostały bardzo rozwinięte kontakty ze środowiskami polonijnymi, w których istniał ruch zuchowy. Cała działalność ośrodka była w zasadzie wielokierunkowa. Niemniej jednak najważniejsze pozostawało jedno – szkolenie dla potrzeb ruchu zuchowego. Wielu uczestników tychże kursów, poza oczywistymi korzyściami, wspomina także doskonałą organizację zajęć, dobre programy szkolenia, kompetentne kierownictwo, ale także miłą atmosferę i „więź emocjonalną z grupą społeczną”. Wspólne było bowiem spędzanie większości czasu na kursach i nawet instruktorzy wielokrotnie uczyło się nowych umiejętności poprzez...zabawę! Programy kursów oparte były na prostych zasadach: mało teorii, dużo praktyki i ćwiczeń, materiał nauczania, w miarę możliwości, opierać na konkretnych przykładach,

²⁷ *Program czynności Szkoły Instruktorów Zuchowych w roku szkolnym I harcerskim 1934/35*, „W Kręgu Wodzów” 1934, nr 8, s. 94.

²⁸ W. Okoń, *Aleksander Kamiński – pedagog praktycznego humanizmu* [w:] tenże, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 205.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*, s. 213.

³¹ St. Michalski, *op. cit.*, s. 22.

dużo czasu dla pracy samodzielnej³². Poza kursami sprawowano opiekę nad ruchem zachowym nieomal przez cały czas, bo wychowanie jest przecież procesem ciągłym, a nie jednorazowym epizodem. Stąd pojawiły się trzy rodzaje gromad wodzów: Krąg Ognia (dla instruktorów zachowych skupionych przy Głównej Kwaterze Harcerzy), Krąg Rady (dla gromad instruktorskich w każdej chorągwi) i Krąg Pracy (dla gromad wodzowskich, dla wodzów z terenu danego hufca)³³. Organizowano także każdego roku Ogólnopolskie Konferencje Zachowe, które stanowiły forum wymiany doświadczeń, były „kuźnią ruchu”.

Osiągnięcia w pracy z zuchami spowodowały, że „Kamyk” stał się bardzo popularny wśród pedagogów i wszędzie tam, gdzie chciano pracować z najmłodszymi chłopcami, właśnie jego metodą. Stąd A. Kamiński wiele podróżował i brał udział w największych wydarzeniach harcerskich w kraju i za granicą: w 1935 roku na III Jubileuszowym Zlocie ZHP w Spale wygłosił referat pt. „Odrodzenie wilczęstwa polskiego”, wziął udział w II Międzynarodowym Zlocie Starszych Skautów w tym samym roku w Szwecji, a w Sztokholmie opowiadał o pracy z zuchami z Polsce, w 1937 roku uczestniczył w V Światowym Zlocie Skautów w Vogelensang w Holandii, podczas którego brał udział w Międzynarodowej Konferencji Wilczęcej, rok później A. Kamiński był przewodniczącym polskiej delegacji na taką samą wilczęcą konferencję w Gilwell Park w Anglii, a w ostatnich dniach lipca 1939 roku wziął udział w X Międzynarodowej Konferencji Skautowej, jaka odbyła się w czasie III Zlotu Starszych Skautów, gdzie wygłosił referat o koncepcji i dorobku ruchu zachowego³⁴.

Pisząc o Aleksandrze Kamińskim myślę zawsze o Nim, jako tym, który wziął sobie do serca i realizował przez całe swoje życie myśl Naczelnego Skauta Świata, R. Baden – Powella: „Pozostawcie Świat nieco lepszym, niż go zastaliście”.

³² F. Bocian, *Myśl pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego*, „Harcerstwo” 1988, nr 3, s. 32.

³³ U. Owczarczyk, Instruktorzy zachowi jako jedna z przyczyn sukcesu ruchu zachowego (1931 – 1939), „Harcerstwo” 1984, nr 10, s. 39. Za: St. Michalski, op. cit., s. 28.

³⁴ Z. Głuszek, *Aleksander Kamiński (1903 – 1978)* [w:] tenże, *Szare Szeregi. Słownik biograficzny*, t. 1, Warszawa 2006, s. 129.

Zygmunt Kowalczuk

LWSH

Edukacja historyczna dzieci i młodzieży pogranicza polsko – niemieckiego szansą łamania stereotypów

Bez wątpienia jedną z wielkich szans w budowaniu jedności Europy rozumianej jako „Europa Ojczyzn” jest edukacja historyczna dzieci i młodzieży. Wzajemne poznawanie historii sąsiadujących ze sobą narodów, docenianie i szacunek dla spuścizny historycznej i architektonicznej jest szczególnie istotne na pograniczu polsko – niemieckim. Tego rodzaju formy aktywności edukacyjnej zauważyć można w niewielkiej miejscowości Biecz położonej w przygranicznej gminie Brody. Aktywność dydaktyczna wychowawców i nauczycieli edukacji przedszkolnej a także pracownicy biblioteki wiejskiej znajdującej się w opisywanej miejscowości bez wątpienia spełnia w tej materii ogromną rolę.

Niewielu mieszkańców naszego regionu posiada wiedzę, że wieś Biecz należy do najstarszych na Łużycach i wymieniona jest w dokumentach już z 1000 roku. Wieś ta położona na południowo-wschodnim skraju Wzniesień Gubińskich, w pobliżu rzeki Lubszy, prawego dopływu Nysy Łużyckiej na przestrzeni swojej długiej historii nosiła różne nazwy: łużyckie Bezdziej, Buść, niemieckie Bietsch, Beitzsch¹, a od roku 1945 – Biecz. Jest to typowa wieś o rozplanowaniu łańcuchowym, wzdłuż drogi z Gubina do Lubska. Przez wieki miejscowość ta była własnością sasko-łużyckiej rodziny von Widebach. Jak na niewielką – bo licząca ok. 250 mieszkańców – wieś ma niezwykłą i ciekawą historię. We wsi znajduje się przedszkole a także biblioteka. Starsze dzieci są dowożone do szkoły podstawowej i gimnazjum w Brodach.

Bardzo interesującą inicjatywą już od kilku lat wykazują się pracownicy tegoż przedszkola, które w ramach wycieczek plenerowych organizowanych dla dzieci po miejscowości i okolicy zapoznają dzieci w interesujący sposób z historią i zabytkami tej „małej ojczyzny”. Również i autor piszący ten artykuł miał sposobność uczestniczyć w realizacji zamierzeń wychowawczyń.

W latach 70. minionego wieku dość częstymi gośćmi w Bieczu byli archeolodzy z Wrocławia prowadzący wykopaliska na wzniesieniu tuż za wsią. Po kilku miesiącach prac archeologicznych odkryli osadę kultury łużyckiej (nazwa pochodzi od cmentarzysk popielnicowych na Łużycach). Wiek osady, a także odkryty piec do wypalania ceramiki, oraz wiele elementów ceramicznych i zdobniczych datowano na IV wiek p.n.e.². Bez wątpienia wzniesienie, na którym znajdowała się osada stwarzało idealne warunki życia dla mieszkańców. Otaczające wzgórza, bagna i ciek wodne - a tak miały ok. 2 400 lat temu wyglądać okolice - stanowiły naturalny system obronny dla osadników³. Uczeń przyjmuje prastłowiański charakter kultury łużyckiej

¹ J.P. Majchrzak, *Źródła do dziejów Dolnych Łużyc w zbiorach Archiwum Państwowego w Zielonej Górze*, w: *Z badań porównawczych języków oraz dialektów słowiańskich i niesłowiańskich na ziemiach nadodrzańskich*, red. J. Brzeziński, Zielona Góra 1992, s. 107-111.

² T. Jaworski, *Mobilność społeczeństwa wielokulturowego na pograniczu śląsko – łużyckim*, Zielona Góra, s. 18.

³ Z. Bagiński, *O obecności stanowiska Deuvensee na ternie Polski Zachodniej*, w: „*Studia Archeologiczne*”, t. 26, s. 123-145.

oraz pogląd o łączności jej zachodniej strefy z hipotetycznymi Wenetami. Kulturę tę charakteryzowała głównie sztuka użytkowa, co też znajdowało odzwierciedlenie w znajdujących się obecnie we Wrocławiu znaleziskach⁴. Wysoki poziom osiągnęła produkcja ceramiki, odznaczającej się różnorodnością i szlachetnością form oraz bogatą dekoracją, składającą się z rytich ornamentów geometrycznych, uzupełnianych niekiedy przedstawieniami figuralnymi. Wielka szkoda, że dopiero w latach 70. badacze zainteresowali się stanowiskiem archeologicznym kultury łużyckiej w Bieczu. Wielu starszych mieszkańców opowiadało o znajdowanych na wzgórzu po II wojnie światowej zdobnych zapinkach z brązu, bransoletach, szpilach. Niestety, nikt już nie wie, gdzie podziały się te przedmioty znajdowane przy okazji wydobywania piasku ze wzgórza. Na to właśnie wzgórze wspólnie z wychowawczyniami zaprowadziłem grupę dwadzieścioro dzieci starając się ciekawie i barwnie opowiedzieć historię miejsca na którym dzieci przedszkolne się znalazły. Wychowawczynie po powrocie z wycieczki zaproponowały swoim wychowankom uczestniczenie w konkursie plastycznym pt. „Wzgórze – skarb Biecza”. Wspomnienie i opowieści rozpały wyobraźnię dzieci, które zamarzyły o odnalezieniu dwu tysiącletniego skarbu Wenetów. Liczne rysunki, malowanki a także prace w plastelinie stały się świadectwem pobudzonej wrażliwości i wyobraźni dzieci przedszkolnych.

Nieopodal Biecza za rozległymi zielonymi łąkami, których harmonię burzą wiekowe, rozłożyste wierzby wyrasta z horyzontu wzniesienie nazywane „Łysą Górą”. Przez wieki – o czym mówią również byli niemieccy mieszkańcy – porastały je jedynie wysokie trawy i zarośla. Dopiero po wojnie Polacy założyli na nim sosnowy las. Dziś las, po kilkudziesięciu latach dumnie szumi – cieszy obfitością grzybów całe rzesze miłośników grzybobrania. Bez wątpienia góra ta znana jest dzieciom.

Z „Łysą Górą” związana jest legenda, którą opowiedziałem dzieciom – zaproszony przez wychowawczynię na pogadankę do przedszkola.

Według legendy piastowski władca Bolesław Chrobry maszerując ze swoimi wojami na Budziszyn, miał wysłać oddział zwiadowców w okolice Bezdziej (Biecza), by ci zbadali nastroje ludności a jednocześnie zasięgnęli języka co do najlepszych miejsc na przeprawę przez Nysę. Drużyna zwiadowców, pięknych rosłych wojów Chrobrego rozłożyła się obozem na górze. Niejedna Łużyczanka widząc wspaniałych wojów podziwiała ich spryt i tężyznę przy rozbijaniu obozu, albo gdy przynosili z lasów na ramionach upolowane przez siebie jelenie. Jak mówi legenda – nawet góra poweselała, przykryła ją bowiem obfitość kwiatów. I oto w kilka dni od momentu rozpoczęcia ich obozowania, gdy na niebie jasno świecił księżyc i nie dogasty jeszcze nocne ogniska wojów, góra nagle zadrżała. Wyrostkowie podglądający z pobliskich bagien wojów przerażeni uciekli do swych domów. Nazajutrz opowiadali, iż widzieli jak góra ukwieconymi krzewami objęła śpiących wojów pomrukując: „moi ci wy jesteście”, a następnie otworzyła jasnością bijące wnętrze i tam wojów złożyła. Jeden z nich stwierdził, iż słyszał w szepcie góry przyrzeczenie, że odda wojów Piastom, gdy ziemie te będą w wielkiej potrzebie...

Faktem jest, że z „Łysej Góry” rozpościera się piękny widok na bliższą i dalszą okolicę. Jest to również fantastyczne miejsce na weekendowe pikniki. Z tego miejsca promieniuje jakaś magia na Biecz i okolicę. I w tym przypadku również dzieci wykazały się niezwykłą inwencją

⁴ W. Piwoński, *Łużyce Wschodnie*, Żary 2000, s. 24.

i wyobraźnią przygotowując różnorodne prace związane z legendą o „Łysej Górze”. Prace te były następnie eksponowane w wiejskiej bibliotece. W tej też placówce odbyło się również szereg spotkań z miejscowymi historykami opowiadającymi zarówno dzieciom jak i młodzieży o barwnej przeszłości tych ziem.

Biecz jednak to nie tylko pamięć wydobyta z archeologii i legend. O Bieczu wiele mówią archiwalia i zabytki. Według udokumentowanych źródeł zachowanych w zbiorach archiwalnych Kisielina (nieopodal Zielonej Góry) w drugiej połowie czternastego stulecia miejscowością tą władał już ród Widebachów⁵. Ród ten cieszył się w okolicy wielkim autorytetem moralnym. Znani bowiem byli ze swojej wyważonej i spokojnej natury oraz szerokiej działalności charytatywnej.

Od połowy XV w. Widebachowie stali się poddanymi elektorów brandenburskich, a następnie monarchów pruskich. Zawsze jednak utrzymywali ożywione kontakty z saskim dworem w Dreźnie. Za panowania na polskim tronie saskich elektorów, Widebachowie czynnie działali w ich służbie dyplomatycznej. W 1757 r. pan na Bieczu, Johann Friedrich von Widebach, otrzymał z rąk króla Augusta III dziedziczny indygent polski. Związki von Widebachów z Polską były bardzo bliskie poprzez małżeństwa. Urodzony w 1772 r. w Bieczu Friedrich von Widebach ożenił się bowiem z Heleną Mielecką z Babimostu, której brat służył w randze porucznika korpusu generała Chłapowskiego w Powstaniu Listopadowym. Po przedwczesnej śmierci jej miejsce u boku Widebacha zajęła młodsza siostra Katarzyna, która zajęła się wychowaniem siostrzeńca – Karola Fryderyka Aleksandra, którego nauczyła nie tylko mowy polskiej, ale też zainteresowała kulturą polską⁶. Niezwykłą historię aresztowania tego trzydziestoletniego potomka szambelanów królów polskich i pruskiego oficera interesująco opisał w Encyklopedii Ziemi Żarskiej prof. Jerzy Piotr Majchrzak. Dość powiedzieć, że za sprzyjanie powstańcom listopadowym i przerzut kurierów powstańczych na trasie Biecz-Sulechów władze pruskie postanowiły aresztować Karola Fryderyka von Widebacha. Była to nie lada sensacja dla władz pruskich⁷. Wiedzano bowiem wiele o polskich koneksjach rodzinnych von Widebacha, ale nigdy nie przypuszczano, że tak aktywnie rodzina ta zaangażuje się w sprawy polskie. Młody hrabia został aresztowany 26 października 1834 r. w Bieczu, a następnie przewieziony do Berlina. Sprawy mogłyby potoczyć się bardzo niekorzystnie, gdyby nie interwencja dworu drezdeńskiego u Fryderyka Wilhelma III. Ostatecznie osadzono Widebacha w areszcie domowym w Bieczu, pozbawiając go stopnia oficerskiego i skazując na dziesięć miesięcy twierdzy. Dopiero ponowna interwencja Drezna pozwoliła mu uniknąć kary więzienia⁸.

Karol Fryderyk Aleksander von Widebach znaczną część swego życia spędził w Dreźnie, gdzie między innymi zaprzyjaźnił się z wybitnym polskim pisarzem – Józefem Ignacym Kraszewskim, którego gościł często w Bieczu. Rodowa legenda głosi, że w latach 40. XIX wieku zatrzymał się u Widebachów w Bieczu sam Adam Mickiewicz. Faktem jest jednak,

⁵ M. Cetwiński, *Miejsce pogranicza w dziejach rycerstwa*, w: *Człowiek pogranicza polsko – niemieckiego*, W. Hładkiewicz, T. Jaworski, Zielona Góra 2007, s.27.

⁶ J.P. Majchrzak, *Encyklopedia Ziemi Żarskiej*, Żary 2000, s.24.

⁷ Ibidem,

⁸ Ibidem, s.25.

że księgi „Pielgrzymstwa Narodu Polskiego” odnotowano w katalogu pałacowej biblioteki. Według prof. Majchrzaka w pałacu Widebachów gościł również Joachim Lelewel.

Do końca swoich dni Karol Fryderyk żywił wielką przyjaźń dla rodaków swojej matki. Zmarł w Dreźnie, 8 kwietnia 1872 r. Do dziś w bieckim pałacu von Widebachów znajdują się materialne ślady związków tego rodu z polskimi szlacheckimi rodami: śląskim – Lubawskich i wielkopolskim – Mielęckich.

W obszernej pałacowej sieni wejściowej zachwyca piękna posadzka wykonana z różnobarwnego marmuru z wielkim śląskim orłem pośrodku. Jest to świadectwo rodzinnych koneksji Widebachów z rodem Lubawskich.

Interesujący jest zresztą sam pałac, którego początki sięgają średniowiecza i renesansu. Z dokumentów wiemy, że w XVI w. istniał tu już dwór obronny, którego mury tkwią w obecnym pałacu. W drugiej połowie XVII w. dwór został rozbudowany w kierunku zachodnim do rozmiarów obecnego korpusu. W wyniku dalszej rozbudowy przeprowadzonej na przełomie XVIII i XIX w. dostawione zostały skrzydła boczne. Remont, który miał miejsce w drugiej połowie XIX w., nie zmienił charakteru budowli, wprowadził jedynie skromne neorokokowe elementy dekoracyjne w elewacji frontowej. Z tego okresu pochodzi też fontanna i żelazna brama. Charakterystyczny dla zespołu pałacowego jest budynek bramny. Zbudowany w XVIII w. mimo przebudowy dokonanej w 1802 r., zachował barokowe cechy. Trzykondygnacyjny budynek nakryty był (trudno bowiem pisać, że jest, ponieważ trwa jego straszliwa dewastacja) dachem z cebulastym hełmem z iglicą.

Całość zespołu pałacowego otacza założony w XVIII w. park krajobrazowy, łączący się z kompleksem lasów. Część parku, położoną po północnej stronie pałacu, ujmują po bokach szpalery drzew, przechodzące przy parkanie w większe skupisko. Po stronie południowej park przecinają dwa kanały, z których jeden opływa pałac od strony wschodniej, południowej i zachodniej. W parku występują 34 gatunki drzew i krzewów, dwa dęby o walorach pomników przyrody. Wspaniale prezentuje się 500-metrowa aleja topoli włoskich, prowadząca z pałacu do kompleksu leśnego⁹.

Niestety, smutkiem przejmuję fakt, że miejsce, które historycznie urasta do rangi symbolu przyjaznego współżycia Niemców i Polaków, ulega stałej dewastacji. W ruinę popada bowiem budynek bramy wjazdowej, leżący przy ruchliwej drodze, a sam park popadł w zupełną dewastację.

O Bieczu i odczuwaniu historii i legendy tej miejscowości pisał w tomie poetyckim pochodzący z tej miejscowości laureat Wawrzynu Lubuskiego, autor tegoż artykułu. Wiersze i eseje napisane o miejscowości stały się również materiałem wykorzystywanym przez nauczycieli i wychowawców do rozbudzania zainteresowania i szacunku do historii i dorobku materialnego minionych pokoleń niemieckich mieszkańców. Dzięki temu dzieci i młodzież interesuje się pałacem i przylegającym parkiem.

„...Zagubić się w szaleństwie listopadowych barw. Opadać z liśćmi latami w perłowe trawy i szemrać pod nogami przechodzących. Być uśpionym życiem pewnym wiosny, która

⁹ I. Peryt-Gierasimczuk, *Czas architekturą zapisany*, Zielona Góra 1998, s. 29.

nieuchronnie nadejdzie. Jeśli możliwe jest takie trwanie na wieczność, to odnaleźć je można w parku – sanktuarium nieprzemijania.

W wietrze szeptały ostatnią modlitwę umierające liście – pewne spełnienia.

Niewielką rzeczkę przecinającą płaską przestrzeń traw gładziły paprocie urzeczone odbiciem w jesiennym lustrze. Czas nie był tu określony – zawiesił się między światami. Nie płynął i nie opadał w niczyje ręce.

Zakochany w sobie – w mocy, nieuchronności i legendzie – trwał. Sprzymierzył się z nim wielki dąb – samotny król polany. On jeden wiedział, ilu zakochanych szukało w nim oparcia, by wypowiedzieć słowa, które tak trudno zakwitają w ustach.

Nie zrażały go wycięte w korze serca, inicjały i strzały, które przesywały serdecznych gości. Dąb godził się na swój los. Stał się zapisem i kropką kończącą najwznioślejsze chwile, pragnących nieskończonego ich trwania.

Jego dębową historię rozpoczął człowiek, który trzysta lat wcześniej w tym miejscu zęgnął ukochaną istotę.

Gdyby nie kruchość ludzkich uczuć i ból porzucenia, a nade wszystko pragnienie zapisu szczęścia, które odeszło – nie byłoby go tutaj.

Dąb czuł, że przestrzeń w której się zakorzenił, będzie zawsze wypełniona tęsknotą i pragnieniem, które zamieszkają w nim wypłoszone z czyjegoś życia jak zebraczki z ruchliwej ulicy.

Jesień w parku otaczającym pałac, była obłężeniem na wpół umierającej budowli. Natura wyzwolona z mocy człowieka brała odwet za wszelką logikę, estetykę, style. Jej kreacją była burza jesiennych owoców, nasion, owoców niczym nieskrępowanych w ekspansji życia. Jaki był pierwotnie ten park? Nikt już tego nie rozpoznawał. Może angielski lub francuski w stylu. Geniusz natury przechytrzył myśl człowieka. Sięgnął nawet za fasadę okalającą pałac. Ściany szturmem zdobywała dzika jeżyna. Siewki osiki rozsadzały gzymsy i arkady. Trawa pożerała resztki okien a bluszcz rozrywał cynowe rynny.

Odwet przyrody na intruzie był wbrew pozorom wyspecjalizowany i logiczny...¹⁰

Widzbachowie będąc w ścisłych związkach z królami polskimi, korzystali z usług wielu królewskich artystów, między innymi wybitnego architekta królewskiego, Johanna Bähra. Zlecono mu bowiem przebudowę kościoła w Bieczu. Efektem rozmów Johanna Friedricha von Widebacha z Bährem stał się ukończony w 1730 r. niezwykle oryginalny barokowy kościół zaprojektowany na planie krzyża greckiego¹¹. Mimo upływu czasu kościół ten jest bez wątpienia perłą architektoniczną w architekturze baroku i to na miarę europejską. Biecka świątynia jest jedynym dziełem Bähra nie tylko na Łużycach, ale i w Polsce. W krypcie kościoła spoczywa fundator świątyni, a także prawie wszyscy przedstawiciele niemiecko-polskiego rodu Widebachów¹².

Rozważania o historycznych polsko - niemieckich związkach Widebachów były przedmiotem sympozjum w Bieczu zorganizowanego w 2006 roku przez Wojewódzką i Miejską

¹⁰ Z. Kowalczyk, *Bliżej niż dalej*, Zielona Góra 2003, s. 23.

¹¹ S. Kowalski, *Zabytki Środkowego Nadodrza*, Zielona Góra, 1976, s. 37.

¹² I. Peryt-Gierasimczuk, op. cit., s. 26.

Bibliotekę Publiczną w Zielonej Górze. Symposium zgromadziło licznych dorosłych mieszkańców Biecza, a także wielu uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Przybyła na nie również z Niemiec siedemnastoosobowa grupa dawnych mieszkańców Biecza¹³. Wielogodzinne spotkanie – symposium zgromadziło w sumie sześćdziesiąt pięć osób. Jego efektem stały się coroczne spotkania Polaków i Niemców w Bieczu, które od kilku już lat w maju odbywają się w serdecznej atmosferze. Wiele polskich rodzin nawiązało bliskie kontakty z dawnymi niemieckimi mieszkańcami Biecza i ich potomkami. W wielu przypadkach stały się to wręcz rodzinne koneksje.

Najnowsza historia Biecza to reminiscencje II wojny światowej. Ludność, która przybyła do miejscowości, w większości pochodziła z zajętych przez Sowieców terenów II Rzeczypospolitej. Prawie 70% powojennej ludności Biecza stanowili dawni mieszkańcy, leżące nad rzeką Strypą w powiecie Buczacz wioski Duliby. Wielu z nich to potomkowie żołnierzy Piłsudskiego, walczących z nawałą sowiecką roku 1920. W rodzinach tych ludzi było wielu krewnych, którzy przeżyli sowieckie zesłanie na Syberię, po zajęciu Polski przez faszystowskie Niemcy i Rosję sowiecką. Prawie każda rodzina straciła kogoś bliskiego, zamordowanego przez ukraińskie oddziały UPA. We wspomnieniach moich rodziców, którzy w tych strasznych czasach byli nastolatkami wciąż żywa była pamięć okrutnych mordów, dokonywanych na wielu mieszkańcach Dulib¹⁴.

Fenomenem Biecza jest fakt, że 87% potomków polskich osiedleńców, w większości uprawiających rolę, ukończyło wyższe studia na wielu polskich i zagranicznych uczelniach. Biecz może poszczycić się dużą liczbą nauczycieli, wysokich funkcjonariuszy administracji państwowej, oficerów, a także jednym doktorem nauk humanistycznych. Być może jest to genius loci... duch Widebachów, Mickiewicza i Kraszewskiego...

W tym roku polscy gospodarze gościli ponad 50 osób przybyłych z Niemiec, związanych mniej lub bardziej z Bieczem. Mieszkańcy Biecza przygotowali swoim gościom wiele atrakcji wśród nich cieszące się ogromnym powodzeniem przejażdżki konną bryczką. Wychowawczynie przedszkolne przygotowały dla przybyłych gości popisy wokalne swoich dzieci. Spotkania byłych i obecnych mieszkańców Biecza trwają wiele godzin i są świadectwem tego, iż więcej nas łączy niż dzieli¹⁵.

Edukacja i świadoma działalność nauczycieli może sprzyjać rozbudzeniu wśród dzieci zainteresowania historią i zabytkami miejscowości, w której żyją. Dzieci i młodzież mieszkająca w miejscowości, przybywających do Biecza dawnych niemieckich mieszkańców i ich potomków nie traktują jako „wrogich obcych” (tak bywało w początku lat dziewięćdziesiątych), lecz jako współtwórców spuścizny duchowej i materialnej dawnych wieków. Służy to nawiązywaniu żywych kontaktów. Efektem tego jest fakt, iż wielu potomków dawnych niemieckich mieszkańców Biecza włada w miarę swoich możliwości językiem polskim (twierdzą, że jest dla nich bardzo trudny), a dzieci i młodzież z Biecza chętnie uczą się języka niemieckiego. Inicjatywa podjęta przez pedagogów służy również rozbudzaniu wśród dzieci i młodzieży

¹³ Z. Kowalczyk, *Wizyty sentymentalne*, w: *Człowiek pogranicza*, op. cit., s. 237 – 243.

¹⁴ Z. Kowalczyk, *Moja mała ojczyzna – Biecz*, w: „*Pro Libris*”, Zielona Góra 2004, s. 89- 98.

¹⁵ *Ibidem*.

miłości do „małej ojczyzny”, co bez wątpienia owocować będzie w przyszłości troską i odpowiedzialnością w działaniach o zachowanie historycznej spuścizny dawnych i obecnych mieszkańców Biecza.

Dzieci polskie i romskie w przedszkolnej grupie w wielkim mieście

Wiek przedszkolny to dla dziecka czas intensywnego rozwoju ruchowego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego¹. Charakterystyczny dla tego okresu jest intensywny rozwój sprawności motorycznych ze znaczącym osiągnięciem w rozwoju orientacji w przestrzeni. Postępy w procesie myślenia oparte na wyobrażeniach oraz tworzenie się umysłowych reprezentacji jest normalne na tym etapie rozwoju podobnie jak zmiany jakie zachodzą w czasie kontaktów z rówieśnikami².

W Polsce uczęszczanie do przedszkola jest obowiązkowe a w szczególności ostatni rok, jako ten przygotowujący dzieci do nauki w szkole podstawowej. Każda placówka realizuje Podstawę Programową Wychowania Przedszkolnego. Pozytywne oddziaływanie przedszkola na rozwój dziecka często jest podkreślany przez specjalistów. Przebywanie dziecka w instytucji jest korzystne dla jego wszechstronnego rozwoju poprzez uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych, zajęciach dodatkowych, spacerach i zabawie dowolnej. Przedszkolne programy edukacyjne są dostosowane zawsze do możliwości rozwojowych najmłodszych. Mają one za zadanie stymulować zdolności poznawcze dzieci w zakresie: posiadanej wiedzy, pamięci, a także koncentracji uwagi. To w przedszkolu dziecko uczy się samodzielności i kształtuje swoją osobowość – poznaje swoje mocne i słabe strony. Ma możliwość rozwijania swoich talentów³.

W wychowaniu przedszkolnym aktywność dzieci jest niesłychanie ważna. „Dziecko należy cenić takim, jakie jest”⁴. Nauczyciel ma być kreatorem stwarzającym takie sytuacje edukacyjne, w których wychowankowie mają możliwość czynnego uczestnictwa w zdobywaniu wszelkich informacji o otaczającym je szeroko świecie. Gotowość poznawcza dzieci powinna być wzbogacona sytuacjami dla nich atrakcyjnymi. Poznawanie innych niż swoja tradycji przygotowuje młode pokolenie do życia w tolerancji i empatii do inności. Zatem od nauczycieli przedszkoli wymaga się rozległej wiedzy o dziecku, wysokich kompetencji oraz kwalifikacji. Sprostac takiemu wyzwaniu może tylko dobrze przygotowany pedagog. Nieprzeceniona jest rola nauczyciela, który sprawuje funkcje opiekuńczą, wychowawczą, dydaktyczną, diagnostyczno-prognostyczną i kompensacyjno-usprawniającą traktując przy tym dziecko jako samodzielny podmiot.

R. Fulghum powiedział, że „wszystkiego co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu – o tym jak żyć, co robić, jak postępować, współżyć z innymi, patrzeć, odczuwać,

¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2012, s. 39-40.

² Ibidem, s.40-43.

³ Ibidem, s. 159-161.

⁴ G. Weil., D. Marden, *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne porady dla rodziców*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2010, s. 61.

myśleć, marzyć i wyobrażać sobie lepszy świat”⁵. Słowa te stanowią tak naprawdę sens edukacji przedszkolnej. Umiejętności potrzebne dziecku do życia - dziecko zdobywa w przedszkolu. Przedszkole wprowadza dzieci w świat, który dotąd był dla nich obcy. Najmłodszy uczą się, że istnieją również inne dzieci, które podobnie jak one posiadają potrzeby – zaczyna dokonywać się proces socjalizacji. Dzieci w wieku przedszkolnym rozwijają swoją tożsamość zgodnie z etapami rozwoju⁶.

Aktywność dzieci w wychowaniu przedszkolnym jest ogromnie ważna. Nauczyciel powinien tak pokierować grupą, aby wychowankowie mogli czynnie uczestniczyć w zdobywaniu informacji o świecie. Gotowość poznawcza dzieci powinna być zaspokajana sytuacjami dla nich atrakcyjnymi. Dzieci w przedszkolu powinny odczuwać bezinteresowną radość z poznawania życia. Pierwsze kontakty z nauką gdy wywołają pozytywne nastawienie to dzieci są chętne do poszukiwań. Naturalnie będzie powstawał ich podmiotowy stosunek do nauki. „Dziecko, które boi się nauki, boi się tego co nie znane, broni się przed każdą próbą przyswojenie mu czegoś nowego”⁷. Czasy, w których żyjemy są bardzo dynamiczne i ulegają ciągłym zmianom. Adaptacja człowieka – dziecka do warunków, które panują jest często trudna i stresująca. Takie okoliczności i uwarunkowania wprowadzają ludzi w rzeczywistość, w której nikt niczego nie może być do końca pewien. Powstaje mętlik, który prowadzi do zagubienia. Dzieci od najmłodszych lat przygotowywane są przez swoich opiekunów (rodziców) do tych zmian. Przedszkola, szkoły i pozostałe instytucje wspomagają ich w wychowaniu. K. Ferenz mówi, że „wychowanie definiowane bywa rozmaicie. Zależy to od koncepcji człowieka i jego miejsca w świecie, zależy od warunków jego egzystencji, od oczekiwań społeczności wobec jej członków, od tego, czego społeczeństwo oczekuje od jednostki. Człowiek nie żyje poza grupą. Tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje społeczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją”⁸. Wykształcenie i wpajanie już od najwcześniejszych lat właściwych postaw, przystosowuje je do życia. Wsparcie, które dzieci otrzymują pomaga im w radzeniu sobie z przeciwnościami losu, w pokonywaniu barier wspierając ich rozwój.

Współczesne przedszkola dostosowują się do obecności dzieci imigrantów. Placówki chcąc uwzględnić szczególne potrzeby swoich wychowanków starają się wpleść w tradycyjne działania projekty i zajęcia na rzecz zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i równego dostępu do edukacji⁹. Przedszkola odgrywają wiodącą rolę w tworzeniu społeczeństwa włączającego. Stwarzają dzieciom ze środowisk imigracyjnych i lokalnych najlepszą szansę do wzajemnego poznania i nabrania do siebie szacunku.

⁵ R. Fulghum, *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, Świat Książki, Warszawa 1996, s.1.

⁶ http://www.project.omep.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Aznaczenie-wychowania-przedszkolnego-dla-edukacji-wielokulturowej&catid=1%3Aedukacja-miedzykulturowa&Itemid=2&lang=pl, 30.07.13r.

⁷ S. Leo, *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, „JEDNOŚĆ”, Kielce 2002, s. 15.

⁸ K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2003, s.178.

⁹ http://www.project.omep.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Aznaczenie-wychowania-przedszkolnego-dla-edukacji-wielokulturowej&catid=1%3Aedukacja-miedzykulturowa&Itemid=2&lang=pl, 30.07.13r.

Społeczność romska to ludność należąca do mniejszości etnicznej, do której przynależność podczas przeprowadzonego w 2011 r. Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań zadeklarowała 16 725 obywateli polskich¹⁰ w tym: w województwie dolnośląskim – 2 028 osób, małopolskim – 1 735 i śląskim – 1 733. Romowie w Polsce należą do pięciu grup: najliczniejszą jest grupa Bergitka Roma, kolejne to Polska Roma, Lowarzy, Kelderaszce oraz niewielka grupa Sinti¹¹. „Kulturoznawcy zaznaczają, że każda kultura posiada swój zbiór wartości. Nie ma kultury „lepszej” lub „gorszej”.¹²” Kultura romska różni się od polskiej, przez co poznawanie jej wzbudzało wiele kontrowersji.

Najnowsze badania nad pochodzeniem Romów wykazały, że pochodzą oni z Indii¹³. Romowie jako naród migrujący uformował swoją kulturę przez wieki wędrówek. W 1964r. nastąpiła zmiana w prawie nakazująca tej ludności przymusowe osiedlanie się¹⁴. Od tamtej chwili kultura romska ulega licznym przeobrażeniom. „Na przestrzeni kilkudziesięciu lat Romowie dostosowują swoje zwyczaje do norm społecznych przyjmowanych w kulturach, w których goszczą i uczą się od swoich sąsiadów wszystkiego, co może im zapewnić lepszą przyszłość”¹⁵.

Wyniki badań socjologicznych poświęcone recepcji obrazu społeczności romskiej w społeczeństwie polskim ukazują paradoks promowania pozytywnego wizerunku Romów jako ludzi obdarzonych talentami, twórczymi i o radosnym sposobie bycia. Okazało się, iż nie kreuje on korzystnego wizerunku postrzegania środowiska romskiego a utrwała stereotypy o Romach jako ludziach nieodpowiedzialnych, niedostosowanych do współczesnego świata, funkcjonujących na jego marginesie¹⁶. Próg niechęci i dystansu w stosunku do grup społeczności romskich utrzymuje się do dziś na wysokim poziomie w wielu krajach. W Polsce ostatnich lat, jak donoszą sondaże publiczne, ponad 60% wskazań odnosi się do Romów¹⁷. Jak donoszą dane, bez względu na wielkość populacji w poszczególnych krajach Romowie należą zazwyczaj do grupy ludzi o niskim wykształceniu, ubogich, bezrobotnych, o przeciętnej długości życia znacznie poniżej europejskich standardów, a przy tym zdecydowanie broniących odrębności kulturowej, dbających o hermetyczność własnego środowiska¹⁸. „Towarzyszy temu izolacja, marginalizacja, a nawet dyskryminacja ze strony społeczeństw większościowych, tak w skali lokalnej, jak i w życiu publicznym poszczególnych państw.¹⁹” Społeczność romska posiada swoją własną kulturę, tradycję, język i prawo, dlatego często jest otoczona uprzedzeniami oraz stereotypowymi wyobrażeniami na własny temat, co rodzi dystans. Strzeże dostępu do wiedzy

¹⁰ Wedle danych poprzedniego Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 r. liczebność mniejszości romskiej wynosiła 12 731 osób.

¹¹ http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/portal/mne/803/6480/Charakterystyka_mniejszosci_narodowych_i_etnicznych_w_Polsce.html#romowie/, 25.07.2013r.

¹² <http://jednizwielu.pl/romowie-w-polsce/kultura-romska>, 27.07.2013r.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ http://elementaro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=75:identyfikacja-osobowa-romow-i-sinti-w-polsce-&catid=46:kultura-romska&Itemid=63, 29.07.2013r.

¹⁵ <http://jednizwielu.pl... op. cit>.

¹⁶ A. Górska, *Konstruowanie stereotypu Roma*, [w:] M. Głowacka-Grajner, E. Nowicka (red.), *Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości i więzi we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2007, s. 179-186.

¹⁷ <http://www.telescope.org.pl/case-studies/romowie>, 30.07.13r.

¹⁸ E. Chromiec, *Społeczność romska w Polsce a szanse integracji społecznej*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38627/005.pdf>, 24.07.13r.

¹⁹ *Ibidem*

o właściwościach życia własnej populacji przed tzw. gadziami²⁰. Dzięki kontaktom ze społeczeństwem większościowym, społeczność romska zmienia swoją pozycję społeczną. „(...) Poprzez wchodzenie w mieszane relacje małżeńskie bądź stosunki pracy na zewnątrz grupy – osłabianie granic między odmiennymi systemami kulturowymi i wzajemną weryfikację ocen”²¹ zachodzi proces dyfuzji kulturowej²².

W roku szkolnym 2012/2013 prowadziłam zajęcia integracyjne w jednej z publicznych szkół podstawowych we Wrocławiu w oddziale przedszkolnym, do którego uczęszczały dzieci społeczności romskiej. Warsztaty prowadziłam w ramach „Rządowego Programu na Rzecz Społeczności Romskiej w Polsce”, który m.in. kładzie nacisk na zwiększenie uczestnictwa Romów w życiu społeczno-kulturalnym. Program zajęć dotyczył integracji dzieci romskich z dziećmi polskimi. Tematyka swym zakresem obejmowała pomoc w zrozumieniu oraz poznaniu romskich i polskich tradycji, akceptowaniu drugiego człowieka, rozwijaniu umiejętności pracy, zabawy i komunikacji z dziećmi o innej kulturze. W referacie pragnę podzielić się wynikami i analizą obserwacji uczestniczącej z prowadzonych zajęć. Badania odbyły się ww. miejscu. Szkoła ta liczy sobie ponad 500 uczniów, w tym 7 dzieci pochodzenia romskiego z czego 4 z nich uczęszcza do grupy oddziału przedszkolnego mieszczącego się w budynku instytucji.

Zgromadzony obserwacjami materiał empiryczny pozwolił mi ujrzeć proces integracji dzieci innych kultur z innej perspektywy. Ze względu na obszerny przedział czasu, jaki poświęciłam swoim obserwacjom w analizie przedstawię najważniejsze, najistotniejsze, a za razem najciekawsze w mojej ocenie informacje.

Integracja społeczna jest czymś naturalnym. W ujęciu encyklopedycznym integracja społeczna to: „zespoleń i zharmonizowanie elementów zbiorowości społecznej rozumiane jako intensywność i częstotliwość kontaktów między członkami danej zbiorowości oraz akceptacja w jej obrębie wspólnych systemów wartości, norm, ocen. Ważnym czynnikiem integracji społecznej jest wspólność interesów i podobieństwo sytuacji życiowej członków danej grupy”²³. Dzieci romskie są w szkole bardzo mile widziane zarówno przez rówieśników, jak i kadre pedagogiczną. Dzieci uczone są ciągle szacunku, tolerancji oraz empatii zarówno przez rodziców jak i przez szkołę. Najmłodszy wychowywani w takim duchu będą afirmować siebie i z akceptacją odnieść się „ (...) do swego otoczenia, odważnie będą bronić swoich idei i przekonań, śmiało dzielić się swoją radością z innymi”²⁴.

Nauczyciele oddziału przedszkolnego uczestniczyli w warsztatach „Kultura romska w kontekście nierówności społecznych”, poprowadzonym przez Stowarzyszenie Asystentów Edukacji Romskiej w Polsce oraz Dom Spotkań Angelusa Silesiusa-Centrum Edukacyjno-Szkoleniowe we Wrocławiu. Celem szkolenia było przygotowanie pedagogów do pracy w środowisku różnorodnym kulturowo uwzględniając specyfikę kultury romskiej, aby mogli poznać, zrozumieć i skutecznie pracować z dziećmi o różnej kulturze. Mimo to dzieci romskie niestety niechętnie chodziły do szkoły, niechętnie były tam posyłane przez rodziców – jest to

²⁰ co w języku Romani oznacza „nie-Romami”.

²¹ E. Chromiec, *op. cit.*

²² E. Nowicka, *Dyfuzja kulturowa*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 158.

²³ *Wielka Encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985. s.291

²⁴ A. Życzok, *Wychowanie do radości życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 151.

związane ze specyficznym stosunkiem Romów do edukacji. Obawiają się oni zaniku swoich tradycji oraz wtargnięcia w ich społeczność obcych. Edukacja powoduje zmianę mentalności i sposobu myślenia a nauka daje obycie. Romowie niechętnie posyłają swoje dzieci do szkoły, co niestety czasami jest przyczyną problemów szkolnych. Nieposyłanie swoich dzieci do przedszkoli tłumaczy częstymi chorobami dzieci, lub innymi okolicznościami utrudniającymi te działania. Wielokrotnie odwiedzałam rodziny 4 dzieci należących do grupy przedszkolnej, w której prowadziłam wyżej wspomniane zajęcia, ponieważ jako szkoła dążymy do najpełniejszej integracji. Edukacja przedszkolna jest koniecznym warunkiem uczestnictwa Romów w nowoczesnym świecie. Program zajęć kładł nacisk na zwiększenie uczestnictwa Romów w życiu społeczno-kulturalnym. Program zajęć dotyczył zrozumienia oraz poznania romskich i polskich tradycji, akceptowania drugiego człowieka, rozwijania umiejętności pracy, zabawy i komunikacji z dziećmi o innej kulturze i tradycji. Różnorodność była traktowana jako źródło poznania i wzbogacenia wiedzy o innej kulturze i tradycji. Edukacja międzykulturowa nie przyczynia się do osłabienia tożsamości kulturowej, podstawowych wartości i praw kraju przyjmującego, zapewnia za to długotrwałe korzyści dla wszystkich²⁵.

Obowiązek szkolny i wielkie zaangażowanie szkoły w waloryzację edukacji w społeczeństwie lokalnym i jej promowanie w środowisku romskim spowodowało, że liczba nieobecności dzieci romskich zaczęła sukcesywnie się zmniejszać a zaufanie do instytucji jaką jest przedszkole wzrosło. W owym czasie byłam świadkiem wielu ciekawych sytuacji. Zachowania dzieci świadczyły o tym, iż dzieci w wieku przedszkolnym, uwzględniając ich kulturę, nie różnią się zbytnio w swym zachowaniu do siebie. Będąc w stanie ciągłego rozwoju oraz mimo specyficznych środowisk społeczno-rodzinnych dzieci w grupie włączały się we wspólne działania i zabawy nie zwracając uwagi na swój wygląd, czy bariery językowe. Dla moich przemyśleń cenne okazały się informacje uzyskane od innych nauczycieli, którzy podzielali moje spostrzeżenia. Głównym tematem zajęć była wielokulturowość, otwartość na inne kultury i narodowości, włączanie dzieci i mobilizowanie do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły. Za cel postawiłam sobie zwiększenie wrażliwości dzieci na różnice międzykulturowe, a chciałam to osiągnąć poprzez pokazanie kultury romskiej oraz polskiej i poznanie rówieśników z nich pochodzących.

Różnorodność kulturowa nie stanowiła trudności w integracji, czy też zjawiska postrzeganego negatywnie zarówno przez dzieci z grupy przedszkolnej, jak i nauczycieli. „Różnorodność językowa i kulturowa może stać się dla przedszkoli nieocenionym atutem. Zwrócenie się w kierunku tej nowej społeczności oraz zaspokojenie edukacyjnych potrzeb dzieci wywodzących się ze środowisk imigracyjnych powinna być główną troską decydentów, a zarazem istotnym wyzwaniem, któremu powinny usiłować sprostać systemy edukacyjne w całej Europie.²⁶” Moje obserwacje dowiodły, iż odmienność kulturowa dzieci społeczności romskiej nie zdaje się być tym czynnikiem, który powoduje izolację od pozostałych dzieci z grupy przedszkolnej. Wszystkie przedszkolaki inicjowały z podobnym zaangażowaniem zabawy, rozmowy i wspólne działania. Różnice stały się źródłem pogłębiania wiedzy o sobie i innych.

²⁵ http://www.project.omep.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Aznaczenie-wychowania-przedszkolnego-dla-edukacji-wielokulturowej&catid=1%3Aedukacja-miedzykulturowa&Itemid=2&lang=pl, 30.07.2013r.

²⁶ Ibidem

Bibliografia

1. Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2003.
2. Fulghum R., *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, Świat Książki, Warszawa 1996.
3. Górska A., *Konstruowanie stereotypu Roma*, [w:] Głowacka-Grajner M., Nowicka E. (red.), *Jak się dzielimy i co nas łączy? Przemiany wartości i więzi we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2007.
4. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawnictwo ERICA, Warszawa 2012.
5. Leo S., *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć. Poradnik dla rodziców*, „JEDNOŚĆ”, Kielce 2002.
6. Narodowy Spis Powszechny z 2002 r. o liczebności mniejszości.
7. Nowicka E., *Dyфуzja kulturowa*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
8. Weil. G., Marden D., *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne porady dla rodziców*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2010.
9. *Wielka encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.
10. Żywczok Ż., *Wychowanie do radości życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Netografia:

1. Chromiec E., *Społeczność romska w Polsce a szanse integracji społecznej*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/38627/005.pdf>, 24.07.2013r.
2. http://elementaro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=75:identyfikacja-osobowa-romow-i-sinti-w-polsce-&catid=46:kultura-romska&Itemid=63, 29.07.2013r.
3. <http://jednizwielu.pl/romowie-w-polsce/kultura-romska>, 27.07.2013r.
4. http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/portal/mne/803/6480/Charakterystyka_mniejszosci_narodowych_i_eticznych_w_Polsce.html#romowie/, 25.07.2013r.
5. http://www.project.omep.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5%3Aznaczenie-wychowania-przedszkolnego-dla-edukacji-wielokulturowej&catid=1%3Aedukacja-miedzykulturowa&Itemid=2&lang=pl, 30.07.2013r.
6. <http://www.telescope.org.pl/case-studies/romowie>, 30.07.2013r.

Mediacja szkolna procedurą porozumienia

Naturalne konsekwencje funkcjonowania państwa demokratycznego i pluralistycznego, wymuszają nowe potrzeby edukacyjno-wychowawcze młodego pokolenia, w którym równoprawna jest pozycja nauczyciela i ucznia. Obowiązuje strategia dialogu, nie dominacja a partnerstwo, wyzwalanie aktywności ucznia, nie przekazu.¹ W myśl postulatów tego nurtu, jak podkreśla A. Gurycka², chodzi o „włączanie wychowanka” w linię aktywności wychowawcy i tworzenie warunków, by wychowawca uczestniczył w linii aktywności wychowanka.

Z badań W. Klause wynika jednak, że 83 proc. nauczycieli nie zna skutecznych metod radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi uczniów. Zaproponowali zwiększenie kontroli podczas dyżurów, zatrudnienie pracowników ochrony, wprowadzenie systemu monitoringowego. Dopiero na kolejnych miejscach wymieniali usprawnienie pracy pedagogicznej poprzez dobór metod wychowawczych, organizowanie dla uczniów zajęć pozalekcyjnych, zwiększenie świadomości wychowawczej rodziców.³

Z corocznego Raportu Rzecznika Praw Obywatelskich, który powstał w ramach tzw. krajowego mechanizmu prewencji⁴ wynika, że przedstawiciele RPO wizytowali 124 placówki, m.in. te, które pośrednio wchodzi w zakres mojego tu zainteresowania, to jest młodzieżowe ośrodki wychowawcze, schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze. Ujawniony został obraz praktyki wychowawczej. W młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych system jest w zasadzie poza prawem, bo ani ustawa oświatowa ani ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich takich nie przewidują. Wychowawcy wymyślają więc różne kary, np. zakaz wyjścia na zewnątrz, ćwiczenia fizyczne, przepisywanie zdań. Stwierdzono przypadki wyzywania i bicia przez wychowawców, „napuszczanie” jednych wychowanków na innych, by ci wymierzili karę.

Nieodosobnione jest przekonanie, że prawo karne to najsensowniejsze remedium na problemy społeczne, obejmujące przestępczość. Wynika to między innymi z wszechobecnego dostępu do informacji, ukazujące świat w sposób uproszczony i czarno-biały, co powoduje poczucie zagrożenia. W odniesieniu do przestępczości, nie znajduje to realnych podstaw. Istotną rolę w kształtowaniu tego uproszczonego stanu rzeczywistości społecznej, z którym wiąże się większa punitywność i akceptacja autorytarnych metod kontroli, pełnią środki przekazu, ukazujące zjawisko przestępczości w sposób wybiórczy, kształtujące błędną świadomość o rozmiarach i strukturze przestępczości oraz o wysokim ryzyku wiktylizacji.

¹ J. Gęsicki, *Negocjacje w szkole*, "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1993, nr 7

² A. Gurycka, *Przedmiotowość - postulat dla wychowania* [w:] *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, s.28

³ W. Klaus, *Co robić z bójkami w szkołach - sąd dla nieletnich wobec problemu*, "Mediator" 2004, nr 28

⁴ Zobowiązane są do tego kraje, które ratyfikowały konwencję ONZ w sprawie zakazu tortur i okrutnego traktowania. RPO stwierdził, że w zakładach karnych występuje przeludnienie, które może jeszcze wzrosnąć w perspektywie przejścia 12 tys. skazanych z krajów UE. RPO rekomenduje orzekanie przez sądy kar nieizolacyjnych.

Również teza, że przez zastosowanie zaostzonych sankcji i represji nastąpi ograniczenie działań poprawczych, jak dowodzi praktyka, jest nieprawdziwa. Na pytanie, czy wina zawsze musi kojarzyć się z dotkliwą karą, odpowiedź znaleźć można w mediacji, w której sukces typu wygrany-wygrany osiąga się częściej, niż wygrany-przegrany.

Jako reakcję na ograniczenie problemów związanych z edukacją, szkoły częściej korzystają z instytucji prawno-karnych, by zwiększyć pole kontroli i przeciwdziałać zjawiskom dewiantycznym i patologicznym. Zwłaszcza w rozprzestrzenianiu się przemocy i popełnianiu czynów karalnych, wprowadzany jest system monitorowania i ochrony. Zbiorowości szkolne traktowane są jako potencjalnie przestępcze.

W szczególności na gruncie nauk pedagogicznych i psychologicznych trzeba poszukać efektywniejszych metod wychowawczych.⁵ Jak dowodzi K. Hurrelmann (i inni), rozwój osobowości może być pojmowany tylko przez związki jednostki z jej środowiskiem społecznym.⁶ Zatem dzięki zastosowaniu metod koncyliacyjnych w relacjach szkolnych, następuje proces skomplikowanego demontażu zasklepionych wrogością jednostkowych tożsamości. Przez metodę koncyliacyjną rozumieć sposób załatwiania sporów przez konkretne rozwiązanie wyłożone przez obie strony, drogą porozumienia i pojednania. A jeszcze niedawno, pojawienie się konfliktu i sytuacji spornych, uważano za zjawisko wstydlive. Umiejętne rozwiązywanie konfliktów stwarza nowe szanse dla jednostki i szerszego środowiska społecznego. Jednak trudno będzie liczyć na stosowanie metod koncyliacyjnych w szkołach przez nauczycieli, wyposażonych w ograniczoną wiedzę psychologiczno- pedagogiczno- socjologiczną, to jest dydaktyków, specjalistów do nauczania danego przedmiotu. Nie są oni w stanie pomóc, zwłaszcza niektórym uczniom w bezkonfliktowym procesie społecznej kooperacji.

Instytucja mediacji jest pozytywnie oceniana w USA, Kanadzie, Nowej Zelandii i krajach zachodnio-europejskich. W propagowaniu mediacji w krajach Europy środkowej i wschodniej istotną rolę odegrała Rada Europy⁷, dodatkowo w Polsce, Fundacja Heinricha Boella z Republiki Federalnej Niemiec. Mediacja jest traktowana przez Unię Europejską jako istotny środek regulowania sporów w całym kręgu oddziaływania europejskiej kultury legislacyjnej, bowiem mediacja nawiązuje do zakorzenionej w człowieku potrzeby współdziałania. Akcentuje drogę dochodzenia do prawdy, porozumienia i ugody, potrzebę restytucji, naprawienia szkody, nową jakość w kształtowaniu odpowiedzialności karnej.⁸ Restytucja oznacza zwrot zabranego mienia lub przekazanie za niego odszkodowania.

Według zgodnego przekonania ekspertów w przypadku pojednania ofiary ze sprawcą i łagodzenia konfliktu, mamy do czynienia z najbardziej obiecującą i najbardziej efektywną alternatywą wobec sankcji karnych, chodzi bowiem o zlikwidowanie konfliktu między

⁵ A. Lewicka, *Mediator szkolny - jego umiejętności psychopedagogiczne* [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), Lublin 2008

⁶ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994, s. 36-37

⁷ Z. Piechowiak, *Wybrane problemy praktyki mediacji pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa w świetle Seminarium Rady Europy*, Barcelona, lipiec 1995, "Opieka - Wychowanie - Terapia" 1996, nr 4

⁸ A. Pskoś, *Mediacja w polskim prawie karnym*, Warszawa 2004, s.3

krzywdzicielem a poszkodowanym.⁹ E. Korytkowska mediację szkolną uznaje za „nieocenione narzędzie” i „doskonały alternatywny sposób na niepożądane przejawy zachowań”, która może wpływać na zmianę zachowania i postaw, twórczy grunt do zmiany osobowości młodego człowieka.¹⁰

Z postulatu N. Christe wynika, że trzeba poszukiwać sposobów alternatywnych wobec kar, a nie tylko kar alternatywnych.¹¹ W związku z tym na ideę mediacji proponują spojrzeć w kompleksowy sposób, jako wstęp do dyskusji na drodze poszukiwania nowych pomysłów w zapobieganiu i przeciwdziałaniu zjawiskom dewiacyjnym. I. Nałęcz-Naniewska i A. Nowicka podkreślają, że idea pojednania posiada ogromne wartości wychowawcze i profilaktyczne w procesie przeciwdziałania patologii społecznej. Spotkanie sprawcy i ofiary wywołuje jedyną w swoim rodzaju relację dla obu stron, wiodącą do racjonalizacji pojęć: krzywda, wina, kara. Te pojęcia bez bezpośredniego „zderzenia” twarzą w twarz pozostają u sprawcy obojętne, nie funkcjonujące w jego świadomości, co wyklucza możliwość dostatecznego zrozumienia szkodliwości postępowania w przypadku sprawcy, a w przypadku ofiary, ponownego otwarcia się na społeczeństwo.¹²

Mediacja to dobrowolne i poufne porozumienie się stron, znajdujących się w konflikcie, w obecności bezstronnej i neutralnej trzeciej osoby- mediatora. Mediacja ma na celu dojście do ugody, która zadowala obie strony.¹³ D. Hauk mediację szkolną definiuje jako proces doprowadzenia do porozumienia pomiędzy uczniami, pozostającymi ze sobą w konflikcie.¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach stanowi¹⁵, że działania mediacyjne mogą być podejmowane przez zespół powołany przez dyrektora z uwagi na niedostosowanie społeczne ucznia, sytuację kryzysową lub traumatyczną ucznia. Nie wypełniają jednak wymogów definicyjnych typowej mediacji szkolnej. Źródłem mediacji (szkolnej) należy dopatrywać się w idei sprawiedliwości naprawczej i w amerykańskiej koncepcji „diversion”. Sprawiedliwość naprawcza w centrum swego zainteresowania stawia osobę pokrzywdzoną oraz utrzymanie więzi społecznych. W koncepcji drugiej, proponuje się odchodzenie od modelu karania, zastępując go modelem sprawiedliwości naprawczej, zadośćuczynienia ofierze za krzywdy i cierpienia, spowodowanych przez sprawcę oraz jego rehabilitację.¹⁶

⁹ E. Marks, Z przedmowy do pracy: *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*. *Materiały konferencji międzynarodowej w Warszawie 26-27 styczeń 1995*, E. Bienkowska (red.), Wyd. Stowarzyszenie Penitencjarne "Patronat", Warszawa 1995.

¹⁰ E. Korytkowska, *Wykorzystanie mediacji w procesie wychowania*, "Mediator" 2013, nr 1

¹¹ N. Christe, *Granice cierpienia*, Warszawa 2003, s.58

¹² I. Nałęcz- Naniewska, A. Nowicka, *Sprawca i ofiara, idea pojednania i wychowania zamiast kary dla nieletnich*, "Jurysta" 1993, z. 2

¹³ *Kodeks Etyki Mediatora*, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2003, s.5

¹⁴ D. Hauk, *Łagodzenie konfliktów w szkole i pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*, Kielce 2004, s.28

¹⁵ Dz.U. nr 228, poz 1487

¹⁶ J. Utrat-Milecki, *Diversion (wyprowadzenie) w polskim modelu postępowania w sprawach nieletnich*, "Opieka-Wychowanie-Terapia" 1996, nr 4/28.

Mediacja szkolna jako atrakcyjna problematyka naukowa znalazła uznanie w Polsce. Uznany znawca problemów pedagogiki resocjalizacyjnej Lesław Pytka dostrzega mediację jako pozytywną, alternatywną formę oddziaływania na młodzież, przejawiającą objawy niedostosowania społecznego. Cytowany autor podkreśla, że u sprawcy wzbudza poczucie odpowiedzialności, uświadamia wszystkie skutki i konsekwencje postępowania i tym samym mediacja jest ważnym elementem wychowania.¹⁷

Eksperymentalny program mediacji szkolnej p.t. „Mediacje szkolne jako sposób rozwiązywania konfliktów w środowisku szkolnym”, po raz pierwszy został wprowadzony przez E. Górską. Mediatorami zostali uczniowie - wolontariusze, wyłonieni na początku roku szkolnego. W szkole została podjęta akcja informacyjna, obejmująca również rodziców uczniów. Kandydaci na szkolnych mediatorów uczestniczyli w szkoleniu przeprowadzonym przez profesjonalnych mediatorów.¹⁸

Jak podkreśla M. Sosnowska, mediacja prowadzi do zrównoważenia nowej równowagi i krzywdy ofiary, wprowadzenia nowej równowagi do naprawy, restytucji więzi społecznych, które zostały naruszone. Mediacja daje możliwość, by stare emocje budowały nowe, pomaga zobaczyć punkt widzenia drugiej osoby. Pozwala „zachować twarz” pokazując, że nie ma zwycięstwa jednej strony nad drugą.¹⁹ Mediacje najczęściej proponowane są w sytuacji, gdy istnieje trudność rozwiązywania konfliktu na drodze jednostronnego, władczego aktu lub bezpośrednich negocjacji, gdy okolicznościom towarzyszą silne emocje, brak komunikacji, wzajemnego zaufania i złożonej sytuacji.²⁰

Z przeprowadzonych przeze mnie wywiadów z doświadczonymi mediatorami przeważnie wynika, że rodzice sprawcy nie akceptują ugody z mediacji i przyjętego obowiązku naprawienia szkody. Demonstrują zazwyczaj dwuznaczny stosunek, również w czasie mediacji, a nieletni w takiej sytuacji stają się bezwolni.

Z uzyskanych wyników badań A. Linkiewicz wynika słaba znajomość idei mediacji szkolnej, ale większość badanych uznała, że tego rodzaju mediację należy do szkół wprowadzać. W świetle badań nauczyciele traktowali mediację jako główną formę zapobiegania przemocy, natomiast uczniowie jako narzędzie dla rozwiązywania sytuacji problemowych. Nauczyciele wskazali bardzo ogólne typy konfliktów, które miały być poddane mediacji, z kolei uczniowie odnieśli się do konkretnych przypadków spraw trudnych do rozwiązania. Młodzież sądzi (w 50 proc.), że nie powinno się stosować dodatkowych kar po mediacji, natomiast nauczyciele w (40 proc. przypadków), byli innego zdania. Uczniowie widzą więcej zalet, ale też więcej wad mediacji, niż nauczyciele. Wymieniając ujemne strony mediacji w szkole, nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę fachowego przygotowania mediatora i współpracę z nauczycielami,

¹⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005, s.311

¹⁸ zob. B. Wajerowska-Oniszczyk, *Mediacje jako forma zwalczania przemocy w szkołach*, "Mediator" 2003, nr 26

¹⁹ M. Sosnowska, *Uwagi o konkursie "Rozwiązuję spory bez przemocy, czyli co wiem o sprawiedliwości naprawczej"*, "Mediator" 2002, nr 4

²⁰ Z. Kmiecniak, *Mediacja i koncyliacja w prawie administracyjnym*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2004, s.31

a młodzież podnosiła jeszcze inne aspekty. Zalety mediacji wymienione przez nauczycieli wiążą się z konfliktami i atmosferą w szkole, uczniowie podkreślają wagę relacji z innymi dla podniesienia poczucia bezpieczeństwa.²¹

E. Korytkowska w swoich badaniach w 2012 r., pozytywnie odniosła się do zadań mediacji szkolnej, w aspekcie zwiększającego się zjawiska agresji i rezultatów działań podjętych w ramach programu profilaktyczno- wychowawczego: „Mediacje w szkole”.

Cytowana powyżej autorka wskazuje na szczególną przydatność mediacji szkolnej w rozwiązywaniu konfliktów wynikających z poniżania, wyśmiewania, dokuczania itp. i obejmujących poważniejsze problemy, jak: bójki, drobne kradzieże, naruszanie nietykalności fizycznej, chuligańskie niszczenie przedmiotów kolegów i szkoły.²²

Z powyższego dokonane przeze mnie w skrócie bilansu przeprowadzonych badań przez wielu autorów wynika, że mediacja szkolna w placówkach oświatowych jest w niewielkim stopniu wykorzystana, ale jest dogodną płaszczyzną w rozwiązywaniu konfliktów, szybko i bezwzględnie. Sprzyja również kształtowaniu umiejętności analizy własnego postępowania, własnych emocji i partnera konfliktu oraz respektowaniu jego praw.²³ Sukces w mediacji, to nie tylko uzyskana przez strony ugoda. Jest nią również sama decyzja o przystąpieniu do mediacji, niezależnie od wagi samego konfliktu w szkole.

W procedurze postępowania mediacyjnego wyróżnić można następujące etapy:

1. Wstępny- wyjaśnienie stronom roli mediatora, istoty i celów mediacji, możliwości wycofania się z mediacji;
2. Formułowanie pozycji- identyfikacja problemów, wysuwanie żądań przez strony;
3. Odkrywanie interesów przez mediacyjne strony;
4. Poszukiwanie rozwiązania;
5. Wybór rozwiązania - faza integrująca;
6. Etap końcowy- sformułowanie porozumienia.

Wszczęcie postępowania mediacyjnego w szkole następuje wówczas, gdy mediator po zapoznaniu się z wnioskiem strony-stron o zgłoszeniu do mediacji, nawiązuje kontakt z wnioskodawcą (wnioskodawcami). Uzyskawszy zgodę na mediację od sprawcy i poszkodowanego, proponuje termin i miejsce przeprowadzenia mediacji. Uczestnicy mediacji mogą wskazać osoby, które dodatkowo wezmą udział w sesjach mediacyjnych. Zadanie mediatora polega na respektowaniu zasady równowagi stron.

Kolejność przebiegu spotkania mediacyjnego przedstawia się następująco:

- przywitanie przez mediatora i przedstawienie stron (również przez samych uczestników mediacji),
- określenie celu mediacji,

²¹ A. Linkiewicz, *Mediacja szkolna w opinii uczniów i nauczycieli szkoły średniej* [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Z. Bartkowiec, A. Węgliński (red.), Lublin 2008, ss. 371-382

²² E. Korytkowska, *Wykorzystanie mediacji w procesie wychowania*, "Mediator" 2013, nr 1

²³ B. Wojerowska-Oniszczyk, *Mediacja jako forma zwalczania przemocy w szkołach*, "Mediator" 2006, nr 26

- wyjaśnienie roli mediatora,
- tzw. „dowartościowanie stron przez mediatora”,
- wyjaśnienie przebiegu postępowania mediacyjnego, celem przedyskutowania zgłoszonych przez uczestników mediacji opcji rozwiązań.

W mediacji znajdują zastosowanie przez mediatora różne techniki komunikowania, takie jak: parafraza, wyjaśnienie, komunikat „ja”, normalizacja, „pójście na galerię”, „złoty most”, i podsumowanie.²⁴ Ważniejsze reguły postępowania mediacyjnego obejmują:

- dobrowolność, strony wyrażają niewymuszoną wolę na uczestnictwo w mediacji i ewentualne wycofanie się,
- bezstronność- mediator szkolny pozostaje neutralny dla stron, dba o ochronę ich godności i interesów w równym stopniu, nie udziela porad,
- poufność- mediacje odbywają się w sposób niejawnny, mediator nie może ujawniać okoliczności, o których dowiedział się w trakcie postępowania mediacyjnego, bez zgody stron.

Procedury postępowania mediacyjnego przewidują również następujące możliwości do:

- swobodnego wypowiedzania się i bycia wysłuchanym w czasie sesji plenarnych i indywidualnych spotkań z mediatorem,
- prowadzenia swobodnych pertraktacji w celu sformułowania satysfakcjonującej i wykonalnej ugody,
- skonsultowania warunków przygotowanej ugody z osobami najbliższymi (rodzicami, opiekunami).

Mediację mogą też prowadzić dwaj mediatorzy, dla przykładu: dwaj mediatorzy-uczniowie, mediator- uczeń z mediatorem nauczycielem. Ten ostatni czuwa w szczególności nad przestrzeganiem procedur mediacyjnych, a w razie potrzeby przeprowadza konsultacje z drugim mediatorem.

Niezbędne warunki do przeprowadzania mediacji w szkole powinny zapewnić możliwość skorzystania z dwóch pomieszczeń dla prowadzenia sesji ogólnej i odrębnych ze stronami, najpierw ze sprawcą, następnie z poszkodowanym, dla zagwarantowania nieskrępowanych, otwartych i szczerych wypowiedzi. Metodyka postępowania mediacyjnego może przewidzieć dokonywanie zapisów na tablicy lub planszy bieżących, najistotniejszych propozycji i ustaleń. Po zakończeniu postępowania mediacyjnego, mediator sporządza sprawozdanie obejmujące: dane o mediatorze, informacje o terminach i miejscu mediacji, wskazanie osób biorących w niej udział, wyniki mediacji, podpis mediatora. O ile w wyniku mediacji udaje się wypracować consensus, zadaniem mediatora jest sprawdzenie, czy strony rzeczywiście zrozumiały treść ugody i czy ich zdaniem, warunki ugody będą możliwe do wykonania. Ugoda stanowi załącznik do sprawozdania. Mediator odpis sprawozdania, z ugodą przekazuje stronom. Mediator dba, aby zapisy ugody pozostawały w zgodzie z ogólnymi zasadami współżycia społecznego. Ugoda powinna zawierać dane o stronach mediacji, określenie jej przedmiotu i zobowiązań, sposób i termin ich wykonania, w razie potrzeby inne zapisy, których strony sobie życzą.

²⁴ Szerzej patrz M. Grudzienicka, *Rozwiązywanie konfliktów szkolnych*, "Mediator" 2008, nr 2

Ugodę podpisują obie strony mediacji. Data podpisania ugody lub inne zakończenie mediacji, oznacza jej sfinalizowanie.

Dokumentacja mediacji szkolnej powinna być ograniczona do niezbędnego minimum: do sprawozdania oraz ugody stanowiącej jej załącznik. Dokumentację z mediacji przechowuje się w przyjęty w szkole (placówce) sposób. Szkolny ośrodek mediacji powinien prowadzić wykaz mediatorów, przy czym wpis następuje po ustaleniu, że kandydat odpowiada stawianym wymogom.

Zgodnie z Kodeksem Etyki Mediatora mediacja przynosi zmiany w dobrym kierunku, zarówno dla rozwoju osobistego jednostek w niej uczestniczących, jak i wzajemnego zrozumienia oraz porozumienia się. To z kolei prowadzi do zmian i umocnienia więzi międzyludzkich - w ogóle. Dzięki temu następuje edukacja społeczeństwa jako całości.²⁵ Promowanie mediacji opiera się na przekonaniu, że mediacja jest dogodnym, konstruktywnym, ugodowym sposobem na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych i przyczynia się do ograniczenia eskalacji negatywnych zjawisk w środowisku społecznym szkoły.

W celu ukazania pragmatycznych efektów mediacji szkolnej, poniżej prezentuję korzyści, jakie uzyskuje pokrzywdzony, sprawca i wspólnota szkolna. Na wstępie, nie wchodząc w założeń prawne definicji, pod pojęciem pokrzywdzonego rozumie się osobę, której dobro prawne objęte ochroną zostało odpowiednio zagrożone lub naruszone. Sprawca z kolei, to osoba działająca w zawinionym błędzie, ponosząca odpowiedzialność. Mediacja pokrzywdzonemu umożliwia:

- uświadomienie sprawcy wyrządzonej krzywdy,
- poznanie motywów działania sprawcy,
- odreagowanie emocji związanych ze stanem się ofiarą,
- stanie się podmiotem dobrowolnie przyjętych rozwiązań,
- bezpośredni wpływ na zadośćuczynienie i restytucję oraz wyrażenie opinii o swoich oczekiwaniach,
- uzyskanie komfortu i satysfakcji z przebaczenia sprawcy,
- obniżenie poziomu lęku przed wtórną wiktymizacją.

Korzyści jakie sprawcy daje mediacja:

- zrozumienie następstw wyrządzenia krzywd i cierpień,
- wyjaśnienie motywów sprawstwa,
- wyrażenie skruchy i żalu,
- uczenie się kontroli emocji,
- uczenie się sposobów załatwiania sprawy bez kolizji,
- przyjęcie odpowiedzialności,
- zrozumienie konieczności naprawienia szkody,
- współuczestniczenie w rozwiązaniu własnej sprawy,

²⁵ *Kodeks Etyki Mediatora*, Polskie Centrum Mediacji, Warszawa 2003, s.8

- uzyskanie zgody na zawarcie ugody,
- uniknięcie dalszego napiętnowania i stygmatu sprawcy,
- zapobieganie wtórnemu sprawstwu,
- odzyskanie poczucia własnej wartości,
- uzyskanie szansy na społeczną rehabilitację,
- poprawienie relacji ze szkolną wspólnotą.

Korzyści jakie daje mediacja wspólnocie szkolnej:

- edukacja ugodowego regulowania konfliktów,
- aktywizowanie relacji społecznych,
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa,
- solidaryzowanie się z pokrzywdzonym,
- niedyskryminowanie sprawcy, zrozumienie jego nowej sytuacji w rehabilitacji,
- przywrócenie normalnych relacji, zaburzonych konfliktem,
- szansa na poprawę komunikowania się,
- zmiana relacji społecznych, z konfrontacyjnych na rekompensacyjne,
- ujawnienie sił społecznych w reakcji na czyny naganne.

Zasady prowadzenia mediacji szkolnej zostały określone w literaturze przedmiotu, obejmując:

- **Dobrowolność.** Uczestnicy mediacji biorą w niej dobrowolnie udział. Na pierwszej sesji obowiązkiem mediatora jest odebranie od stron nieprzymusowej zgody na mediację. Strony mogą wycofać się na każdym etapie z postępowania mediacyjnego. Mediator nie może wywierać żadnej presji, aby nakłaniać strony do mediacji. Dla stron oznacza to przystąpienie do mediacji w dobrej wierze i wypełnienia przyjętych na siebie zobowiązań. Również nikt inny nie może wywierać presji na przystąpienie do mediacji, czy do jej kontynuowania.²⁶ Przestrzeganie zasady dobrowolności nastręcza pewne trudności, bo w niektórych przypadkach stronom trudno zdecydować się na konkretnego mediatora-ucznia lub mediatora-nauczyciela. Byłoby szczególnie pożądane, aby mediatorzy wywodzili się z innej szkoły lub byli skupieni w neutralnej instytucji w resorcie edukacji narodowej, np. w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.
- **Bezstronność.** Uczestniczące w niej strony mają równe prawa, muszą być zatem jednakowo traktowane. Niedopuszczalne jest, gdy mediator prowadzi mediację, będąc za przyjaźniony z którąś ze stron lub pozostaje z nią w bliskich związkach.
- **Neutralność.** Mediator jest neutralny co do przedmiotu sporu i rozwiązań, kwestia – jak rozwiązać spór należy do stron. Mediator stara się tę zasadę urealnić i ukonkretnić. Nie podpowiada stronom właściwych rozwiązań, nawet gdyby uznał je za lepsze, nie narzuca swojego poglądu oraz systemu wartości. Celem mediacji jest „oddanie” konfliktu

²⁶ B. Wajerowska-Oniszczyk, *Mediacja w polskim prawie nieletnich*, Warszawa 2011, s.4

jego stronom.²⁷ Przestrzegając zasady neutralności w mediacji powinno prowadzić się ją w neutralnym dla stron miejscu i sprzyjających warunkach.

- **Poufność** - posiedzenia mediacyjne są poufne. Nie można ujawniać żadnych informacji. Efektem mediacji jest ustalona ugoda. Sprawozdanie zawiera jedynie ogólne informacje.
- **Akceptowalność** - mediator musi być zaakceptowany przez strony, nikt nie ma prawa narzucać wyboru mediatora. Każda ze stron ma prawo wnosić o zmianę mediatora. Reguły mediacji zostają ustalone podczas pierwszego wspólnego posiedzenia i wspólnie zaakceptowane. W przypadku braku takiej akceptacji, mediacja nie może być prowadzona.
- **Bezinteresowność** - mediator nie może wykorzystywać konfliktu ze stronami dla uzyskania jakichś korzyści. Nie może mieć osobistego interesu z faktu zawarcia lub nie zawarcia ugody. Nie może preferować propozycji żadnej ze stron.
- **Profesjonalizm** - kandydat na mediatora szkolnego ma obowiązek odbycia fachowego przeszkolenia i uczestniczenia w doskonaleniu, zgodnie z dobrem i interesem stron uczestniczących w mediacji.
- **Zasada szacunku** - mediator dba, żeby strony odnosiły się do siebie z należnym szacunkiem, zapewnia nieskrępowaną wymianę poglądów, bez dokonywania ocen.

Kluczowa rola mediatora w mediacji szkolnej polega na tym, że stanowi on swoisty autorytet dla bezkolizyjnego pojmowania mediacji, z gwarancją przestrzegania obowiązującej procedury. Dbą o takie zorganizowanie mediacji, by strony mogły podjąć wiążące decyzje, poparte analizą swoich potrzeb i wyborem odpowiadającym ich rozwiązaniom. Mediator udziela uczestnikom mediacji pomocy w przeglądzie możliwych rozwiązań i wyborem wariantu najkorzystniejszego. Funkcja mediatora stanowi zajęcie w zasadzie otwarte dla każdego. Jego odpowiedzialność polega na tym, aby każdy z uczestników czuł się pełnoprawnym partnerem we wspólnie rozwiązywanym problemie.

Mediator stara się o aktywne uczestnictwo stron, określonych jako mediujące, nie mediowane, w sytuacjach nieprzyjaznych, nasyconych negatywnymi emocjami i próbami pojawienia się agresywnych zachowań. Zręczny mediator musi zarządzać konfliktem, przebiegiem mediacji, wpływać na poprawne zachowanie stron, stosując odpowiednie do tego intelektualne narzędzia.

Współczesna szkoła musi być otwarta na nowe praktyki wychowawcze. W pierwszej kolejności tego rodzaju zadania stają przed dobrze przygotowanymi do wykonywania roli wychowawcy- nauczyciele. Dostrzegać trzeba też główne kierunki pracy z uczniami, aby postępowania mediacyjne mogły znaleźć właściwe miejsce w reakcji na zjawiska dewiacyjne. Istotna rola w popularyzacji mediacji szkolnej przypada naturalnym sprzymierzeńcom, takim jak stowarzyszenia mediatorów, Polskie Centrum Mediacji, Fundacja Ofiar Przestępstw i innym. Ministerstwo Sprawiedliwości zapoczątkowało w 2011r. kampanię o charakterze

²⁷ ²⁷ P. Waszkiewicz, *Zasady mediacji [w:] Mediacje. Teoria i praktyka*, R. Morek, E. Gmurzyńska (red.) Warszawa 2009, s.98.

informacyjnym i edukacyjnym dla społeczeństwa, w tym dla praktyków, mających kontakt ze stronami sporów na początku drogi sądowej, wydano wartościową literaturę informacyjną. Można przypuszczać, że perspektywy rozwoju mediacji są optymistyczne, gdyż w klasyfikacji zawodów i specjalności pojawił się zawód mediator.

Na zakończenie referatu, w nawiązaniu do prezentowanych problemów stawiam istotne pytanie, czy na etapie mozolnie budowanego społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego wymaga ono dekryminalizacji, deprizonizacji, czy rozszerzenia nowych form penalizacji? Odpowiedź znajduję wyłącznie retoryczną.

Bibliografia

1. E. Bieńkowska, *Mediacja w sprawach nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Ministerstwa Sprawiedliwości, Warszawa 2009.
2. K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Wyd. UAM, Poznań 1994.
3. A. Kalisz, A. Zienkiwicz, *Mediacja sądowa i pozasądowa. Zarys wykładu*, Wyd. Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.
4. Z. Piechowiak, *Wybrane problemy praktyki mediacji pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa w świetle Seminarium Rady Europy*, Barcelona, lipiec 1995, „Opieka-Wychowanie-Terapia”, 1996, nr 4 (28).
5. Z. Piechowiak, *Rola metod koncyliacyjnych w ograniczaniu konfliktów społecznych* [w:] „*Studia Bałtyckie*”. *Pedagogika*. K. Chruściński, D. Głuszak- Węgierska (red.), Tom 4, Koszalin 2010
6. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Społecznej, Warszawa 2005.
7. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
8. *Społeczno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce* (pr. zb.), Wyd. Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
9. B. Urban, *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Wyd. UJ, Kraków 2001.
10. J. Waluk, *Mediacja jako forma sprawiedliwości naprawczej. Korzyści dla stron*, „Mediator” 2005, nr 2.
11. D. Wójcik, *Perspektywy mediacji*, „Mediator” 2002, nr 4.

Agnieszka Apanasewicz
Studentka ŁWSH

Trudności dydaktyczne uczniów klas I-III
Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich
w opinii nauczycieli

Niniejszy komunikat jest fragmentem mojej pracy licencjackiej pod tym samym tytułem, napisanej pod kierunkiem dra hab. Edwarda Koziola, prof. ŁWSH.

W literaturze przedmiotu najczęściej spotykana terminologia dotycząca pojęcia trudności dydaktycznych to „specyficzne trudności”, „trudności w nauce”, lub „trudności w uczeniu się”. W publikacjach wyżej wymienione pojęcia stosowane są zamiennie, jako „zaburzenia umiejętności szkolnych”, również „niezdolność uczenia się”, czy „niezdolność przyswajania wiedzy lub umiejętności”. Najczęściej mówiąc o „specyficznych trudnościach w nauce”, myślimy o powiązanych ze sobą zaburzeniach o zróżnicowanym stopieniu nasilenia. Uczniowie mają zazwyczaj problemy: *z czytaniem, pisaniem, ortografią lub operowaniem cyframi, jak również pamięcią krótkotrwałą, dobrą organizacją, koordynacją wzrokowo-ruchową, orientacją przestrzenną i rozpoznawaniem kierunków. W tej kategorii mieszczą się takie schorzenia, jak dysleksja, dyskalkulia i dyspraksja*¹.

W niniejszym komunikacie pragnę przedstawić wyniki badań, które dotyczą rozumienia przez nauczycieli pojęcia trudności dydaktycznych.

Z danych uzyskanych z badań wynika, że nauczyciele pojęcie trudności dydaktycznych w większości – 42,86% rozumieją jako trudności w przyswajaniu i opanowaniu wiedzy i umiejętności szkolnych. 28,57% ankietowanych wskazuje, że trudności dydaktyczne są związane z zaniedbaniem ze strony rodziny. Tylko 14,28 % badanych uważa, że ten problem związany jest ze złymi wynikami w nauce lub związane są z niepełnosprawnością zarówno fizyczną jak i intelektualną.

Przystępując do poznania poglądu badanych nauczycieli na rodzaje trudności dydaktycznych uczniów klas I-III należy zaznaczyć, że specyficzne trudności dydaktyczne nie odnoszą się ściśle do edukacji matematycznej i polonistycznej, choć dotyczą ich szczególnie. Wymienić tu możemy ogólnie jako trudności w:

- pisaniu i odwzorowywaniu;
- czytaniu;
- zapamiętywaniu;
- w matematyce;
- wymowie;
- inne².

¹ F.J. O'Regan, *Jak pracować z dziećmi specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005, s. 12.

² Ibidem, s. 59-66.

Trudności dydaktyczne obejmują wiele rodzajów trudności w nauce. Ich typologia jest bardzo różna. Dlatego ważne jest dość dokładne określenie rodzaju trudności, z jaką boryka się uczeń. Umożliwi to wówczas odpowiedni dobór zajęć i ćwiczeń, poprawiających jego funkcjonowanie w szkole.

Uwzględniając powyższe za ważne uznałam poznanie poglądów objętych badaniem nauczycieli na rodzaje trudności dydaktycznych i częstotliwość ich występowania.

Odpowiedzi otrzymane od badanych pogrupowałam ze względu na ich charakter ogólnie, dopiero na kolejnym etapie uwzględniłam szczegółowe odpowiedzi nauczycieli. Z danych wynika, że według nauczycieli najczęściej wymienianym rodzajem trudności dydaktycznych jest niewyraźna wymowa i dyskalkulia – 57,14%. 42,86% ankietowanych jako rodzaj trudności wymienia: dysortografię, dysleksję, trudności w czytaniu ze zrozumieniem oraz wady wymowy. Wśród respondentów 28,57% jako rodzaj trudności dydaktycznych wskazuje: trudności w pisaniu z pamięci i ze słuchu, problemy w zapamiętywaniu, kłopoty w rozwiązywaniu zadań z treścią oraz problemy z koordynacją ruchową. Tylko 14,28% nauczycieli wymienia jako rodzaj trudności dydaktycznych: opanowanie przyborów, autyzm, ADHD, wykonywanie obliczeń kalendarzowych i zegarowych, dysgrafię, trudności w pisaniu wypracowań, słaby poziom czytania.

Skalę częstotliwości podzieliłam ze względu na częstotliwość występowania wymienionych rodzajów trudności dydaktycznych na występujące: bardzo często, często, dość często, rzadko i bardzo rzadko. Jako rodzaj trudności bardzo często występujący ankietowani wskazywali: dysgrafię, dysortografię, dysleksję, wady i niewyraźną wymowę, oraz trudności w opanowaniu przyrządów (14,28%). Rodzaje trudności występujące często: czytanie ze zrozumieniem wymieniło (28,57%) a problemy z pisaniem ze słuchu, dysleksję, słaby poziom czytania, dyskalkulię, ADHD i koordynację ruchową (14,28%). Do kategorii dość często (42,86%) zaznaczano niewyraźną wymowę uczniów. (28,57%) i kwalifikowano trudności: z zapamiętywaniem zarówno tekstów, jak i poleceń; rozwiązywanie zadań tekstowych, wady wymowy. 14,28% uznało, że dość często występuje: dysortografia, problemy w pisaniu wypracowań, z pamięci i ze słuchu; dyskalkulia, problem w obliczeniach kalendarzowych i zegarowych. Według respondentów rzadko występuje (28,57%) dyskalkulia. 14,28% uważa, że rzadko pojawiają się problemy: dysortografii, pisania z pamięci, dysleksji, czytania ze zrozumieniem, autyzm i koordynacja ruchowa. Nikt z ankietowanych nie wskazał na bardzo rzadkie występowanie jakiegось rodzaju trudności.

Przyczyny trudności w nauce mogą być wielorakie związane z samym uczniem lub jego otoczeniem. W literaturze można znaleźć wiele poglądów, dotyczących przyczyn trudności dydaktycznych. Zdaniem A. Siemaszko występują dwie przyczyny trudności:

- 1) endogenna, czyli wewnętrzna związana z rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka a jego indywidualnymi właściwościami;
- 2) egzogenna nazywana zewnętrzną, należą do niej warunki życia dziecka, oddziaływanie bliższego i dalszego otoczenia, opieka i praca wychowawcza, jaką zapewniają mu rodzina i szkoła³.

³ A. Rudzińska-Rogoża, *Teoretyczne podstawy rozważań nad dysleksją*, [w] *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, pod red. M. Sinicy, Zielona Góra 2005, s.36.

Rozpatrując zagadnienie poglądów nauczycieli na trudności dydaktyczne, ważnym jest także poznanie ich poglądów na przyczyny zjawiska trudności dydaktycznych.

Z danych wynika, że nauczyciele Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich za bardzo częstą przyczynę trudności dydaktycznych uważają brak pracy rodziców z dzieckiem (28,57%). Pozostali ankietowani (14,28%) uważali, że bardzo częstą przyczyną mogą być: absencja z powodu choroby, codzienne dojazdy uczniów, brak motywacji osobistej, brak rywalizacji między uczniami, brak środków materialnych, oraz wpływ środowiska. Jako częstą przyczynę podawano: brak pracy z rodzicem, opóźnienie parcjalne i opóźnienia w rozwoju intelektualnym (28,57%). 14,28% odpowiedziało, że często odpowiedzialne za przyczyny trudności dydaktycznych są: dysortografia, dysleksja, brak motywacji osobistej, wpływ środowiska, niedojrzałość emocjonalna, zaburzenia percepcji wzrokowej i ruchowej. Według badanych (14,28%) dość częstą przyczyną są: słabe myślenie operacyjne, problemy w koncentracji uwagi, nadmierna aktywność ruchowa, dysortografia i dysleksja. Rzadko za przyczynę uważają badani: opóźnienie w zakresie funkcji słuchowych, trudności z syntezą głoskową wyrazu, trudności w analizie i syntezie wzrokowo-słuchowej oraz bardzo wolne tempo pracy.

Trudności dydaktyczne, specyficzne trudności w uczeniu się są coraz częściej diagnozowane i wydawać by się mogło, że statystycznie liczba uczniów z tym problemem ciągle wzrasta⁴. Sądzę, że wzrost liczb w statystykach wiąże się nie z nagłym pojawieniem się większej liczby uczniów z trudnościami w nauce, lecz z większą świadomością nauczycieli i dostępnością narzędzi do diagnozowania.

Zajmując się zagadnieniem poznania opinii badanych na temat trudności dydaktycznych trudno nie starać się poznać ich poglądów na zakres wymienionych trudności. Chcąc poznać ich poglądy na powyższy temat zwróciłam się do respondentów z prośbą w pytaniu zamkniętym o „zakres trudności dydaktycznych w skali pięciostopniowej, z podziałem na klasy i płeć uczniów”.

Z uzyskanych danych wynika, że objęci badaniami nauczyciele Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nie wskazują, że zakres trudności dydaktycznych jest zależny od płci uczniów. W większości odpowiedzi badanych zakres tych trudności w przypadku dziewcząt i chłopców był zbliżony i te zakresy niewiele się od siebie różniły.

Poddając analizie zakres trudności dydaktycznych z podziałem na klasy I, II i III, dostrzegłam, że badani nauczyciele wskazywali na najczęstszy zakres trudności w klasie I. Mniejszy w przypadku uczniów klas II, a najmniejszy – klas III. Prawdopodobnie związane jest to z wdrażaniem się uczniów w obowiązki szkolne i niepełną gotowością szkolną, oraz z indywidualnym rozwojem dziecka.

Zakres występowania wyżej wymienionych trudności ujęłam w skali pięciostopniowej: bardzo szeroki, szeroki, dość szeroki, wąski i bardzo wąski.

Dokonując analizy poglądów badanych na zakres trudności dydaktycznych uwzględniając zarówno płeć, jak i klasę do której uczeń uczęszcza należy stwierdzić, że trudności w czytaniu (28,57%) w klasie I w zakresie bardzo szerokim ich zdaniem występują u chłopców i w zakresie

⁴ M. Półtorak: *Wiedza współczesnych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej* [w] *Dysleksja problem znany, czy nieznan?* Pod red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin 2007, s. 149.

dość szerokim zarówno u chłopców jak i dziewczynek. Na bardzo szeroki zakres trudności w czytaniu ze zrozumieniem w klasie I zwróciło uwagę 42,89% ankietowanych. Kłopoty z zapamiętywaniem według 42,86% ankietowanych mają w dość szerokim zakresie chłopcy z klas I. Popelnianie błędów gramatycznych wskazało 42,86% w zakresie dość szerokim u uczniów klas III. Błędy ortograficzne w bardzo szerokim zakresie popełniają zdaniem badanych uczniowie klas I (28,57%). Błędy interpunkcyjne wskazało 42,86% badanych w zakresie dość szerokim w klasie II. Problemy z odczytaniem pisma odręcznego (28,57%) w zakresie bardzo szerokim w klasie I i dość szerokim w klasie II. Trudności w zmieszczeniu liter w liniaturze w stopniu bardzo szerokim ich zdaniem mają uczniowie klas I (28,57%). Mylenie liter podobnych (28,57%) zdecydowanie dotyczy uczniów klas I w skali bardzo szerokim i szerokim. Wady i niewyraźna wymowa (28,57%) dotyczy w zakresie szerokim i bardzo szerokim uczniów klas I. Kłopoty z zapisywaniem w poprawnej formie gramatycznej (28,57%) w zakresie bardzo szerokim mają uczniowie klas I, a szerokim klas II. Problemy związane z przedstawianiem cyfr w liczbach wielocyfrowych i działaniami wykonywanymi w pamięci w zakresie bardzo szerokim dotyczą zdaniem badanych przede wszystkim uczniów klas I (28,57%). Problemy w schemacie ciała w skali bardzo szerokiej pojawiają się przede wszystkim u uczniów klasy I (28,57%). Trudność z organizacją i zarządzaniem mają uczniowie, w klasach I w zakresie szerokim. Pozostałe trudności są problemem dzieci w różnych klasach a badani nauczyciele wskazywali również na różne ich zakresy, ankietowani odpowiadali w przedziale 14,28% - 28,57%.

Zajmując się tematem poglądów nauczycieli na pojęcie trudności dydaktycznych, trudno nie podjąć próby poznania również ich poglądów na stopień nasilenia tego zjawiska. Zdaniem badanych nauczycieli nasilenie trudności dydaktycznych jest bardzo wysokie. 28,57% stwierdziło, że należy do nich czytanie ze zrozumieniem. Natomiast 14,28% wskazało na: zapamiętywanie, błędy ortograficzne i interpunkcyjne, oraz rozwiązywanie zadań z treścią. Jako wysokie nasilenie trudności 28,57% ankietowanych wskazywało na: czytanie ze zrozumieniem, błędy ortograficzne i interpunkcyjne, mylenie liter podobnych, budowanie wypowiedzi słownej, nie prawidłową i wadliwą wymowę, oraz nieprawidłową organizację i zapis działań matematycznych. Na pozostałe trudności wskazywało 14,28% badanych. Do trudności o dość wysokim nasileniu, dla 57,14% respondentów, należą problemy orientacji w schemacie ciała. 42,86% wskazywało na trudności: w czytaniu ze zrozumieniem, z zapamiętywaniem; trudne do odczytania pismo odręczne, trudności w pisaniu ze słuchu, rozwiązywaniu zadań z treścią, opanowaniu układów tanecznych i gimnastycznych oraz zarządzaniu czasem i materiałami; 28,57% respondentów zwracało uwagę na kłopoty z myleniem nut, angażowaniem wyobraźni przestrzennej, budowaniem wypowiedzi słownej, błędy ortograficzne i interpunkcyjne, a 14,28% wskazywało w tym wypadku na inne trudności. Natomiast na pozornie niskiego nasilenia trudności dydaktycznych badani wskazywali na następujące problemy dydaktyczne:

- 71,43% niski graficznie stan prac plastycznych;
- 57,14% utrzymywanie równowagi podczas wykonywania ćwiczeń tego wymagających;
- 42,86% błędy gramatyczne i interpunkcyjne, nie mieszczące się w liniaturze, mylenie liter podobnych, pisanie ze słuchu i pamięci, zapisywanie wyrazów w poprawnej formie gramatycznej, wykonywanie działań w pamięci, mylenie znaków „+” i „-”, schematyczne i uproszczone prace plastyczne, bieganie, mylenie nut, nie opanowanie gier z piłką, wymienienie w prawidłowej kolejności miesięcy i dni tygodnia.

Na poziomie bardzo niskiego nasilenia trudności nauczyciele wskazywali:

- 42,86% problemy z przepisywaniem, odróżnianiem liter podobnych, bieganiem, opanowaniem gier z piłką;
- 28,57% trudne do odczytania pismo, organizację tekstu na stronie, problemy z budowaniem wypowiedzi słownej, przestawianie cyfr w liczbach wielocyfrowych, mylenie lub zamienianie znaków matematycznych, prace plastyczne schematyczne i uproszczone, niechęć do układania puzzli, niemożliwość opanowania układów tanecznych, czy gimnastycznych;
- 14,28% badanych wykazało pozostałe trudności, takie jak: czytanie, zapamiętywanie, zmieszanie liter w liniaturze, mylenie liter podobnych, pisanie z pamięci, wymowa wadliwa i nieprawidłowa, wypowiedzi w nieprawidłowej formie gramatycznej, nieprawidłowa organizacja przestrzeni zapisu działań matematycznych na stronie, problemy z rozwiązywaniem zadań z treścią, niski poziom prac plastycznych, problem z angażowaniem wyobraźni przestrzennej, utrzymywanie równowagi podczas ćwiczeń, oraz problemy z wyliczeniem miesięcy i dni tygodnia w prawidłowej kolejności

Z analizy danych wynika, że nasilenie trudności dydaktycznych kształtuje się zdaniem badanych na poziomie niskim. Najwyższy stopień nasilenia tych trudności badani postrzegają w przypadku popełniania błędów ortograficznych. Natomiast najniższy stopień ich nasilenia spostrzegają w przypadku trudności w opanowaniu gier z piłką i na tym samym poziomie trudności w bieganiu.

Trudnościom dydaktycznym nie można całkowicie zapobiec, ale można złagodzić ich konsekwencje. Bardzo ważne w likwidowaniu barier szczególnie tych tkwiących w dziecku jest jego obserwacja od niemowlęctwa poprzez wiek przedszkolny do szkolnego. Dużą rolę powinni tu odgrywać rodzice i opiekunowie a także wychowawcy. Niezbędne jest budowanie własnej wartości u takiego dziecka oraz zaufania do samego siebie. Nie można mu zbyt często wytykać błędów, a już na pewno nie publicznie. Należy rozwijać to, co uczeń potrafi i robi dobrze. Przy słabej pamięci przydatne jest rozwijanie metod ułatwiających zapamiętywanie i przypominanie sobie przyswojonych wiadomości na zasadzie skojarzeń.

M. Bogdanowicz uważa, że różnorodność zadań i ćwiczeń realizowanych w formie gier i zabaw może być dla dzieci źródłem sukcesów i pożądanym wyników. Zabawowe formy przewycięcia niepowodzeń w uczeniu się przyczyniają się do złagodzenia wysiłku, do podtrzymywania zainteresowania i ciekawości, koncentracji uwagi, pamięci spostrzegawczo-wzrokowej i słuchowej. Przy ich pomocy aktywizują się różne funkcje poznawcze, odbiór i interpretacja danych zmysłowych, oraz procesy myślenia. Tak więc wprowadzanie pewnych pojęć za pomocą metod aktywizujących może dać dużo lepsze wyniki niż stosowanie metod tradycyjnych⁵.

Przy dużej pomocy rodziców, opiekunów i wychowawców oraz ogromnej pracy samego ucznia istnieje realna możliwość ograniczenia trudności w uczeniu się związanych z wymienionymi wyżej trudnościami. Wymaga to jednak systematyczności, staranności i wsparcia w wykonywanych ćwiczeniach zarówno w domu, w szkole na zajęciach wyrównawczych, jak i w poradniach psychologiczno – pedagogicznych ze specjalistami.

⁵ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2005, s. 21.

W tym kontekście staje się zrozumiałe jak ważne jest przedstawianie także poglądów badanych nauczycieli na działania podejmowane na terenie szkoły, które są nastawione na przezwyciężanie trudności dydaktycznych.

Zdaniem nauczycieli Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Lipinkach Łużyckich podejmowanie działań w ich szkole na rzecz przezwyciężania trudności dydaktycznych jest bardzo częste i częste. 42,86% stwierdziło, że należy do nich praca na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Natomiast 28,57% wskazało na zajęcia wyrównawcze i logopedyczne. 14,28% badanych uważa, że należy do nich praca indywidualna z uczniem, dodatkowe ćwiczenia, powtarzanie materiału, indywidualizacja metod, świetlice terapeutyczne, kontakty nauczyciel-pedagog-rodzic-psycholog, zajęcia rewalidacyjne, świetlica szkolna, gimnastyka korekcyjna, nacisk na pracę w domu, rozwój w kołach zainteresowań.

Z analizy danych wynika, że przeciwdziałanie trudnościom dydaktycznym w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Lipinkach Łużyckich jest na stosunkowo wysokim poziomie. Respondenci nisko ocenili systematyczność ćwiczeń i indywidualizację zadań, a najniżej korekcję zaburzeń.

Zdaniem badanych nauczycieli przeciwdziałanie trudnościom dydaktycznym w ich szkole jest skuteczne. 14,28% stwierdza, że bardzo skuteczne jest powtarzanie materiału, praca w kołach zainteresowań i nacisk na pracę w domu. 71,43% uważa, że skuteczne są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Natomiast 57,14% za skuteczne uważa zajęcia wyrównawcze. Również za skuteczne uważa 28,57% zajęcia logopedyczne, a 14,28% wskazywało pozostałe formy i sposoby przeciwdziałania, takie jak: indywidualizacja pracy z uczniem, dodatkowe ćwiczenia, pedagogizacja rodziców, świetlice terapeutyczne, korekcja zaburzeń, indywidualizacja metod, gimnastyka korekcyjna, zajęcia czytelnicze, zajęcia na świetlicy szkolnej i rewalidacyjne, oraz kontakty pedagog-nauczyciel-rodzic-psycholog. 14,28% stwierdziło, że dość skuteczne są systematyczne ćwiczenia.

Podsumowując, na podstawie przedstawionych poglądów nauczycieli Zespołu Szkolno-Przedszkolnego dotyczących trudności dydaktycznych uczniów klas I-III można wnioskować, że są oni świadomi istnienia trudności dydaktycznych w swojej szkole. Świadomi są zarazem konieczności podejmowania problematyki trudności dydaktycznych w ramach szkoleniowych rad pedagogicznych.

Bibliografia

1. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji, Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2005
2. O'Regan F.J., *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005
3. Półtorak M.: *Wiedza współczesnych pedagogów i nauczycieli o problematyce dysleksji rozwojowej* [w] *Dysleksja problem znany, czy nieznan?* Pod red. M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis, Lublin 2007
4. Rudzińska-Rogoża A., *Teoretyczne podstawy rozważań nad dysleksją*, [w] *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisanie*, pod red. M. Sinicy, Zielona Góra 2005

Tworzenie uwarunkowań prawnych podstawą normalizacji kształcenia integracyjnego

Ideą kształcenia integracyjnego jest możliwość zabezpieczenia uczniowi najlepszych warunków do jego rozwoju i uczenia się w środowisku lokalnym. Początki integracji w krajach zachodnich to lata sześćdziesiąte, a w Polsce lata dziewięćdziesiąte. Starano się wówczas przywrócić równość w dostępie do edukacji wszystkim dzieciom, także niepełnosprawnym. Zgodnie z przepisami oświatowymi **uczeń niepełnosprawny** to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Mimo, że dostęp do edukacji gwarantowało prawo międzynarodowe (*Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* – 1948 r. i *Konwencja o Prawach Dziecka* – 1989 r.), to często było ono nierespektowane.

Wprowadzanie systemowych reform zalecała w 1990 r. Światowa Konferencja *Edukacja dla Wszystkich* (JOMTIEN):

Wszystkie dzieci i młodzież świata wraz ze swoimi indywidualnymi mocnymi i słabymi stronami, ze swoimi nadziejami i oczekiwaniami mają prawo do edukacji. Nasze systemy edukacyjne nie są odpowiednie dla niektórych typów dzieci. Dlatego systemy szkolnictwa muszą być dostosowane, by spełniać potrzeby wszystkich dzieci.

Również Unia Europejska podjęła działania na rzecz osób niepełnosprawnych. W *Deklaracji Madryckiej* (2002 r.) zwrócono uwagę na różnorodność grupy osób niepełnosprawnych i wynikającą z tego konieczność zróżnicowanych działań. Zobowiązano rządy do zniesienia wszelkich barier utrudniających im udział w życiu społecznym. Uznano, że szkoły powinny mieć wiodącą rolę w szerzeniu idei akceptacji praw osób niepełnosprawnych, rozwijaniu mitów i kształtowaniu pozytywnych postaw. Szkołom powierzono wspieranie¹ uczniów w rozwijaniu poczucia indywidualności i akceptacji odmienności poprzez odpowiednie metody wychowawcze i edukacyjne².

W Polsce, równoległe ze zmianami ustrojowymi, określono nowe cele edukacyjne. W ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty w centrum działań postawiono dziecko i jego potrzeby, a nie program nauczania. Zadaniem oświaty stało się wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia nie tylko w sferze poznawczej, ale również emocjonalnej, ruchowej, społecznej i etycznej. Zasadą dominującą stało się *dostosowanie treści programów do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów*.

¹ M. Furmanowska, *Wspieranie rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez działania arteterapeutyczne w ujęciu ekspresyjnym* [w:] K. Krasoń, Mazepa-Domagala, A. Wąsiński, (red.) *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała - Katowice 2009, s. 392-403.

² M. Furmanowska, *W poszukiwaniu metodyki arteterapii* [w:] W. Szulc (red.) *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*, Oficyna Wydawnicza ATUT Wrocław 2010 s. 141-150.

Tworzenie uwarunkowań prawnych stało się podstawą normalizacji kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Opracowano międzyresortowy *Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci w latach 2004-2012*, który zakładał:

- zapewnienie kadry nauczycielskiej o wysokich kwalifikacjach,
- wyrównywanie szans edukacyjnych,
- upowszechnianie szkoły otwartej.

Warunki funkcjonowania uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych uregulowały rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r.³ i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r.⁴

W 1994 roku w Hiszpanii odbyła się Światowa Konferencja *Potrzeby specjalne w edukacji. Dostęp a jakość*. Przyjęto wówczas określenie *specjalne potrzeby edukacyjne*⁵, odnoszące się nie tylko do dzieci niepełnosprawnych, ale także do tych, które mają problemy w nauce, dzieci mniejszości narodowych, dzieci wojny, maltretowane, doświadczające różnych krzywd. Potrzeby specjalne wynikają ze współoddziaływania czynników, z których jedno mają źródło w samym dziecku, inne w jego otoczeniu, zaś jeszcze inne wynikają z oddziaływania szkoły. Wyrazem humanizmu edukacyjnego tej konferencji była *Deklaracja z Salamanki i Ramowy Program Działań na Rzecz Edukacji dla Wszystkich*.

Według Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej **dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to:**

- dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności,
- dzieci z dysleksją,
- dzieci nadpobudliwe,
- dzieci przewlekłe chore.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach. (Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 166) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. z 2010 r. Nr 11, poz. 114) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. z 2010 r. Nr 11, poz. 114). Powyższe rozporządzenia stanowią wykonanie upoważnienia zawartego w art. 71b ust. 7 pkt 2 i 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

⁵ Marta Bogdanowicz do specjalnych potrzeb edukacyjnych zalicza zarówno potrzeby dzieci wybitnie uzdolnionych, upośledzonych umysłowo, jak i dzieci ze specyficznymi potrzebami w uczeniu się.

Tabela 1.

Kształcenie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wyszczególnienie	2011/12	2012/13	2010/11	2011/12
	uczniowie		absolwenci	
Szkoły podstawowe	58529	58716	12136	11957
w tym specjalne	23773	23411	5022	4987
Gimnazja	51623	50069	16056	16169
w tym specjalne	28632	27949	8553	8453
Specjalne szkoły przysposabiające do pracy	10356	10723	1839	2016
Zasadnicze szkoły zawodowe	15997	15871	5049	4743
w tym specjalne	14099	13468	4618	4247
Licea ogólnokształcące	5276	5027	1581	1700
w tym specjalne	2266	1778	674	762
Licea profilowane	704	409	301	226
w tym specjalne	346	183	148	114
Technika	2206	2461	337	395
w tym specjalne	821	818	159	196
Szkoły policealne	517	517	291	205
w tym specjalne	352	399	166	132

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Mały Rocznik Statystyczny 2013*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 252.

Pomoc psychologiczna

Kluczowym aktem prawnym regulującym zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁶. Określa ono pomoc psychologiczno-pedagogiczną jako zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniów, u których rozpoznano potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne⁷, wynikające ze szczególnych uzdolnień, niepełnosprawności lub specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne sprzyjają pojawianiu się nowych, specyficznych potrzeb⁸, z uwagi na które należy ucznia objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Są to trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą⁹.

⁶ Zmienia ono rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114).

⁷ M. Furmanowska, *Teoretyczne koncepcje rozwoju dziecka*, TEXHO ОБРА3-2011 cz. 1, Grodno 2011, s. 204-207.

⁸ W. Kowalska, *Wartości w procesie wychowania* [w:] B. Piątkowska (red.) *Czas na wychowanie*, Wyd. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa AS, Wałbrzych 2001, s. 131.

⁹ W przepisach dotyczących warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej uwzględniono asystenta edukacji romskiej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Asystenci edukacji romskiej to najczęściej Romowie obdarzeni zaufaniem lokalnych społeczności romskich. Zapewniają wszechstronną pomoc uczniom romskim w kontaktach ze środowiskiem szkolnym, budują pozytywny obraz szkoły i korzyści płynących z wykształcenia, zapewniają wsparcie emocjonalne dla uczniów romskich, pomoc nauczycielom i pedagogom w rozpoznawaniu potrzeb i ewentualnych problemów poszczególnych uczniów, pomagają i mediują w sytuacjach trudnych i konfliktowych.

Wsparciem objęci są także rodzice i nauczyciele. Formy wsparcia, w zależności od miejsca jego realizacji (przedszkole, szkoła, placówka wielofunkcyjna) są zróżnicowane¹⁰ i mogą mieć charakter szkoleń, porad, konsultacji, organizowanych zarówno w formach indywidualnych jak i grupowych, w trakcie spotkań z rodzicami, uczniami i nauczycielami. Tematyka i forma zajęć może uwzględniać indywidualne potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne ucznia i odpowiadać zdiagnozowanym problemom lokalnego środowiska.

Wskazując na poszczególne rodzaje zajęć¹¹ usunięto wymóg minimalnej liczby uczniów dla organizacji danego rodzaju zajęć, dając tym samym możliwość obejmowania tą formą pomocy nawet jednego ucznia.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, służą wyrównywaniu braków programowych mają charakter zajęć edukacyjnych, pomagających uczniowi opanować treści zawarte w podstawie programowej. Trwają 45 minut,

Zajęcia specjalistyczne to rodzaj szczególnej pomocy, wynikającej z zaburzeń czy odchyleń rozwojowych, dostosowanej odpowiednio do przeprowadzonej wcześniej diagnozy.

Trwają 60 minut, ale w uzasadnionych przypadkach mogą być krótsze, zachowując jednak ogólny tygodniowy czas zajęć ustalony dla danego ucznia¹². Wynika to z indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, jego potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, a także rodzaju zajęć.

Etapy organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

- działania pedagogiczne służące rozpoznaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, rozpoznanie jego możliwości psychofizycznych i zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia. Na etapie edukacji przedszkolnej ważna jest obserwacja pedagogiczna zakończona oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, natomiast w klasach I–III najważniejsze jest rozpoznanie ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się.

- przekazanie informacji o potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną osobie odpowiedzialnej za jej zorganizowanie oraz poinformowanie rodziców o konieczności przeprowadzenia specjalistycznej diagnozy.

¹⁰ Zrezygnowano z wyodrębnienia zajęć psychoedukacyjnych, jako jednej z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia psychoedukacyjne zostały zastąpione możliwością prowadzenia innego rodzaju oddziaływań. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

¹¹ W szkołach podstawowych i gimnazjach zlikwidowano klasy wyrównawcze (do 31 sierpnia 2012 r.). Uczniowie uczęszczający dotychczas do tych klas mogli być objęci zajęciami dydaktyczno-wyrównawczymi (organizowanymi w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły wynikające z art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b Karty Nauczyciela). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. W roku 2009 liczba uczniów uczęszczających do klas wyrównawczych wynosiła 1761, natomiast w roku 2008 w klasach tych uczyło się 2567 uczniów.

¹² W celu zabezpieczenia na ten cel odpowiedniej liczby godzin zespoły tworzy się przed opracowaniem arkusza organizacji na kolejny rok szkolny. Finansowanie ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego nie jest uzależnione od miejsca kształcenia.

- praca zespołu specjalistów¹³, których zadaniem jest planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zespół zakłada i prowadzi Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia.

Nie organizuje się przedszkoli specjalnych i oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim ponieważ istotny wpływ na występowanie niedorozwoju umysłowego w stopniu lekkim ma nieprawidłowe funkcjonowanie środowiska rodzinnego dziecka¹⁴. W związku z tym, w sytuacji gdy wynik badania inteligencji dziecka jest na granicy normy bardzo trudno jest rozstrzygnąć, czy poziom funkcjonowania w momencie badania młodszego dziecka wynika z rzeczywistego upośledzenia, czy tylko braku stymulacji. W przypadku, gdy diagnoza dziecka jest jednoznaczna, dziecko z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim może otrzymać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w przedszkolu ogólnodostępnym lub integracyjnym. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna jedynie zaleca formę kształcenia, natomiast program kształcenia określany jest indywidualnie dla każdego dziecka i wpisany jest w treści orzeczenia, zwykle w części Zalecenia. Wybór szkoły pozostawia się rodzicom i samym dzieciom¹⁵. Nauczanie może być realizowane w:

- szkołach specjalnych lub ośrodkach specjalnych (Tabela 2),
- szkołach integracyjnych lub oddziałach integracyjnych,
- szkołach ogólnodostępnych¹⁶ lub w nauczaniu indywidualnym.

¹³ Rozporządzenie szczegółowo określa zadania zespołu w odniesieniu do ucznia posiadającego: - orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, - orzeczenie o potrzebie indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego, - orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, - opinię poradni, - oraz w odniesieniu do ucznia, wobec którego dokonano indywidualnego rozpoznania.

¹⁴ W celu wsparcia rodziny dziecko może zostać objęte opieką i wychowaniem w placówce wsparcia dziennego. W 2012 r. funkcjonowały 2863 placówki wsparcia dziennego prowadzone w formie: - opiekuńczej — 2370 - specjalistycznej — 365 - pracy podwórkowej — 7 - w połączonych formach — 121, w których opieką objętych było ogółem 118,6 tys. wychowanków, w poszczególnych formach odpowiednio: 94,0 tys., 19,5 tys., 0,3 tys., 4,9 tys. *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2013*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 278.

¹⁵ W krajach zachodnich (np. Anglia, Włochy) polityka oświatowa ma charakter pro integracyjny. W szkołach ogólnodostępnych zwiększa się liczba uczniów niepełnosprawnych (20-30% ogółu dzieci niepełnosprawnych). J. Bogucka, *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*, [w:] A. Grabowska, M. Gębicka-Zdaniewicz (red.), *Szkola równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Fundacja „Promyk Słońca” Wrocław 2010, s. 10.

¹⁶ Wprawdzie polskie prawo oświatowe pozostaje w zgodzie z aktami europejskimi i międzynarodowymi, ale nie ma w nim preferencji dla edukacji włączającej. W Polsce zaledwie 2-5% dzieci niepełnosprawnych uczęszcza do szkół ogólnodostępnych. J. Bogucka, *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*, [w:] A. Grabowska, M. Gębicka-Zdaniewicz (red.), *Szkola równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Fundacja „Promyk Słońca” Wrocław 2010, s. 10.

Tabela 2.

Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze

Wyszczególnienie	2005	2010	2011	2012
Ośrodki	441	394	391	388
Miejsca	30544	25617	25138	24135
Wychowankowie	26862	19104	18277	17388
w tym:				
niewidomi i słabowidzący	907	759	741	734
niestyszający i słabosłyszący	2766	1799	1766	1650
przewlekłe choroby	146	8	17	9
z niepełnosprawnością ruchową	574	391	393	388
z upośledzeniem umysłowym	17294	13289	12730	11895
zagrożeni niedostosowaniem społecznym	2216	395	380	414

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Mały Rocznik Statystyczny 2013*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 253.

W szkole specjalnej klasy są mniej liczne¹⁷, kadra przygotowana metodycznie¹⁸, uczeń ma zagwarantowaną pomoc i materiały specjalistyczne. Słabością jest kontakt dzieci zawężany do osób z podobnymi dysfunkcjami. W oddziałach integracyjnych klasy są także mniej liczne¹⁹, ale nie zawsze korzysta się z pomocy dodatkowego nauczyciela – specjalisty, a pozostali nauczyciele nie mają przygotowania specjalistycznego. Uczeń niepełnosprawny korzysta ze wsparcia społecznego i dydaktycznego zdrowych rówieśników, jeżeli stworzone są ku temu odpowiednie warunki. W szkole ogólnodostępnej warunki do nauki ucznia niepełnosprawnego są najmniej korzystne: liczne klasy, co utrudnia proces indywidualizacji, brak wsparcia specjalistycznego ze strony nauczycieli, atmosfera do współpracy w klasie bywa różna²⁰. Próba przeciwdziałania tym trudnościom jest **edukacja włączająca**²¹.

Przedszkola, szkoły i placówki zobowiązane są do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, zapewnienia odpowiednich warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, realizacji zajęć: specjalistycznych stosownie do potrzeb, a także zapewnienia wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz wyrównywania szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych.

¹⁷ Od 6 do 12 uczniów – w zależności od rodzaju dysfunkcji.

¹⁸ Nauczyciele muszą mieć wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej zgodnie z rodzajem niepełnosprawności dzieci (np. oligofrenopedagogiki – w szkołach kształcących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, tyflop pedagogiki – w szkołach dla dzieci niewidomych i niedowidzących, surdopedagogiki – w szkołach dla dzieci niesłyszających i niedosłyszających)

¹⁹ Od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 dzieci niepełnosprawnych, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

²⁰ J. Bogucka, *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*, [w:] A. Grabowska, M. Gębicka-Zdaniewicz (red.), *Szkola równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Fundacja „Promyk Słońca”, Wrocław 2010, s. 9.

²¹ Jest to forma kształcenia dziecka niepełnosprawnego w szkole rejonowej, ogólnodostępnej. Ma jednak zapewnione odpowiednie wsparcie organizacyjne, pedagogiczne, psychologiczne. W procesie edukacji uwzględnia się jego indywidualne potrzeby.

Dla każdego ucznia niepełnosprawnego opracowuje się **indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny** (IPET²²), uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Program jest opracowywany na podstawie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, dokonywanej przez zespół nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem²³.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny obejmuje okres na jaki wydane zostało uczniowi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jednak nie dłuższy niż jeden etap edukacyjny. Program²⁴ określa zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, formy i metody pracy oraz rodzaj zajęć prowadzonych z uczniem, zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi i możliwościami psychofizycznymi, formy i sposoby udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zakres współpracy nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów z rodzicami ucznia. Program realizują nauczyciele i specjaliści posiadający odpowiednie kwalifikacje do ich prowadzenia.

Od dnia 1 września 2012 roku dzieci i młodzież niepełnosprawna ma możliwość kształcenia się do 23 roku życia. Górne granice kształcenia: do ukończenia 18 roku życia – w przypadku szkoły podstawowej, do ukończenia 21 roku życia – w przypadku gimnazjum i do ukończenia 23 roku życia – w przypadku szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania i zagrożenia uzależnieniem mogą kontynuować naukę aż do ukończenia szkoły danego typu.

W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego obowiązek szkolny może zostać odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 8 lat²⁵.

Reasumując

Stworzenie uwarunkowań prawnych stanowi ważną podstawę w normalizacji kształcenia zintegrowanego. W ciągu minionych dziesięcioleci podejście do niepełnosprawności bardzo

²² Określenie indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) w przepisach nie występuje, ale specjaliści pracujący z dziećmi zwracają uwagę, że w przypadku niepełnosprawności nie można pomijać aspektu terapeutycznego i dlatego o ten rodzaj wspomagania ucznia poszerza się zalecane przez prawo oświatowe indywidualne programy edukacyjne (IPE).

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

²⁴ Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują podstawę programową kształcenia ogólnego, ale mają inne programy nauczania. Nauczyciele mogą korzystać z programów zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej lub tworzyć programy własne. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym realizują podstawę programową kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym.

²⁵ Dotychczasowe brzmienie art. 14 ust. 1a ustawy o systemie oświaty dopuszczało obejmowanie wychowaniem przedszkolnym dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w wieku powyżej 6 lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat.

się zmieniło. Najczęściej przyjmuje się model konstruktywistyczny, oparty na relacji jednostki z jej środowiskiem. Znajduje to odzwierciedlenie w tworzonym prawie, które koncentruje się na usuwaniu przeszkód i ograniczeń tkwiących w otoczeniu społecznym. Zmiany w polskim prawie oświatowym, dotyczą głównie możliwości kształcenia specjalnego w różnych rodzajach szkół, zapisów w statutach dotyczące organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych, wspólnej podstawy programowej, aby przedszkole i szkoła mogły być miejscem najpełniejszego rozwoju osobowościowego, społecznego i intelektualno-poznawczego dziecka niepełnosprawnego.

Danuta Apanel
Akademia Pomorska

Rola nauczyciela w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym – założenia a rzeczywistość

Nauczyciel – wychowawca specjalny musi być nastawiony na szukanie nowych pól i metod działania wobec dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo. Wychowanie jest raczej sztuką niż nauką. Oznacza to wielką rolę wychowawcy w zakresie poznania dziecka i dostosowania metod pracy do jego psychiki¹.

Wyczesany J.

Wstęp

Ustawa z 7 września 1991 roku wprowadziła nowe możliwości i formy edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Efektem tych przemian są różnorodne formy kształcenia integracyjnego oraz edukacja włączająca (inkluzyjna), która w ostatnich latach rozwija się zadowalająco szybko.

Z nadzieją, ale jednocześnie troską obserwujemy powolne postępy integracji, które wśród wielu trudności życia osób niepełnosprawnych, prowadzą je na drogę wiodącą ku normalizacji.

W całym tym złożonym procesie toczy się społeczna dyskusja wokół odpowiedzialnej integracji szkolnej. Szczególną rolę w tworzącym się wciąż nowym modelu kształcenia uczniów niepełnosprawnych odgrywa środowisko nauczycieli. Spośród nich zasadnicze znaczenie w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym mają nauczyciele wspomagający.

Edukacyjne dążenia do integracji to przede wszystkim potrzeba dokonania zmian jakościowych poszczególnych elementów procesu edukacyjnego.

Dotyczy to głównie szkół i przedszkoli, którym daleko jeszcze dziś do integracji, a „otwarte drzwi” edukacji dla wszystkich dzieci stawiają je przed trudnym problemem. Dotyczy on szczególnie nauczania wielopoziomowego w ramach wspólnego programu oraz pracy nad zintegrowaniem grupy mimo wyraźnych różnic między dziećmi. Jak pokonać ten trud, aby droga do integracji była krótsza, łatwiejsza i szybsza?

Najtrudniejsze zadanie w tym procesie przypada nauczycielowi, który był przyzwyczajony przez lata do edukacji selekcyjnej, a dziś nie zawsze może sobie poradzić ze zmieniającą się rzeczywistością.

W pracy z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych istotne jest wychodzenie od możliwie pełnego poznania każdego dziecka oraz kierowanie się przekonaniem, że wszystkie dzieci można integrować ze sobą. „Dobry nauczyciel” powinien poprawnie diagnozować potrzeby i możliwości uczniów, a także pomagać im w uczeniu się teorii i praktyki.

¹ J. Wyczesany, *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 163

Dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela wychowawcy².

Nauczyciele w szkole integracyjnej i w systemie edukacji inkluzyjnej

Klasę integracyjną prowadzi dwóch nauczycieli, w tym jeden z przygotowaniem ogólnym, a drugi – specjalnym. Pedagog ogólny realizuje ramowe treści, natomiast pedagog specjalny dostosowuje zakres treści do możliwości dziecka niepełnosprawnego.

Zakres pracy nauczyciela wspomagającego reguluje Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r.³:

- rozpoznaje potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie;
- współorganizuje zajęcia edukacyjne i prace wychowawcze w formach integracyjnych,
- wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne wybiera lub opracowuje programy wychowania przedszkolnego i programy nauczania;
- dostosowuje realizację programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie;
- w zależności od indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, wspólnie z nauczycielami prowadzącymi zajęcia edukacyjne, opracowuje dla każdego ucznia i realizuje indywidualne programy edukacyjne określające zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów oraz rodzaj zajęć rewalidacyjnych lub zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych z uczniem;
- uczestniczy w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli;
- prowadzi zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne;
- udziela pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne w doborze metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi oraz niedostosowanymi społecznie;

Prowadzi lub organizuje różnego rodzaju formy pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dziecka i jego rodziny.

Obecność dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych wiąże się z potrzebą rozwijania istniejących i wprowadzania nowych metod pracy nauczyciela z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Aby zapewnić dzieciom właściwą opiekę i wsparcie w procesie edukacji wzrasta potrzeba podnoszenia kwalifikacji przez kadre nauczycielską. Niezbędne staje się nie tylko zatrudnianie w szkołach pedagogów wspierających, ale także innych specjalistów.

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, 2003, s. 369

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167)

Tabela 1. Liczba i rodzaj specjalistów pracujących w placówkach z oddziałami integracyjnymi w roku szkolnym 2005/06, 2007/08, 2009/10, 2010/11

Rok szkolny	Nauczyciel wspierający	Psycholog	Logopeda	Rehabilitant	Terapeuta Reeducator	Inni	Razem
2005/2006,	2560	475	789	393	1104	601	6468
2007/2008	5745	637	1069	520	1108	795	10602
2009/2010	7268	640	1157	533	1222	608	12184
2010/2011	6654	719	1283	530	1379	915	11480

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów rocznych placówek integracyjnych w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP) oraz danych zebranych przez M. Kummant

Analiza danych dotyczących zatrudnienia specjalistów wskazuje na rosnącą sukcesywnie liczbę nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pełniących rolę nauczyciela wspierającego. Najliczniejszą grupę wśród nauczycieli wspierających stanowią pedagodzy specjalni – oligofrenopedagodzy (z uwagi na przeważającą liczbę uczniów z upośledzeniem umysłowym uczących się w klasach integracyjnych). Wzrasta również liczba innych specjalistów: psychologów, logopedów, rehabilitantów, terapeutów.

Tabela 2. Liczba specjalistów (nauczycieli wspomagających) zatrudnionych w placówkach prowadzących kształcenie integracyjne w roku szkolnym 2010/2011

Nazwa województwa	Nauczyciel wspierający- razem	Nauczyciel wspierający w przedszkolach	Nauczyciel wspierający w szkołach podstawowych	Nauczyciel wspierający w gimnazjach	Nauczyciel wspierający w szkołach ponadgimnazjalnych
dolnośląskie	377	33	237	91	16
kujawsko-pomorskie	414	62	226	111	15
lubelskie	313	62	173	53	25
lubuskie	152	7	118	21	6
łódzkie	280	52	183	34	11
małopolskie	679	87	382	201	9
mazowieckie	871	167	512	195	33
opolskie	154	39	93	22	0
podkarpackie	179	24	97	51	7
podlaskie	428	41	303	80	4
pomorskie	555	20	393	131	11
śląskie	1172	160	701	307	4
świętokrzyskie	141	27	71	43	0
warmińsko-mazurskie	168	18	105	38	7
wielkopolskie	485	79	240	136	30
zachodnio-pomorskie	286	39	175	67	5
Razem-kraj	6654	917	4009	1545	183

Źródło: na podstawie badań własnych autorki oraz danych nadesłanych przez kuratoria oświaty do CMPPP MEN (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji – ORE). Dane mogą być obciążone pewnym błędem z powodu niekompletnych danych dostarczonych przez placówki.

W analizowanym roku szkolnym około 90 % placówek ujętych w rejestrze CMPPP zatrudniało pedagoga wspomagającego pracę nauczyciela przedmiotowego podczas zajęć w klasach integracyjnych. W 54 % placówek pedagog wspomagający obecny był na wybranych godzinach lekcyjnych, w 36 % placówek nauczyciel wspomagający był obecny na każdej lekcji.

Nauczyciel wspierający dostosowuje program do możliwości i potrzeb dziecka niepełnosprawnego, tak aby mogło ono osiągnąć sukces na „swoją miarę”. Rodzaj zatrudnianych w placówkach specjalistów uwarunkowany jest potrzebami dzieci.

Zatem biorąc pod uwagę różnorodne potrzeby edukacyjne dzieci, pedagog specjalny powinien na początku roku szkolnego zaplanować indywidualny tok nauczania dla każdego dziecka niepełnosprawnego. Tematyka zajęć powinna być ustalona na dłuższe okresy. Pedagog specjalny powinien tak planować pracę dzieci niepełnosprawnych, aby mogły one jak najwięcej skorzystać z lekcji, pracować z całą klasą, powinien planować także treści, ćwiczenia indywidualne dla każdego z nich, dostosowane do poziomu ich rozwoju i możliwości. Idealnie byłoby, gdyby uczniowie niepełnosprawni wykonywali te same zadania i ćwiczenia, które wykonuje klasa, tylko odpowiednio zmodyfikowane. Nie można mówić o pełnej integracji, gdy dzieci niepełnosprawne zajmują się innym tekstem lub wykonują inne ćwiczenia niż pozostali uczniowie.

Aby nauczanie w klasie integracyjnej zaspokajało potrzeby wszystkich uczniów, działania nauczycieli muszą być wspólnie zaplanowane, powinny się uzupełniać. Uwaga nauczyciela prowadzącego nie powinna skupiać się tylko na dzieciach zdrowych. Jego zadaniem jest również aktywizowanie uczniów niepełnosprawnych. Także praca nauczyciela wspierającego powinna iść w kierunku naprowadzania uwagi tych uczniów na tok zajęć, na wspomaganie ich zarówno podczas pracy grupowej, jak i indywidualnej. Praca ta winna być tak zorganizowana, aby nikt nikomu nie przeszkadzał.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest umiejętność współpracy między dwoma pedagogami, szczerłość, otwartość, czy – niezbędny często kompromis.

Nauka w klasie integracyjnej jest dla większości dzieci pierwszym kontaktem z dziećmi niepełnosprawnymi, dlatego też trzeba ułatwić im wzajemne poznanie się, zrozumienie i zaakceptowanie indywidualnych różnic. Należy uświadamiać dzieciom, że każde z nich jest inne, ma prawo być inne, że nikt nie jest idealny i wolny od ograniczeń. Jednocześnie należy też ukazywać dzieciom dobre strony każdego, nauczyć cieszyć się z małych postępów czy sukcesów.

Kształtowanie prawidłowych relacji, stosunków między wszystkimi dziećmi, zintegrowanie klasy jest chyba najtrudniejszym zadaniem i wyzwaniem dla nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych. Powinno to być proces ciągły, zaplanowany, a nie doraźne, krótkotrwałe działania. Równie ważne, a może ważniejsze niż nauczanie jest więc odpowiednie wychowanie dzieci tak, by były przygotowane do życia we współczesnym społeczeństwie. Codzienna praca w klasie integracyjnej jest bardzo trudna. Zaplanowanie tematyki zajęć z wyprzedzeniem jest możliwe i jak najbardziej wskazane. Nauczyciele, wiedząc czego w najbliższym czasie będą uczyć, czym się będą zajmować dzieci, mogą wcześniej przygotowywać i zgromadzić potrzebne pomoce, materiały. Także zainteresowani rodzice, zarówno dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych mogą zorientować się, czego nauczyciele mogą i będą od dziecka wymagać, mogą ukierunkować indywidualną pracę z nim. W klasie integracyjnej często znajduje się kilkoro

dzieci, realizujących indywidualny program nauczania. Pracując w takiej klasie można obserwować niekorzystne zjawiska i sytuacje z tym związane. Przede wszystkim – skoro jest to indywidualny tok nauczania, koniecznością staje się indywidualne podejście do dziecka. Nauczyciel prowadzący przygotowuje i objaśnia wykonanie zadania. Zanim nauczyciel wspierający dotrze do każdego dziecka niepełnosprawnego z przygotowanym dla niego zadaniem, tracą oni dużą część zajęć na czekanie. Poza tym często nie potrafią samodzielnie zadania wykonać, potrzebują stałej obecności, pomocy nauczyciela. Pomocy, kontroli, uwagi potrzebują też uczniowie zdrowi. Uczniowie zdolniejsi wymagają również indywidualnego podejścia, dodatkowych zadań, o podwyższonym stopniu trudności. Przy tak dużym zróżnicowaniu poziomów, zadań, trudno o to, by wszyscy w pełni korzystali z zajęć. Często tracą uczniowie najslabsi, właśnie niepełnosprawni, którzy najczęściej nie potrafią samodzielnie pracować. Oczywiście, dużo zależy od wykształcenia, doświadczenia, elastyczności i intuicji nauczycieli, od ich umiejętności organizowania pracy, są jednak takie sytuacje, w których mimo najszczerzych chęci, trudno jest pomóc wszystkim. Poza tym jednoczesne objaśnianie ćwiczeń i zadań przez dwóch nauczycieli różnym grupom dzieci sprowadza się często do tego, że sobie nawzajem przeszkadzają, nawet jeżeli starają się mówić cicho. Często też dzieci głośno rozmawiają, komentują z nauczycielami wykonywane zadanie, przeszkadzają innym w skupieniu się, co może odbijać się niekorzystnie na wynikach nauczania dzieci. Nasuwa się więc pytanie, czy możliwa jest pełna realizacja kilku indywidualnych programów nauczania w jednej sali lekcyjnej, w tym samym czasie?

Doświadczenia z pracy przekazywane przez nauczycieli zatrudnionych w klasach integracyjnych wskazują, że przy odpowiedniej organizacji pracy jest to możliwe.

Dobrze byłoby, gdyby nauczyciel prowadzący miał wpływ na decyzję, z kim będzie w klasie współpracował, aby miał możliwość wcześniejszego poznania tej osoby. Nauczyciele muszą być dla siebie równorzędnymi partnerami, muszą nawzajem doceniać i uznawać swoje kompetencje. Bardzo ważne jest również, by zgadzali się pod względem osobowościowym, by potrafili się porozumieć. Tylko wtedy, gdy nauczyciele będą się akceptować, gdy ich działania, poglądy na nauczanie i wychowanie będą spójne, ich praca będzie współdziałaniem we wszystkich dziedzinach, a nie tylko wspólną obecnością na zajęciach, w klasie. Często jednak jest tak, że osoby mające ze sobą współpracować przez cały rok lub dłużej poznają się dopiero w pierwszym dniu nauki w szkole i nawet, gdy różnią się pod względem osobowości, poglądów, kompetencji, stylu pracy, są w pewnym sensie na siebie skazane. Niemożność czy nieumiejętność porozumienia się w takim przypadku może źle wpływać na niektóre aspekty funkcjonowania klasy, na wyniki nauczania dzieci. Oczywiście są zajęcia, sytuacje w klasie kiedy wspólne przebywanie, wspólna praca jak najbardziej służy integracji. Dzieci bardzo chętnie razem śpiewają. Dzieci z niepełnosprawnością umysłową często mają dobrą pamięć mechaniczną, szybko uczą się piosenek, przez co są doceniane przez innych. Dzieci integrują się również podczas wspólnego wykonywania prac plastycznych, gdy każdy wnosi swój wkład pracy na miarę swoich możliwości, gdy spontanicznie angażują się w wykonywanie prac zapominając o tym, co ich dzieli, bo łączy ich wspólny cel. Integracji służą też wspólne wycieczki, spacer, zabawy na boisku czy gry w klasie. Wtedy okazuje się, że wszyscy mogą być równorzędnymi partnerami, że potrafią się bawić, współdziałać czy pomagać sobie wzajemnie. Takie doświadczenia, sytuacje dodają chęci do pracy, dają nadzieję, że ta nietłatwa

praca, codzienne zmaganie się z licznymi trudnościami, ma sens, że nawet jeżeli dzieci niepełnosprawne nie nauczą się tego wszystkiego, co są w stanie opanować dzieci zdrowe, to może nauczą się czegoś innego – poznają prawdziwe życie, będą mogły w miarę swoich możliwości w nim uczestniczyć. Zgodnie z Konwencją o Prawach Dziecka przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dn. 20 listopada 1989 r., ratyfikowaną przez władzę RP w 1991 r.⁴⁴ państwo ma działać na rzecz zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym skutecznego dostępu m.in. do oświaty, nauki, przygotowania zawodowego, ma umożliwić dzieciom integrację ze społeczeństwem i wszechstronny, osobisty rozwój.

Wobec tego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo i obowiązek do podjęcia nauki w wybranej szkole. Właśnie dlatego te dzieci mogą uczęszczać do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i integracyjnych przy dostosowaniu treści, metod oraz organizacji pracy do potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych uczniów. W związku z tymi tendencjami w ostatnich latach obserwuje się zmiany w obszarze kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wyraźnie wzrosła ilość tych uczniów w szkołach ogólnodostępnych, zwłaszcza w klasach integracyjnych, a zmniejszyła się w klasach i szkołach specjalnych na wszystkich etapach edukacji.

Rola i zadania pedagoga wspomagającego

Pedagog wspomagający w kształceniu integracyjnym i inkluzyjnym spełnia trzy podstawowe zadania: edukacyjne, integrujące i wychowawcze.

Wśród zadań edukacyjnych wyróżniamy:

- udzielanie pomocy uczniom niepełnosprawnym w ten sposób, aby w miarę możliwości nie zaniżyć wymagań dydaktycznych wobec nich oraz kryteriów ich oceny;
- pomoc w opracowaniu indywidualnych programów nauczania i planów wynikowych oraz ich ewaluacja;
- opracowanie wraz z nauczycielem wiodącym strategii lekcji tak, by nauczanie wszystkich uczniów było skuteczne i uwieńczone sukcesami;
- ustalenie zakresu treści i umiejętności do opanowania przez uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w konsultacji z nauczycielem wiodącym;
- przygotowanie dodatkowych zadań lub ćwiczeń dla uczniów niepełnosprawnych, po konsultacji z nauczycielem prowadzącym ich poprawności merytorycznej;
- uzupełnienie przebiegu zajęć o realizację celów terapeutycznych, dotyczących w miarę potrzeb wszystkich uczniów w klasie;
- omówienie problemów dydaktycznych i wychowawczych powstałych podczas zajęć i wypracowanie sposobów ich rozwiązywania (wspólnie z innymi nauczycielami);
- ustalenie z nauczycielem prowadzącym kryteriów oceniania uczniów niepełnosprawnych oraz rodzaju stosowanych wzmocnień;
- gromadzenie wykonanych w czasie lekcji prac uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w celu pomocy rodzicom w zinterpretowaniu postępów w nauce i ogólnym rozwoju ich dzieci;

⁴⁴ (Dz. U. 1991 r. Nr 120, poz.526 : art. 23)

- dostosowywanie zadań domowych do planu zajęć i możliwości ucznia;
- dokonywanie diagnozy roboczej tak, by proces diagnostyczny dał początek sformułowaniu oddziaływań dydaktycznych.

Pedagog wspomagający powinien zatem czuwać nad realizacją przez ucznia niepełnosprawnego kolejnych zadań, kolejnych elementów opracowanego dla niego programu edukacyjno – terapeutycznego. Powinien udzielać pomocy uczniom z niepełnosprawnościami tak, by nie zaniżać wymagań dydaktycznych wobec nich i kryteriów ich oceny. Każdy uczeń powinien pracować na swoim najwyższym, maksymalnym dla siebie poziomie. Powinien wykorzystywać w pracy specjalne metody i specjalnie dostosowane pomoce dydaktyczne;

Powinien również zwracać uwagę na uatrakcyjnianie zajęć poprzez : nadawanie sensu wspólnej nauce, stosowanie ekspresyjnych metod nauczania (ruch, muzyka, drama), wykorzystywanie elementów nauczania otwartego, odpowiednie gospodarowanie czasem, organizowanie pracy uczniom w małych grupach zadaniowych, wykorzystywanie metody projektów włączeniu treści międzyprzedmiotowych.

Wśród zadań integrujących wyróżniamy:

- Budowanie i wspieranie integracji pomiędzy dziećmi jednej klasy a także całej szkoły, tak, by unikać tzw. integracji pozornej. Szczególnie dotyczy to wszystkich przerw, zajęć pozalekcyjnych i imprez klasowych i szkolnych;
- Budowanie integracji pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Sprzyjają temu tzw. lekcje otwarte, wspólne wycieczki (całych rodzin), spotkania z rodzicami organizowane w formie atrakcyjnych, miłych chwil spędzanych wspólnie przez wychowawcę, rodziców i dzieci z jednej klasy;
- Budowanie integracji pomiędzy nim samym a nauczycielem wiodącym (przedmiotowcem). Należy opracować formy współpracy na lekcjach, umieć dobrze komunikować się, stwarzać sobie możliwości i mieć poczucie własnej realizacji i satysfakcji zawodowej. Współpraca nauczyciela wiodącego i wspierającego powinna opierać się na dzieleniu się odpowiedzialnością za podejmowane kroki wychowawcze, budowaniu autorytetu współpracującego nauczyciela, wspólnym rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Umiejętność właściwej współpracy tworzy klimat życzliwości, który przenosi się na relacje między dziećmi w klasie.

Wśród zadań wychowawczych można wyszczególnić:

- Wspieranie rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz rodziców uczniów zdrowych poprzez kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec własnego dziecka. Informowanie na bieżąco o pracy ucznia na zajęciach. Udzielanie codziennych instruktaży dotyczących odrabiania przez dziecko pracy domowej. Udzielanie porad związanych z koniecznością skorzystania z dodatkowej pomocy innych specjalistów czy instytucji społecznych (i wskazywanie ich);
- Wypełnianie roli wychowawcy całej klasy integracyjnej. Wychowanie stanowi działalność każdego nauczyciela i każdy nauczyciel w ramach swojego przedmiotu przekazuje w różnorodny sposób najważniejsze wartości zgodne ze szkolnym planem

wychowawczym. Potrzebny jest więc taki pedagog” łącznik”, który koordynowałby tematykę wychowawczą realizowaną przez innych nauczycieli i prowadził „integrujące” godziny wychowawcze.

Rola wychowawcy w klasie integracyjnej

Ważnym zadaniem nauczyciela w grupie integracyjnej jest oprócz trudnego procesu nauczania, wychowanie. Nauczyciel główny wraz z nauczycielem „specjalnym” powinni ułatwiać wszystkim uczniom wzajemne poznawanie się, zrozumienie indywidualnych różnic. Toteż rolą nauczyciela jest ciągle uświadamianie uczniom, że każdy człowiek jest inny i ma prawo być inny. Nauczyciel powinien umieć docenić, wypuklić i pokazać innym mocne strony każdego dziecka, dostrzegać i doceniać każdy jego postęp i sukces, scalać grupę wychowawczą. Duże znaczenie w rozwoju dziecka ma postawa akceptacji i rozumienia dzieci przez nauczyciela. Akceptowanie dzieci przez wychowawcę oznacza uszanowanie ich takimi, jakimi są naprawdę. Każde jest niepowtarzalną istotą ludzką, stanowiącą odmienny świat wrażeń, myśli i uczuć. Akceptowanie dziecka wyraża zgodę na jego osobowość, na występowanie w roli członka grupy, przyznanie mu takich samych praw i obowiązków jak innym dzieciom, okazywanie mu zainteresowania i życzliwości. Akceptowanie dzieci jest nierozzerwalnie związane z rozumieniem każdego z nich. Rozumienie pozostaje zaś w ścisłym związku z empatią, czyli umiejętnością wczuwania się w stany i procesy psychiczne zachodzące u nich. Istotnym przejawem empatycznego rozumienia dzieci jest uważne słuchanie ich, tzw. słuchanie aktywne. Polega ono szczególnie na powstrzymaniu się od wszelkich ocen i uwag krytycznych pod adresem dzieci. Ważnym dopełnieniem postawy akceptacji i rozumienia dzieci przez nauczyciela-wychowawcę w klasie integracyjnej jest jego autentyczność, czyli zgodność z samym sobą. Polega ona na szczerym, spontanicznym zachowaniu się, na byciu sobą oraz na integracji uczuć i wypowiedzi z zachowaniem. Postępując uczciwie i w sposób naturalny, nauczyciel staje się dla dzieci osobą znaczącą, z którą oni zwykle identyfikują się. B a r d z o istotne w rozwoju dziecka są potrzeby, które nauczyciel –wychowawca powinien nie tylko znać i rozumieć, ale także umieć je zaspokajać. Uczyć dzieci radzenia sobie w sytuacji, gdy pewne potrzeby nie mogą być zaspokojone, gdy z jakiejś wartości trzeba zrezygnować na rzecz innej lub ze względu na potrzeby innych ludzi. Najbardziej istotne w stwarzaniu dzieciom warunków sprzyjających ich wszechstronnemu rozwojowi jest umożliwianie im kształtowania postaw badawczych, ciągłego poszukiwania i tworzenia wiedzy oraz refleksyjnego podejścia w jej wykorzystaniu. Warunkami sprzyjającymi uczeniu się dziecka w grupie jest tworzenie klimatu wolności oraz wspieranie procesu uczenia się. Wychowawca w klasie integracyjnej powinien również pamiętać o ścisłej współpracy z rodziną dziecka. Bez znajomości warunków rodzinnych trudno jest nauczycielowi odnaleźć właściwy poziom stymulacji i wspomaganie rozwoju dziecka, najbardziej korzystny dla niego. Razem z uczniami niepełnosprawnymi i ich rodzicami wychowawca uczy się przyjmować to, co w człowieku słabsze i gorsze. Uczy się cierpliwości i wiary w sens aktywności i pracy, często ciężkiej i mało efektywnej. Uczy się szacunku wobec wysiłku, który trzeba ponosić, żeby osiągać niejednokrotnie niewiele.

Zadaniem wychowawcy są także działania ukierunkowane na kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec ich niepełnosprawnych i pełnosprawnych dzieci, informowanie na bieżąco o postępach ucznia na zajęciach w szkole.

Wychowawca w ramach swojego przedmiotu (często w naturalnych, spontanicznych sytuacjach) może przekazywać różnorodne treści mające na celu uwrażliwienie uczniów na poszanowanie inności każdego człowieka, jego godność, autonomię oraz na konieczność niesienia serdecznej, niewymuszonej pomocy osobom słabszym i potrzebującym. Współpraca rodziców i nauczycieli przebiegająca w klimacie wzajemnej troski oraz wsparcia powinna przyczynić się do wyzwolenia u dziecka naturalnej motywacji do nauki, rozwijania zainteresowań, a także kształtowania jego pełnej i bogatej osobowości. Wychowawca w swojej pracy powinien zmierzać do tego, aby rozwijać sprawność umysłową oraz osobiste zainteresowania wychowanków w wymiarze intelektualnym, psychicznym, estetycznym, moralnym. Uczyc szacunku i tolerancji dla innych. Przygotować wychowanków do rozpoznawania ważnych wartości moralnych, kształtować w nich postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów.

Dyspozycje osobowościowe

Nauczyciel wspomagający powinien odznaczać się specjalnymi cechami i dyspozycjami osobowościowymi. Zatem powinien go cechować:

- specjalny stosunek do uczniów niepełnosprawnych (nie ma w nim miejsca na tkliwość czy rozrzewnianie, ale jest racjonalna organizacja opieki rewalidacyjnej);
- duża wnikliwość poznawcza i badawcza dociekliwość (rozumienie problemów indywidualności i otaczanie troską każdego ucznia, by prowadzić drogą rewalidacji);
- odpowiedzialność za organizowany proces dydaktyczny; potrzeba ścisłej współpracy z rodziną, specjalistami, środowiskiem społecznym, umiejętność organizowania współpracy, łatwość w nawiązywaniu kontaktów z różnymi osobami;
- wyjątkowe zaufanie i przychylność wobec osób niepełnosprawnych; działania na rzecz uczniów niepełnosprawnych w kierunku tworzenia i umacniania w nich poczucia własnej godności i wartości;
- duży optymizm życiowy, który zapobiega zniechęceniu, gdy rezultaty jego trudnej pracy są skromne lub gdy trzeba na nie długo czekać;
- w różnorodnych sytuacjach społecznych i życiowych postawa obrony wobec uczniów niepełnosprawnych i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa;
- umiejętność kształtowania kultury społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych;
- organizowanie doraźnej terapii i rehabilitacji w stosunku do dzieci o sprzężonej niepełnosprawności zwłaszcza w środowiskach oddalonych od specjalistycznych poradni i gabinetów.

Trudności w codziennej pracy nauczyciela w placówkach kształcenia integracyjnego

Trudności, z jakimi borykają się placówki prowadzące oddziały integracyjne na przestrzeni lat nie zmieniły się diametralnie. Ale można stwierdzić, iż zwiększyła się liczba placówek, które praktycznie nie zgłaszają trudności, ponieważ dzięki dłuższemu stażowi w prowadzeniu oddziałów integracyjnych na większość problemów znalazły już rozwiązania.

Do zgłaszanych przez nauczycieli trudności w pracy najczęściej należą:

- brak uregulowań prawnych dotyczących współdecydowania szkoły o możliwości przyjęcia dziecka do placówek integracyjnych;

- zbyt mała liczba oddziałów integracyjnych w porównaniu z zapotrzebowaniem społecznym;
- zbyt mała liczba specjalistów lub zatrudnienie w zbyt małym wymiarze czasu.

Trudności związane z organizacją procesu dydaktycznego:

- trudności w obiektywnym ocenianiu uczniów;
- konstruowanie indywidualnych programów edukacyjnych;
- trudności w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami kierowanymi do kształcenia integracyjnego;
- trudności z integracją dzieci autystycznych oraz dzieci ze znacznym upośledzeniem umysłowym z grupą zdrowych rówieśników;
- kumulacja w jednym zespole kilkorga dzieci z zaburzeniami zachowania;
- zbyt mała liczba godzin przeznaczonych dla nauczyciela wspomagającego w klasie;
- brak programów komputerowych dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową;
- brak dostatecznego wsparcia metodycznego i specjalistycznych szkoleń.

Trudności dotyczące współpracy z rodzicami i Poradnią Psychologiczno- Pedagogiczną:

- niedostateczna współpraca rodziców dzieci niepełnosprawnych z nauczycielami w realizowaniu indywidualnych programów;
- zatajanie przez rodziców posiadanych orzeczeń zapisywanie dzieci do szkoły jako zdrowe;
- niepełna diagnoza w orzeczeniach PPP, mało precyzyjne zalecenia do pracy;
- długi czas oczekiwania na badania diagnostyczne w PPP i lekarskie;
- problemy z zapewnieniem efektywnej pomocy terapeutycznej w szkole i poza szkołą (we współpracy z instytucjami) uczniom z głębokimi zaburzeniami zachowania i emocji.

Trudności natury finansowej:

- brak środków finansowych na zakup nowych pomocy dydaktycznych, wyposażenia sal i gabinetów specjalistycznych;
- brak funduszy na zajęcia terapeutyczne, rehabilitację i rewalidację;
- zbyt mała ilość pomocy dydaktycznych, sprzętu rehabilitacyjnego, sprzętu sportowego do zajęć z wychowania fizycznego dla uczniów niepełnosprawnych;
- zatrudnianie specjalistów w niepełnym wymiarze godzin;
- brak środków finansowych na systematyczne znoszenie barier architektonicznych;
- brak dofinansowania na szkolenia specjalistyczne dla nauczycieli.

Wymieniane są również inne niedogodności:

- uprzedzenia społeczne – brak rozumienia idei integracji ze strony rodziców dzieci pełnosprawnych, opór rodziców i uczniów pełnosprawnych przed nauką w klasie integracyjnej;
- brak ciągłej opieki medycznej na terenie przedszkola i szkoły⁵⁵.

⁵⁵ Informacje pochodzą z ankietowych badań własnych autorki przeprowadzanych w latach 2005- 2012

Podsumowanie

Do strategii sprzyjających integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w ich wspólnym nauczaniu w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych należą:

- Poprawa jakości kształcenia nauczycieli poprzez wprowadzanie do programu kształcenia wszystkich nauczycieli wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych i umiejętności pracy z grupą zróżnicowaną, przygotowanie ich do podjęcia zadań kształcenia integracyjnego i włączającego – dobre przygotowanie nauczycieli odgrywa kluczową rolę w efektywnym nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- Programy szkoleń warto przygotować w oparciu o bardzo dobrze opracowane materiały szkoleniowe dla nauczycieli UNESCO „Potrzeby specjalne w klasie”.
- Wprowadzenie różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotowych, pracowników administracji szkół z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- Doprecyzowanie zadań dla pedagogów specjalnych i pozostałych specjalistów, by częściej pracowali z nauczycielami przedmiotowymi w zakresie umiejętnego zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dzieci mające specjalne potrzeby wymagają systematycznych działań prowadzonych na co dzień w klasie również przez nauczyciela przedmiotu. Specjalista powinien dzielić się swoją wiedzą, służyć mu wsparciem, prowadzić superwizję zajęć, tak aby wzrastały kompetencje nauczycieli. Uzupełnić procedurę nadzoru pedagogicznego nad powierzonymi nauczycielom zadaniami o zakres umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- Wykorzystanie sytuacji niżu demograficznego w celu zmiany systemu i metod pracy. Sytuacja umożliwia tworzenie klas o mniejszej liczebności, co stwarza lepsze warunki dla kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych. Pobyt w grupie zdrowych rówieśników wpływa stymulująco na funkcjonowanie dziecka z różnymi niepełnosprawnościami i wywiera największy wpływ na jego rozwój społeczny;
- Zmiany w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Pomimo coraz liczniejszej grupy pedagogów specjalnych, psychologów i innych specjalistów zatrudnianych w placówkach z oddziałami integracyjnymi, według relacji dyrektorów szkół i przedszkoli często jest ich za mało w stosunku do potrzeb. Jednak obecność tak dużej rzeszy specjalistów umiejscowionych w szkole, blisko ucznia i nauczycieli wskazuje na nowy kierunek zmian w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tak aby uczniowie, nauczyciele i rodzice mogli otrzymać pomoc i wsparcie na terenie szkoły czy przedszkola. Specjaliści powinni stanowić wsparcie dla nauczycieli przedmiotowych w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- Budowanie koalicji, sieci wsparcia, programów społecznych, w których będą uczestniczyły szkoły, organizacje pozarządowe, służba zdrowia, pomoc społeczna.

Bibliografia

1. Bogucka J. Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1994;
2. Bogucka J., Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne – nowe doświadczenia*, Warszawa 1996;
3. Chodkowska M., *Pedagogika specjalne wobec potrzeb terażniejszości i wyzwań przyszłości*, Lublin 1998;
4. Dykciak Wł., *Spółczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych- od diagnoz do prognoz i do działań*, Poznań 1996;
5. Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995;
6. Hulek A., *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych- zadania pedagoga*, „ Studia Pedagogiczne”, Warszawa 1983;
7. Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003;
8. Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej- poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1992;
9. Nowak- Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń 2001;
10. Pielecki A.(red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, Lublin 2002;
11. Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005.

Nauczyciel wczoraj i dziś

*Uczyć powinny tylko jednostki dzielne.
Uczyć powinni tylko ci, którzy kochają młodych.
Nauczanie jest powołaniem.
Jest w nim tyle samo z poświęcania się, co w kapłaństwie
Jest to pragnienie tak głęboko zakorzenione i tak nieuniknione
jak geniusz, który kieruje losem wielkiego artysty.
Jeśli więc ktoś nie ma względu na człowieczeństwo,
jeżeli nie ma miłości dla istot żyjących,
wizji kapłana i artysty, nie wolno mu uczyć*
PEARL S. BUCK

Na temat nauczyciela i jego roli w procesie edukacyjnym i wychowawczym napisano bardzo wiele. Podkreślano wady i zalety tego zawodu jak również trudności i udogodnienia w jego wykonywaniu. Niniejsze rozważania to próba porównania funkcjonowania tego ważnego zawodu dawniej i dziś pod względem podejścia doń samych zainteresowanych, czyli ich zaangażowania, kompetencji i powołania do tej jakże ważnej pracy.

Wczoraj...

By nie sięgać z byt daleko jako punkt odniesienia wybrano początek XX-go wieku. Okres ten obfitował w wiele wydarzeń, jak wybuch I wojny światowej, odzyskanie niepodległości po ponad stuletniej niewoli, odbudowa m.in szkolnictwa, kolejna wojna i ponowna odbudowa kraju. Nie były to zatem warunki sprzyjające efektywnej pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły i nauczycieli, mimo to kadra nauczycielska robiła dosłownie wszystko, by zachować jak najwyższy poziom nauczania.

Mimo, iż ich młodość przypadła na okres zaborów, na trudną sytuację materialną polskiego społeczeństwa, a często na szykanowanie polskiego szkolnictwa przez zaborców, co zmuszało do odbywania studiów poza granicami kraju postawa nauczycieli wskazuje na silną wolę, wytrwałość w dążeniu do celu, ambicje, umiłowanie wiedzy, szerokie horyzonty. Trud z jakim przyszło im zdobywać wykształcenie (konieczność samodzielnych zarobków na naukę) zaowocował pełnym zrozumieniem trudności, z jakimi borykali się ich uczniowie i niesieniem im pomocy. Jej formy były bardzo zróżnicowane, np. zakup książek i przyborów szkolnych, dożywianie, bezpłatne korepetycje przynależność do organizacji pomocowych, jak np. Towarzystwo Pomocy dla Niezamożnych Uczniów i wiele innych. Nauczyciele żyli wówczas bardzo skromnie, a mimo to dzielili się z innymi i umieli znaleźć sposób, by pomóc im finansowo (np. rezygnacja z pensji i wspomaganie materialne szkoły, sprzedaż mienia).

Warto zauważyć, że pomimo nawału obowiązków rodzinnych i zawodowych, umieli znaleźć czas na działalność społeczną i charytatywną. Podejmowali się walki o lepsze warunki bytu dla najuboższych i tych, którzy sami bronić czy zadbać o siebie nie mogli.

Nauczyciele czynnie włączali się w życie placówki, w której byli zaangażowani oraz w sprawy swoich wychowanków, organizowali wycieczki, przynależeli do różnych organizacji szkolnych, jak np. Komitetu Stypendialnego. Podejmowali inicjatywy organizowania akademii, uroczystości szkolnych i państwowych oraz licznych wycieczek krajoznawczych. Prowadzili koła zainteresowań.

We wspomnieniach byłych wychowanków, nauczyciele ci reprezentowali wszystkie cechy, jakie powinien mieć dobry pedagog. Uczniowie podkreślają przede wszystkim miłość do młodzieży, zaangażowanie, opiekę i pomoc, a także głęboką wiedzę z zakresu wykładowego przedmiotu. Nauczycieli cechowała także: sprawiedliwość, uczciwość, takt, duże wymagania, tolerancja, życzliwość, zawodowa rzetelność, kultura osobista, poświęcenie.

Należy podkreślić, że nauczyciele tamtych czasów należeli do pokolenia ludzi, którzy przeżyli radość z odzyskania niepodległości. Daru tego nie zaprzepaścili. Ich biogramy wskazują, że robili wszystko, by okazać się godnymi miana wolnych obywateli, a przede wszystkim wychowawców. Ich postępowanie w czasie II wojny światowej, m.in. udział w tajnych kompletach było świadectwem nie tylko wierności i lojalności wobec Ojczyzny, ale przykładem oddania i miłości do młodzieży. Nauczyciele nie tylko nie poddali się najpierw rusyfikacji a potem reżimowi niemieckiemu, ale również w obozach zagłady pomagali innym i myśleli o przyszłości kraju.¹

Dziś

Dziś na drodze do zawodu nauczyciela nie ma żadnych przeszkód, może być nim każdy, wystarczy ukończyć jedną z licznych uczelni wyższych, by zdobyć odpowiednie kwalifikacje. Będąc zaś zatrudnionym nie trzeba martwić się o warunki lokalowe placówki czy jej wyposażenie, które zwykle w zakresie podstawowym jest wszędzie. Pomijając kwestie niskich wynagrodzeń, polityki oświatowej państwa czy niżu demograficznego można by powiedzieć, iż w porównaniu do poprzednich pokoleń kadry nauczycielskiej współcześni pedagogowie mają optymalne warunki do pracy.

Nie oznacza to jednak, że dziś nie ma żadnych dylematów, z którymi musi się zmierzyć nauczyciel, są i to wiele mają one jednak zupełnie inne podłoże. Skala współczesnych problemów z jakimi borykają się dzisiejsi pedagogowie ciągle się powiększa i stanowi duże zagrożenie społeczne. Agresja, „rozwydrzenie”, nadpobudliwość, narkomania, przestępczość nieletnich, dziecko przed telewizorem i komputerem, konsumpcjonizm, nihilizm, hedonizm, asymilacja obcych wzorów, zaniedbania wychowawcze to tylko nieliczne z nich. Do tego dochodzi szereg przeobrażeń społecznych wynikających z transformacji ustrojowej, które rzutują na konieczność przemiany polskiej edukacji. W tym to kontekście całkowite zaangażowanie nauczyciela w pracę jest równie istotne jak w poprzednim stuleciu.

Jest to niezmiernie trudne, gdyż czasy, kiedy każdy nauczyciel niezależnie od wykształcenia był profesorem i najwyższą władzą w szkole minęły, tymczasem zaś rodzice nie mogą

¹ I. Pałgan, *Problematyka wychowawcza w twórczości pisarskiej nauczycieli radomskich szkół średnich w latach 1918-1939*, Radom 2011

poświęcić dzieciom tyle czasu, ile by chcieli nieustannie zwiększając swoje wymagania odnośnie nauczycieli. Nie zaprzeczalnym bowiem jest fakt, że w szkole wszystko zaczyna się od nauczyciela², zwłaszcza gdy mamy do czynienia z wychowaniem przedszkolnym. Niezmiernie ważne jest, by nauczyciel był świadom swojego posłannictwa, by traktował swoje obowiązki z całą powagą i zaangażowaniem. Każda lekcja winna być przygotowana tak, by zainteresowała uczniów, by była nie tylko przekazem suchej encyklopedycznej wiedzy ale ciekawym przeżyciem, które dziecko na długo zapamięta i wykorzysta. Dziś w dobie kolektywizmu przygotowanie ciekawych zajęć nie stanowi problemu, wystarczy tylko chcieć i znaleźć trochę czasu. Tymczasem wielu nauczycieli poprzestaje na realizacji podstawy programowej tylko przy wykorzystaniu zalecanych podręczników. Zajęcia szkolne nie mogą ograniczać się do podawania informacji o faktach, ignorując całą resztę. Od szkoły, jako instytucji, oprócz wspierania procesów wychowawczych, oczekuje się kształcenia umysłu zarówno pod względem jego sprawności, jak i pod względem wiedzy.³

Również T. Wolan podkreśla, że rozwijanie indywidualnej tożsamości dzieci i młodzieży powinno stanowić kluczowy problem wychowawczy, gdyż brak zainteresowania tą kwestią ze strony rodziców i nauczycieli może być przyczyną wielu dewiacji i stanów depresyjnych⁴. I.A. Zjaziun podkreśla, że nauczyciel ponosi odpowiedzialność społeczną za rezultaty swojej pracy.⁵

Komitet Ekspertów do spraw edukacji narodowej „Edukacja narodowym priorytetem” z 1989. podaje, że zadaniem każdego nauczyciela jest: „przekazywanie wiedzy i doświadczenia, pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży, rozwijanie systemów wartości oraz kształtowanie postaw i charakteru wychowanków; rozwijanie zainteresowań, stworzenie warunków do działalności praktycznej; posługiwanie się nowoczesną technologią i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży; przygotowanie wychowanków do uczenia się przez całe życie; kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, wspomaganie uczniów w formułowaniu zamierzeń edukacyjnych oraz planów zawodowych; pomoc w organizacji życia społecznego dzieci i młodzieży oraz właściwego wykorzystywania czasu wolnego”.⁶

Nauczyciel na miarę XXI wieku powinien pamiętać, że nauka to nie tylko transmisja wiedzy, ale jednocześnie nauka życia, przekaz zasad, norm, wartości, wiedzy praktycznej i pożytecznej, to wskazanie drogi. Nauka to też wskazywanie niebezpieczeństw współczesnego świata, to nauczanie współzawodnictwa, kreatywności, pewności siebie, myślenia i umiejętności samodzielnego uczenia się i korzystania z materiałów naukowych, to nauka analizy i syntezy posiadanego materiału.

² *Mistrzostwo pedagogiczne*, pod red. I.A. Zjaziuna, Warszawa - Radom 2005, s.17.

³ S. Cz. Michałowski, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Dylematyczność a nauczanie wychowujące w pedagogii osoby*, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości. Społeczne Konteksty Edukacji. Prace Naukowe GWSP – Seria Pedagogika, Tom 1, Gliwice 2009, s. 31.

⁴ T. Wolan, *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, Chorzów 2004, s. 49.

⁵ *Mistrzostwo pedagogiczne*, op.cit, s. 19.

⁶ *Edukacja priorytetem narodowym*, Warszawa – Kraków 1989, s. 270-271, por. G. Petty, *Nowoczesne nauczanie, Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 81-84.

Nauczyciel musi lubić uczyć i chcieć tego. Tylko taki nauczyciel będzie wiedział, czuł, że to uczeń jest na pierwszym miejscu i będzie dawał im to odczuć. Z kwestią tą wiąże się właściwa selekcja do zawodu nauczyciela, której od kilkunastu lat właściwie nie ma. Likwidacja egzaminów na studia oraz niż demograficzny sprawiły, że na studia przyjmowany jest każdy niezależnie od predyspozycji.⁷ Tymczasem o ile samej dydaktyki można się nauczyć, nie można wykształcić takich cech, jak miłość do dziecka, empatia, kreatywność, innowacyjność czy, tzw.: „iskry”.

Istotnym elementem w pracy nauczyciela jest też podmiotowość. „Rola, jaką powinien przyjąć dorosły, który podejmuje się kształtowania podmiotowych i personalnych kompetencji dziecka, jest nie do przecenienia. Nauczyciel powinien w swych działaniach dostrzegać dziecko, nie narzucać mu swojego punktu widzenia, akceptować takim jakie jest, nie negować tego, co wymyśli bez rozpatrzenia jego pomysłów”.⁸

Także autorzy raportu UNESCO dostrzegają ważną rolę nauczyciela w procesie edukacji dla przyszłości. Twierdzą, że to od nauczycieli i ich pracy w dużej mierze zależy stosunek młodych ludzi do nauki i imperatywu uczenia się przez całe życie. Odgrywają oni kluczową rolę w kształtowaniu pozytywnych lub negatywnych postaw wobec nauki. Powinni zatem rozbudzać ciekawość uczniów, rozwijać ich samodzielność, tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i ustawicznej. Dlatego przed nauczycielami i szkołą stoi ważne zadanie – uatrakcyjnienie szkoły i dostarczenie uczniom narzędzi do rzeczywistego zrozumienia społeczeństwa informacyjnego.⁹ Pomocą tu dla nauczyciela będzie z pewnością świadomość edukacji permanentnej.¹⁰

Należy robić wszystko, by dzisiejsza szkoła była miejscem spotkania i ochrony osób – ucznia i nauczyciela. Należy budować taką szkołę, w której system będzie głęboko zakorzeniony w transcendentnej tradycji, kulturze i tożsamości narodu respektującej fundamentalne wartości cywilizacji europejskiej. Wymaga to stałego zaangażowania się w działania popierające kształtowanie się nowego ładu społecznego¹¹

W dobrej szkole w centrum powinna być osoba wychowanka, jego rozwój, potrzeby, marzenia życie, a nauczyciel winien szanować ucznia, jego indywidualność, potrzeby i możliwości.¹² Koniecznie należy skończyć z zachowaniami typu: stronniczość, wyróżnianie i uprzywilejowanie wybranych uczniów, wygodnictwo, stosowanie zasady “świętego spokoju”, „papierowa” realizacja programu nauczania i wychowania, lekcje pokazowe tylko dla osób z zewnątrz, fikcyjne zajęcia pozalekcyjne. Brak wzoru osobistego, obłuda, tolerowanie wybryków tzw. „dobrych” i zdolnych uczniów, wyładowywanie na uczniach swych negatywnych emocji, postawa autokratyczna, to także zagrożenia w procesie wychowania.¹³

⁷ K. Żegnałek, *Nauczyciel z powołania i dobrze wykształcony*, „Życie Szkoły” 2008, nr 8, s. 5-6

⁸ T. Grabowska, *Podmiotowość w polskiej rzeczywistości szkolnej – czy naprawdę istnieje*, „Życie szkoły” 2011, nr 10, s. 7.

⁹ Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa: *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 147 – 152.

¹⁰ M. Wolicki, *Edukacja permanentna – potrzeba i formy*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 1, s. 11-12.

¹¹ S. Michałowski, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Dylematyczność a nauczanie wychowujące w pedagogii osoby*, [w:] *Spoleczne konteksty edukacji*. Prace naukowe GWSP, t. 1, Gliwice 2009, s. 30

¹² Ibid, s.32

¹³ T. Wolan, *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, Chorzów 2004, s. 28-34.

Uczniów jako wychowanków należy zawsze postrzegać w sposób komplementarny, re-spektując zasadę ciągłości wychowania, tzn: poznać, zaakceptować, pozyskać, zmieniać¹⁴

Uczeń nie wybiera nauczyciela, jest on mu narzucony, natomiast inaczej ma się sprawa w relacji mistrz - uczeń. Mistrzem najczęściej zostaje ten kto mówi inaczej niż wszyscy, a jednocześnie bardzo przekonująco, kto zachęca do wyjścia po za utarte przez ludzką myśl drogi, kto roztacza nowe horyzonty, łamie bariery, ktoś komu uczeń jest w stanie zaufać bardziej niż innym.¹⁵

Dobry wychowawca bardziej kształtuje osobowość wychowana przez to kim jest niż przez to, co czyni i mówi; uczniowie wtedy będą chłonąć jego oddziaływanie pedagogiczne, kiedy odczują, że są akceptowani bez warunków wstępnych. Dbając o kształtowanie charakteru wychowanka, pedagog nie powinien ufać sztywnym formułom, gotowym receptom, lecz powinien stosować zindywidualizowane metody.¹⁶

Nauczyciel pasjonat, mając dobre relacje z uczniami, wydobędzie z nich potencjał, rozbudzi zainteresowania, zmotywuje do nauki, wprowadzi w świat wiedzy i doskonalenia siebie. Będą go później wspominać, kierować się jego radami, przywoływać maksymy, mądrości. Tym samym zdobyta wiedza posłuży rozwojowi ucznia, kształtując nie tylko jego intelekt i kompetencje poznawcze, ale także twórcze działanie i funkcjonowanie, pomagając stać się lepszym człowiekiem budującym wartościowe życie i lepszy świat¹⁷

Nauczyciele są podobni do ptaka, który poluje na bagnach i błotach. Szybko tonie jeśli się nie porusza się do przodu. Co chwilę musi wyciągnąć nogę z mułu i przestawić ją, żeby zrobić krok dalej, bez względu na to, czy coś złowił czy nie. Musi iść dalej, nie wolno pozostawać w miejscu bo się utonie.¹⁸ Takim krokiem naprzód może być np. przyjęcie roli tutora i coacha oraz mentora¹⁹ Nauczyciele mają na co dzień do czynienia tak naprawdę z bardzo szerokim profilem osobowościowym uczniów. Niektórzy z uczniów lepiej, inni gorzej radzą sobie zarówno z sytuacją wymagań jakie nakładają na nich obowiązki szkolne, wymagania co do pełnienia określonych ról w środowisku rówieśniczym, jak i w domu ze strony rodziców. W wielu przypadkach – gdy uczniowie mają problemy z pogodzeniem tych ról – prowadzić to może do destrukcyjnych zachowań, pogorszenia wyników w nauce i trudności w odnajdywaniu się w nowych i ciągle zmieniających się sytuacjach, co jak wiadomo jest współcześnie standardem, jakie tworzą każdemu człowiekowi warunki otoczenia.

Wypływa z powyższego wniosek o potrzebie przyspieszenia procesów zmian w zakresie przeformułowywania tradycyjnie rozumianych misji współczesnych szkół. Dotyczy to m.in. metod nauczania, ścieżek rozwoju kariery nauczycieli, współpracy szkół z otoczeniem,

¹⁴ Ibid, s. 57

¹⁵ S. Michałowski, *Edukacja – jest...op.cit*, s.41

¹⁶ Ibid, s. 41

¹⁷ Ibid, s. 32

¹⁸ Ibid, s. 39

¹⁹ J.Moos, *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy – cele i zadania konferencji organizowanych i współorganizowanych przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia praktycznego* [w:] J.Moss, M.Sienna (red.), *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy*, ŁCDNiKP, Łódź 2009. S. 11.

stosowania strategii dydaktycznych i urozmaicenia oferty, zgodnie ze zmieniającymi się systemami wartości i oczekiwań. Chodzi w tym także o zwiększanie partycypacji zarówno samych uczniów, jak i rodziców w proces ustanawiania nowej roli szkoły.

Ofiarność i poświęcenie nauczycielstwa polskiego, gdy Polska była pod zaborami, potem w czasie I i II wojny światowej, ich wysiłek w odbudowę szkolnictwa w dwudziestoleciu międzywojennym i po wojnie budzą ogromny podziw i szacunek. Wydawać by się mogło, że czas tak intensywnych wysiłków to już przeszłość. Nic bardziej mylnego. Ilość problemów jakie dotyczą dziś dzieci i młodzież jest ogromna i ma złożony charakter, do tego dochodzą zapracowani rodzice nie mający czasu i niejednokrotnie nie zauważający problemów dzieci, i pędzący do przodu świat wymaga znacznego zaangażowania kadry nauczycielskiej.

Nauczyciel współczesnego przedszkola

Wstęp

Przed nauczycielem współczesnego przedszkola stoją liczne wyzwania - pełni on nie tylko funkcje opiekuńczo – wychowawcze, jest także nauczycielem i obserwatorem postępów swoich podopiecznych, staje się często pierwszym diagnostą ewentualnych dysharmonii rozwojowych, tym samym od jego kompetencji zależy w dużej mierze kształt i kierunek pracy w środowiskach wychowawczych dziecka w przyszłości.

Tzw. ustawa przedszkolna – kontrowersje początku roku szkolnego 2013/2014

Wydaje się, że nauczyciele przedszkola nie są jednak dostatecznie doceniani w społeczeństwie polskim. Nie często słyszy się, że są to nauczyciele, pedagodzy wykwalifikowani w drodze studiów i gruntownie przygotowani do realizowanych w przedszkolach zadań, na ogół - w mediach, na ulicach, a nawet w rozmowach rodziców dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym słyszymy o „przedszkolankach”, których pracę sprowadza się niestety do stereotypu sprawowania opieki i realizacji czynności obsługowych względem dzieci. Ten problem można zaobserwować także w związku ze społecznym oburzeniem, które wywołała w wielu środowiskach nowelizacja ustawy o systemie oświaty (tzw. ustawa przedszkolna). Na mocy tej nowelizacji, która miała pozwolić m. in. na zniesienie bariery ekonomicznej, rodzic za dodatkową godzinę pracy przedszkola może zapłacić tylko złotówkę. Tymczasem, wybrane środowiska rodziców, lobby firm oferujących dodatkowe zajęcia da dzieci rozpowszechniają wiedzę na temat zubożenia procesu wychowania przedszkolnego zakładając strony internetowe na temat „Oddajcie mi moje talenty”, na których widnieją hasła o treści „chcemy, by dziecko uczyli fachowcy”.

Warto w tym miejscu nadmienić, że celem zmian przyjętych przez parlamentarzystów jest systematyczne zwiększanie dostępności wychowania przedszkolnego oraz zapewnienie wszystkim dzieciom w wieku od 3 do 5 lat miejsca w przedszkolach i innych formach wychowania przedszkolnego. Według prognoz - proces ten zostanie zakończony 1 września 2017 roku¹. Cel nowelizacji ustawy o systemie oświaty ma być osiągniany dzięki:

- dotacji z budżetu państwa, którą samorządy będą otrzymywały od września 2013 roku, dzięki której możliwe stanie się obniżenie opłat za pobyt dziecka w przedszkolu (powyżej 5 bezpłatnych godzin) oraz stopniowe zwiększanie liczby miejsc w przedszkolach, tak aby w 2017 roku zapewnić je wszystkim chętnym,

- przekazaniu gminom po raz pierwszy dotacji przedszkolnej we wrześniu 2013 roku na okres wrzesień- grudzień 2013 roku. W wyniku tej dotacji, w bieżącym roku samorządy otrzymają łącznie 504 miliony złotych, tym samym - dotacja na ten okres wyniesie 414 złotych na

¹ www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5592%3Aqustawa-przedszkolna-q-przyjta-przez-sejm-w-przyszym-tygodniu-trafi-do-senatu&catid=248%3Aprzedszkola-2011-dla-czego-warto&Itemid=319, data wejścia: 10 września 2013.

każde dziecko objęte powszechnym wychowaniem przedszkolnym. Środki z dotacji mają zostać przeznaczone na obniżenie opłat dla rodziców w całym ostatnim kwartale 2013 r. W roku 2014 dotacja przedszkolna wyniesie już 1,6 miliarda złotych, co w przeliczeniu na każde dziecko oznacza 1242 złote. W kolejnych latach ma ona wzrastać o wskaźnik inflacji.

W myśl przyjętych zmian, do września 2015 roku prawo do edukacji przedszkolnej będzie miało każde dziecko po czwartym roku życia. Przygotowanie odpowiedniej liczby miejsc należyć będzie do zadań gminy (przy wsparciu finansowym ze strony Rządu RP). Miejsce takie zostanie zorganizowane w przedszkolu prowadzonym przez gminę lub przez organ niepubliczny, który zdecyduje się przyjąć zasady obowiązujące przedszkola gminne (np. niskie opłaty dla rodziców, takie same zasady rekrutacji itd.). Od 2017 roku równe prawo do wychowania przedszkolnego będzie przysługiwało wszystkim 3 - latkom².

Zmiany w omawianym zakresie zostały przyjęte zgodnie z założeniem, że każde dziecko powinno mieć realny dostęp do wychowania przedszkolnego, a przecież ostatnie lata ukazują szereg trudności, z jakimi borykali się rodzice w tej kwestii – podczas rekrutacji do publicznych placówek spotkać się można było z tak zaostrzonymi kryteriami, że przeciętny pracujący rodzic zdrowego dziecka wychowującego się w pełnej rodzinie musiał decydować się nierzadko na placówkę niepubliczną (znacznie droższą), bądź na wynajęcie niani (opiekunki). O ile przedszkola niepubliczne realizują wszelkie założenia wychowania przedszkolnego, trudno jest określić, czy „domowa” opiekunka faktycznie ma kompetencje pozwalające na wszechstronne przygotowanie dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego. Wdrożenie „młodego człowieka” do zadań edukacji wczesnoszkolnej nie jest łatwym zadaniem, i z całą pewnością stwierdzić można, że dzieci, które przekroczyły próg przedszkola mają mniejsze problemy adaptacyjne w „zderzeniu” ze szkolnym programem nauczania. Hanna Krauze – Sikorska dobitnie zauważa, że współcześnie „absolutnym minimum wydaje się wprowadzenie powszechnej edukacji przedszkolnej, gdyż możliwości, jakie stwarza objęcie właściwą opieką i wsparciem dziecka na tym właśnie etapie rozwoju są nie do przecenienia...”³.

Założyć więc należy, że kierunek tegorocznych zmian został podyktowany faktyczną potrzebą zniesienia barier dostępności do form wychowania przedszkolnego, tak więc jest to kierunek jak najbardziej prawidłowy. „Zubożenie”, jak się obecnie mówi na portalach internetowych czy w mediach, procesu wychowania przedszkolnego, jest o tyle dotkliwe, że dla większości dzieci objętych już propedeutyczną edukacją przedszkolną ograniczona została oferta zajęć dodatkowych, które nie wynikały jednak z założeń podstawy programowej, lecz w dużej mierze z potrzeby rodziców. W tym miejscu zadać sobie należy pytanie o to, czy dzieci w wieku 3 – 5 lat powinny w ramach wychowania przedszkolnego rozwijać kompetencje w zakresie sztuk walki, baletu, nowożytnych języków obcych i innych form aktywności, które można (w zależności od potrzeb i pomysłów rodziców) przecież mnożyć w nieskończoność. Podstawa

² www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5592%3Aqustawa-przedszkolnaq-przyjta-przez-sejm-w-przyszym-tygodniu-trafi-do-senatu&catid=248%3Aprzedszkola-2011-dla-czego-warto&Itemid=319, data wejścia: 10 września 2013.

³ H. Krauze – Sikorska, *Przedszkole - obszary działań edukacyjnych i profilaktycznych* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami rozwoju*, H. Krauze – Sikorska, K. Kuszak (red.), Poznań 2011, s. 109.

programowa wychowania przedszkolnego nie określa konieczności wdrażania dziecka w świat języków obcych, nie wyszczególnia także form aktywności ruchowej realizowanych na bazie sztuk walki. Nasuwa się szereg pytań o kształt wychowania przedszkolnego z zajęciami dodatkowymi w pakiecie - czy organizacja licznych zajęć już od porannych godzin pobytu w placówce nie zakłóca także porządku „programowej” aktywności dziecka przedszkolnego, nie dostarcza zbyt wielu różnorodnych bodźców, co w przypadku dzieci z dysharmoniami rozwojowymi mogłoby przynieść negatywne konsekwencje? Naturalnie – język angielski, balet, nawet karate może stymulować rozwój harmonijnie rozwijającego się dziecka, jednak jeżeli są to zajęcia płatne, a uboższe dzieci w nich nie uczestniczą, czy należy tym uboższym dostarczać już na tak wczesnym etapie deficytów społecznych i emocjonalnych? Czy nie należy skoncentrować się na wyrównywaniu szans, a nie pogłębianiu różnic? Ostatecznie – w każdej publicznej placówce jest rada rodziców, która ma prawo podjąć decyzję o tym, na jaki cel zostaną spożytkowane comiesięczne składki. Jeśli jest taka społeczna potrzeba – może to być język obcy nowożytny, jednak niech uczęszczają na takie zajęcia wszystkie dzieci niezależnie od stopnia zamożności ich prawnych opiekunów.

Dylematów w kwestii zajęć dodatkowych jest bardzo wiele, nie można jednak w obecnie toczącej się debacie społecznej tak wprost postulować, by dziecko w przedszkolu po pierwsze - uczyli – po drugie – fachowcy. Należy pamiętać, że podopieczny przedszkola ma się nie tylko uczyć, ale przede wszystkim bawić i poprzez tę zabawę poszerzać zakres swoich kompetencji. Edukacja przedszkolna przybiera charakter propedeutyczny, dziecko powinno być wspierane w rozwoju – ma zostać dopiero przygotowane do podjęcia wyzwań edukacji. Przedszkola pełnią przede wszystkim funkcje opiekuńcze i wychowawcze, zaś na trzecim miejscu – kształcące⁴; „zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych”⁵. Tu trzeba zwrócić uwagę na słowa „wspólnej” i w warunkach „przyjaznych” – czyli także takich, w których dziecko nie będzie miało poczucia, że jest gorsze, bo w jakichś zajęciach dodatkowych nie może partycypować. W tym miejscu kłania się także idea wychowania i kształcenia integracyjnego – takiego, w którym różnice nie mają być podkreślane, tylko niwelowane. A co z fachowością nauczycieli przedszkola? Przecież, żeby stworzyć optymalne warunki do rozwoju każdego dziecka wraz z jego indywidualnym zasobem doświadczeń i aby realizować wyżej zaznaczone założenia wychowania przedszkolnego niewątpliwie trzeba być właśnie owym fachowcem.

Kompetencje nauczyciela przedszkola

Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest specjalistą w zakresie:

- wspomagania dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji,
- budowania systemu wartości, w tym wychowywania w taki sposób, by dzieci lepiej orientowały się w tym co jest dobre, a co złe,

⁴ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Warszawa 2009, s. 11.

⁵ Ibidem.

- kształtowania odporności emocjonalnej dziecka – niezbędnej do racjonalnego radzenia sobie w sytuacjach nowych i trudnych, niezwykle istotnej w momencie podjęcia edukacji szkolnej,
- kształtowania umiejętności społecznych dzieci, które warunkują poprawne relacje w gronie rówieśniczym i w kontakcie z dorosłymi (także kluczowe w sytuacji przekroczenia progu szkoły),
- stwarzania warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych,
- troski o zdrowie i sprawność fizyczną podopiecznych,
- budowania dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz kształtowania kompetencji w zakresie prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych,
- wprowadzenia dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijania umiejętności wypowiedzi za pośrednictwem narzędzi sztuki,
- kształtowania wśród dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej, wspólnoty narodowej) oraz kształtowania postawy patriotycznej,
- zapewniania dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności, samodzielności a także kształtowania tych wiadomości i umiejętności, które są istotne w edukacji szkolnej⁶.

Studiując literaturę pedeutologiczną dostrzegamy różne modele kompetencji współczesnego nauczyciela. Odnieść warto się do koncepcji Ireny Adamek, choć koncepcję tę autorka przedstawia w kontekście nauczyciela edukacji zintegrowanej. Irena Adamek wskazuje cztery grupy kompetencji kluczowych - wyróżnia kompetencje prakseologiczne, kompetencje kreatywne, kompetencje komunikacyjne i współdziałania⁷. W dialogu z małym dzieckiem wspomniany wyżej model kompetencji warunkuje niewątpliwie jakość procesu wspierania jego rozwoju, bowiem obok prakseologii, to kreatywność, komunikacja i współdziałanie stają się warunkiem nawiązania kontaktu z każdym podopiecznym – to te kompetencje umożliwiają indywidualizację w trakcie oddziaływań pedagogicznych.

Nauczyciele przedszkola kształcący się w drodze studiów wyższych i podyplomowych nabywają kompetencje w zakresie podstaw pedagogiki oraz psychologii, realizują szereg metodyk szczegółowych, rozwijają swoją ogólną kulturę zawodową osiągając efekty kształcenia określone w standardach kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.)⁸. Standardy te powstały w wyniku współpracy MNiSW z MEN, zostały opracowane

⁶ Ibidem.

⁷ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach 1-3 (projekt kształcenia na studiach podyplomowych)* [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, H. Kosętka, J. Kuźma (red.), Kraków 2000, s. 473-474.

⁸ Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (poz.), www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf, data wejścia, 10 września 2013.

zgodnie ze standardami kształcenia nauczyciela w krajach UE i precyzyjnie określają ramy kwalifikacyjne przyszłego pedagoga - nauczyciela.

Według MNiSW oraz MEN, po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 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 wykorzystywaniu;
- 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 współdziałającymi 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.

W ramach przygotowania do zadań stawianych przez wychowanie przedszkolne dokument określa szczegółowo następujące obszary wiedzy:

- Sylwetka rozwojowa dziecka w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym. Rozwój fizyczny i motoryczny, rozwój procesów poznawczych (myślenie, mowa, spostrzeganie, uwaga, pamięć), rozwój społeczno-emocjonalny i moralny. Lateralizacja, kształtowanie się stronności ciała, modele lateralizacji;
- Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka. Typy zabaw. Rola osób dorosłych w aktywności zabawowej dziecka;
- Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jako subdyscypliny pedagogiki - ich cele, zadania i funkcje. Nowe doktryny i paradygmaty w pedagogice wczesnoszkolnej. Zasady, metody i formy pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Poszanowanie godności dziecka;
- Adaptacja dziecka w przedszkolu i w szkole. Przygotowanie dziecka do nauki w szkole. Obowiązek szkolny. Samodzielność i niesamodzielność dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uspołecznienie dziecka, dziecko w grupie rówieśniczej. Pozycja społeczna dziecka w grupie. Koleżeństwo i przyjaźń. Konflikty między dziećmi;
- Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi w przedszkolu i w szkole. Program

wychowawczy. Edukacja zdrowotna, programy profilaktyczne. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami (w tym o odmiennych możliwościach fizycznych i intelektualnych) i dorosłymi. Rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania poprawnych relacji. Współbycie z innym, integracja. Kształtowanie u dzieci umiejętności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Kształtowanie odporności emocjonalnej;

- Dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci a ich funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Zaburzenia zachowania. Dziecko nieśmiałe i nadpobudliwe;
- Dojrzałość szkolna. Pojęcie, składniki, diagnozowanie. Kontrowersje;
- Bezpieczeństwo dzieci w przedszkolu, szkole i poza ich terenem (zajęcia terenowe, wycieczki). Ochrona zdrowia dziecka. Edukacja dla bezpieczeństwa – dbałość o bezpieczeństwo własne oraz innych;
- Współpraca przedszkola i szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci⁹.

W tym miejscu należy zaznaczyć, że w zawód nauczyciela przedszkola wpisana jest także ustawiczna edukacja, podnoszenie kwalifikacji, nie tylko w drodze doświadczenia zawodowego, lecz także w drodze kursów czy studiów podyplomowych. Można by rzec, że „ciągły rozwój jako nieodłączny atrybut zawodu nauczyciela jest głównym elementem jego aktywności”¹⁰. Nauczyciele małego dziecka poszerzają zakres kwalifikacji na studiach podyplomowych wybierając niejednokrotnie za cel swojej ścieżki doskonalenia zawodowego terapię pedagogiczną, wczesną interwencję, logopedię czy dyscypliny paramedyczne (np. arteterapię)¹¹. Są świadomi problemów rozwojowych swoich podopiecznych - uczęszczają na szkolenia uprawniające do prowadzenia kinezylogii edukacyjnej, ruchu rozwijającego i innych metod przydatnych podczas profilaktycznej i terapeutycznej pracy z przedszkolakiem i jego środowiskiem rodzinnym.

Kompetencje wychowawcy małego dziecka mają zatem szeroki zakres i zmierzają do efektywnego przygotowania przedszkolaka do przekroczenia progu szkoły. Jest to jednak oddziaływanie specyficzne, bowiem ma opierać się na zabawie pozbawionej kontekstu „szkolnego egzekwowania”, tak, by dziecko w atmosferze poczucia bezpieczeństwa zdobyło nie tylko szkolną gotowość poznawczą, ale przede wszystkim gotowość emocjonalną i społeczną, ta bowiem u progu nauczania początkowego pozwoli na zachowanie otwartości wobec wyzwań stawianych przez szkolny program nauczania.

Cele i zadania wychowania przedszkolnego

Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego określa ramy aktywności nauczyciela w sposób bardzo klarowny – „co najmniej jedną piątą czasu należy przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie przy niewielkim udziale nauczyciela), co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci – jedną czwartą czasu) dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. Organizowane są tam gry i zabawy

⁹ Ibidem, s. 9 – 10.

¹⁰ Por. A. Szkolak, *Mistrzostwo pedagogiczne – apogeum aktywności nauczyciela* [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Kraków 2010.

¹¹ Wniosek oparty na wieloletniej obserwacji i wywiadach realizowanych ze słuchaczami studiów podyplomowych na UAM i WSNHiD w Poznaniu.

ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.), najwyżej jedną piątą czasu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu wychowania przedszkolnego¹². Dostrzegamy zatem ponownie, że tzw. dydaktyka to najwyżej jedna piąta czasu aktywności dziecka w przedszkolu.

Wyszczególnione w dokumencie „zalecane warunki i sposób realizacji celów i zadań” wychowania przedszkolnego pozostawiają pedagogom przedszkolnym aż 2/5 czasu codziennej aktywności dziecka do zagospodarowania zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami. Jest to czas potrzebny na kształtowanie nawyków higienicznych czy kompetencji w zakresie czynności samoobsługowych, czas na czynności organizacyjne ale także czas na stymulowanie tych sfer rozwojowych, które, zdaniem nauczyciela, należy wspomóc u podopiecznego w sposób szczególny.

Obok opieki, wychowania i propedeutycznego kształcenia do zadań nauczycieli przedszkola należy także prowadzenie bieżących i dokumentowanych obserwacji pedagogicznych, których celem jest poznanie możliwości i potrzeb przedszkolaków, ponadto - z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej – nauczyciel rozpoczyna analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (przeprowadza tzw. diagnozę przedszkolną)¹³.

Diagnoza przedszkolna obejmuje wszystkie dzieci kończące w danym roku pięć lat oraz do 2014 r. dzieci sześciolatnie. W oparciu o zgromadzone wyniki diagnozy przedszkolnej nauczyciel przedszkola opracowuje i realizuje indywidualny program wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka. Celem analizy jest ponadto zgromadzenie informacji, które mają pomóc rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, tak by ci mogli je efektywnie wspomagać w osiągnięciu tej gotowości. Do końca kwietnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym dziecko ma obowiązek lub może rozpocząć naukę w szkole podstawowej, zgodnie z § 3 ust. 5 i § 4 ust. 7 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. Nr 97, poz. 624, ze zm.)¹⁴, nauczyciel przedszkola wydaje rodzicom informację o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Rodzice, po otrzymaniu stosowanej dokumentacji decydują o przekazaniu jej szkole, w której dziecko rozpocznie naukę, jeśli uznają, że zawarte w niej uwagi mogą pomóc w dalszej pracy z dzieckiem oraz wspomaganie jego rozwoju.

Zadania i cele wychowania przedszkolnego wynikają z faktu, że wiek przedszkolny jest okresem niezwykle sensytywnym w rozwoju, jest to ponadto czas, w którym niejednokrotnie trudno jest określić w sposób jednoznaczny deficyty rozwojowe, stąd praca z dzieckiem i jego rodziną jest pracą bardzo odpowiedzialną.

Dylemat rytmiki i zajęć dodatkowych raz jeszcze

Rytmika jest metodą Emila Jaquesa Dalcroze'a – szwajcarskiego pedagoga muzyki, który stworzył założenia swojej koncepcji w oparciu o doświadczenia zawodowe w konserwatorium

¹² Podstawa programowa..., s. 15.

¹³ Ibidem, s. 16.

¹⁴ http://www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00002196_01_05.pdf, data wejścia 10 września 2013.

w Genewie, następnie we własnym instytucie w Hellerau pod Dreznem¹⁵. Jako jeden z pierwszych pedagogów dostrzegł potencjał wychowania muzycznego w procesie kształtowania osobowości człowieka. Rytmika ma na celu kształcenie kompetencji muzycznych - doświadczanie i uświadamianie zjawisk rytmicznych, dynamicznych, agogiki, artykulacji, formy muzycznej i wyrazu, nastroju emocjonalnego muzyki. Współcześnie metodę Dalcroze'a wzbogaca się także o elementy systemu edukacji muzycznej Carla Orffa – niemieckiego kompozytora i pedagoga muzyki. Rytmika ma jednak także inny kontekst – w drodze ćwiczeń ruchowo – muzycznych następuje kształcenie uważnej, skoncentrowanej postawy dziecka w oczekiwaniu na sygnały, kształcenie szybkości reakcji oraz kształcenie niezależnienia od siebie ruchów kończyn (rąk i nóg). Rytmika jest pomocna w procesie doskonalenia intensywności i podzielności uwagi, reakcji na bodźce i dokładności spostrzegania, sprawnej pamięci, procesów syntezy i analizy, wyobraźni oraz kształtowania kompetencji twórczych. Za sprawą ćwiczeń realizowanych całym ciałem, rytmika spełnia funkcje korekcyjno – kompensacyjne w zakresie ewentualnych wad postawy, a dzięki włączeniu do ćwiczeń rytmicznych słowa, które stanowi obok ruchu trzon metody Orffa – stanowi ciekawą koncepcję profilaktyki i terapii logopedycznej określaną mianem logorytmiki. Muzykoterapia sięga bardzo głęboko do założeń zdobywcy Dalcroze'a i Orffa, stąd stosuje się te metody w pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami rozwojowymi także w szkolnictwie specjalnym.

Od lat nie kwestionowano zastosowania rytmiki w wychowaniu przedszkolnym, była ona integralną częścią programu wychowawczego każdej placówki, mimo, iż prowadzona była zawsze przez rytmiczkę legitymującą się wykształceniem muzycznym (zatrudnianą z reguły dodatkowo w ramach umowy o dzieło, zlecenie lub traktowaną jako zewnętrzną firmę świadczącą określone usługi), nie natomiast pedagogicznym w zakresie zadań i celów wychowania przedszkolnego. Nauczyciel rytmiki jest jednak gruntownie przygotowany do pracy z dzieckiem, bowiem rytmika była tworzona przez autora metody właśnie z myślą o potrzebach ekspresyjnych i percepcyjnych małego dziecka.

Faktem jest, że pozbawienie dzieci rytmiki wraz z wpisanym w metodę stałym obcowaniem z żywym instrumentem, na którym osoba prowadząca zajęcia gra biele improwizując, jest dużą stratą rozwojową. Tak naprawdę dziwi fakt, dlaczego rytmika, która jako przedmiot realizowana była w każdym przedszkolu w Polsce od czasów powojennych, nie zaznacza się na stałe w podstawie programowej. Zajęcia tego typu nie powinny być dodatkowymi lecz obowiązującymi i obejmującymi każde dziecko. Warto zastanowić się, czy rytmika Dalcroze'a, jako metoda sprawdzona w procesie wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka nie powinna zostać stałym komponentem podstawy wychowania przedszkolnego, a nauczyciel rytmiki nie mógłby zostać zatrudniony na etacie nauczyciela przedszkola, do którego obowiązków należałoby prowadzenie opisywanych zajęć. Wówczas rytmiczki i rytmicy mieliby możliwość realizowania awansu zawodowego nauczyciela i utożsamiania się z celami i zadaniami macierzystej placówki zamiast odwiedzać kilkanaście placówek tygodniowo.

Nauczyciel przedszkola, nawet ma oczywiście określone kompetencje muzyczne nabyte w drodze studiów, są to jednak kompetencje elementarne – pedagog przedszkolny potrafi

¹⁵ M. Przychodzińska – Kaciczak, *Muzyka i Wychowanie*, Warszawa 1969, s. 15

określić elementy dzieła muzycznego, zna kryteria doboru repertuaru do śpiewania, słuchania, orientuje się w sposobach aktywizowania dziecka do podejmowania aktywności muzycznej. Niestety – nie jest w stanie nauczyć się czytania nut głosem, nie opanuje techniki gry na instrumencie klawiszowym, bowiem te umiejętności wymagają lat pracy, zaś w toku studiów obszar kształcenia związany z metodyką muzyki obejmuje przeważnie od 30 do 45 godzin. Ten czas poświęcić można na wdrożenie studenta w podstawowe zagadnienia muzyki z metodyką jednakże - na wypracowanie umiejętności gry i śpiewu przy pomocy notacji muzycznej czas ten absolutnie nie wystarczy.

W kwestii zajęć dodatkowych warto dodać także, że współcześnie wychowanie przedszkolne i nauczanie wczesnoszkolne zwane także edukacją elementarną studiować można także w integracji z językiem obcym lub inną specjalnością¹⁶. Uniwersytety i uczelnie wyższe wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym i dostrzegając złożoność procesu opieki i wychowania małego dziecka oferują specjalności o nazwach edukacja elementarna i j. angielski, edukacja elementarna i terapia pedagogiczna, edukacja elementarna i wychowanie fizyczne oraz inne. Absolwent takiej specjalności posiada często kwalifikacje niezbędne do realizacji tzw. zajęć dodatkowych i posiada gruntowne przygotowanie do pracy z małym dzieckiem.

Rodzice, którzy pragną, by ich przedszkolak uczęszczał na określone zajęcia dodatkowe (których bogata oferta, w przeciwieństwie do wspomnianej rytmiki nie ma szczególnie długiej tradycji i jest raczej potrzebą, ośmielę się zauważyć, wygenerowaną przez współczesne firmy usługowe o profilu edukacyjnym), mają do dyspozycji rozmaite formy edukacji równoległej. Nieprawdą jest, że edukacja równoległa jest droga – kosztowna jest w przypadku, gdy usługi świadczą prywatne firmy, np. językowe, jednak taniec, karate, teatr czy plastyka są z reguły dostępne w ośrodkach kultury, które od swoich podopiecznych pobierają opłaty symboliczne (ze względu na fakt, że do ich statutowych działań ośrodków należy właśnie propagowanie aktywności kulturalnej w środowisku lokalnym).

Zakończenie

Wychowanie przedszkolne we współczesnym świecie stawia przed nauczycielem wiele zadań, stąd nauczyciel świadomy odpowiedzialności za młodego i „wpatzonego w niego” człowieka staje się dla niego pierwszym przewodnikiem po świecie istniejącym poza środowiskiem rodzinnym.

Nauczyciel przedszkola jest świadomy, że okres pomiędzy trzecim a szóstym rokiem życia człowieka to jeden z najbardziej sensytywnych okresów w rozwoju; zatem zaniedbania, brak odpowiedniej stymulacji, oddziaływań profilaktycznych i w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju – terapeutycznych, pozbawić je może szansy na odnoszenie sukcesów podczas nauki szkolnej. Stąd – nie jest on tylko opiekunem, wychowawcą, ale także czujnym obserwatorem, terapeutą i tą osobą, która umiejętnie – kreatywnie i komunikatywnie współpracując z rodzicami i opiekunami może zapewnić dziecku optymalny i bezpieczny start na dalszą drogę rozwoju.

¹⁶ Edukacja elementarna z dodatkową specjalnością oferowana jest m. in. przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu.

Bibliografia

1. Adamek I. , *Kompetencje kluczowe nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach 1-3 (projekt kształcenia na studiach podyplomowych)* [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, H. Kosętko, J. Kuźma (red.), Kraków 2000
2. Krauze – Sikorska H., *Przedszkole - obszary działań edukacyjnych i profilaktycznych* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami rozwoju*, H. Krauze – Sikorska, K. Kuszak (red.), Poznań 2011
3. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Warszawa 2009
4. Przychodzińska – Kaciczak M. , *Muzyka i Wychowanie*, Warszawa 1969
5. Szkolak A., *Mistrzostwo pedagogiczne – apogeum aktywności nauczyciela* [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Kraków 2010

Refleksje nauczyciela akademickiego, uczestnika projektu

Współczesną rzeczywistość charakteryzuje szereg zmian, które mają bezpośredni wpływ na wiedzę i umiejętności, które powinien posiadać człowiek. Tym samym przed nauczycielem stawiane są nowe wyzwania. Nie może być on bierny czy też obojętny wobec zachodzącej transformacji lecz czynnie brać w niej udział. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się tego, aby nie tylko dostrzegał zachodzące zmiany, ale także dokonywał ich interpretacji, jak również kształtował własną opinię na ich temat. Realizowane przez pedagoga zadania, wyznaczone są przez posiadane przez niego kompetencje. Zdaniem Folkierskiej od nauczyciela oczekuje się orientacji i płynności w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami, odnajdywania się w sytuacji ambiwalencji, uczenia się odpowiedzialności i umiejętności kierowania własnym życiem. Potrzeba nieskończonej interpretacji otaczającej rzeczywistości, przemawia za odrzuceniem „schematycznego” podejścia do roli zawodowej na rzecz nowego refleksyjnego jej wykonywania. Nowe spojrzenie na zadania stawiane pedagogom, wynika również z innowacyjnego podejścia do pracy i kariery zawodowej człowieka oraz zwiększającej się konkurencyjności na europejskim rynku pracy.

W obliczu powyższych zmian, nauczyciel nie może wyłącznie przekazywać wiedzy, ale musi podejmować także działania (poprzez dostosowanie treści, metod, form i środków dydaktycznych), które mają wpływ na wielostronny rozwój wychowanków. Zdaniem Katarzyny Olbrycht „cel w roli pedagoga, nie jest określonym z góry efektem. Jest raczej celem kierunkiem – stymulowaniem rozwoju wychowanka (głównie jego osobowości) – rozwijaniem przede wszystkim jego podmiotowości, pracą nad jego dojrzewaniem.”¹ Jest to więc taki rozwój, który zmierza stopniowo, do współdziałania dwu partnerów (dwu podmiotów) podejmujących wspólny cel. Jeden (wychowanek) jako potencjalny partner pracuje nad swoim rozwojem, drugi wychowawca prowokuje go do przyjmowania postawy podmiotowej wobec własnego rozwoju – czyli udziela mu pomocy. Pomoc ta w początkowym okresie pracy z wychowankiem zakłada raczej potencjalny jego udział w tych działaniach. Jednak wrodzona aktywność wychowanka, jego dyspozycje do uczenia się i rozbudowywania struktur osobowościowych powodują, że stopniowo (przy pomocy pedagoga – wychowawcy) staje się on właściwym podmiotem działań, skierowanych na własny rozwój. Przyjęcie tej pomocy pozwala uznać dialogowy charakter interakcji wychowawczych, za szczególnie środek realizacji celu – kierunku działań pedagogicznych.

W zależności od stopnia i zakresu ingerencji pedagoga w aktywność wychowanka można wyróżnić cztery podstawowe formy pomocy pedagogicznej:

- Instruowanie i modelowanie – bardzo duża ingerencja pedagoga oraz egzekwowanie poprawności działań wychowanka.
- Kierowanie – ingerencja pedagoga słabnie, ogranicza się do organizowania i kontroli ogólnego przebiegu działań.

¹ K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, UŚ, s. 59-60.

- Współdziałanie – opiera się na partnerstwie pedagoga i wychowanka.
- Towarzystwo – działanie połączone z ewentualnym doradztwem pedagoga, inicjowanym przez wychowanka².
- Bardzo ważną rolę w procesie skutecznego oddziaływania pedagogicznego odgrywają dwa czynniki:
- Indywidualizacja w wychowaniu zbiorowym i osobisty kontakt nauczyciela z każdym uczniem w klasie.
- Atmosfera kontaktu jako skutek utrzymywania więzi osobowej.

Rola nauczyciela obejmująca pełnienie funkcji dydaktycznej, opartej na przekazywaniu wiedzy, rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności, realizowana jest w dwójaki sposób – dwoma ścieżkami. Pierwsza, zorientowana jest na przygotowanie uczniów do zdania pomyślnie poszczególnych egzaminów lub zaliczenia określonego materiału. Rola nauczyciela sprowadza się wówczas do transmisji wiedzy³. Druga, skierowana jest na działania zmierzające do tego, aby wzbudzić u uczniów kreatywne myślenie, przygotować ich do całożyciowej edukacji. Podczas lekcji, nauczyciel stara się stwarzać sytuacje dydaktyczne, których doświadczenie osobiste ucznia, traktowane jest jako matryca wyjściowa, wywoływacz skojarzeń dla wprowadzenia nowych informacji. Nowe informacje mogą tę matrycę powiększyć, skomplikować, wzbogacić czy zmienić⁴. Współcześni uczniowie potrzebują zatem nauczycieli, którzy są w stanie stworzyć im bezpieczne środowisko, które zapewni im krytyczny i przyjazny dostęp do wiedzy⁵.

Wszechstronny nauczyciel to pedagog o postawie demokratycznej, umożliwiający uczniom wspólne przedyskutowanie nurtujących ich problemów. Ułatwia on uczniom wykonywanie konkretnych zadań, liczy się z celami i decyzjami klasy, jako zbiorowości społecznej, a także udziela niezbędnych informacji oraz dba o należyty ich przepływ wewnątrz grupy, czego skutkiem jest charakterystyczny dla edukacji klimat. Cechuje się on zaufaniem, odpowiednią dawką tolerancji, stosownymi wymaganiami dotyczącymi pracy uczniów w szkole, wzajemnym respektem pomiędzy podmiotami, które biorą udział w procesie nauczania oraz obiektywizmem ocen. Klimat ten stwarza przestrzeń do powstawania wspólnoty uczniowskiej, wspiera współpracę uczniów i umacnia dobre, wzajemne relacje. „Kiedy apeluje się o lepszy klimat szkoły, to ma się na uwadze między innymi troskę o wzajemne poszanowanie wszystkich osób i grup społecznych w szkole i w jej otoczeniu. Zaufanie, wysoką moralność, nieograniczony rozwój każdego ucznia i nauczyciela, codzienną opiekę nad wszystkim, co ma miejsce w szkole. Atmosfera szkolna ma bowiem nierozzerwalny związek ze zdrowiem fizycznym, duchowym, psychicznym i społecznym wszystkich podmiotów edukacji.”⁶ Niesie w sobie pewne czynniki motywujące, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, ponieważ eliminuje stres po obu stronach.

² K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, UŚ, s. 73.

³ zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.

⁴ D. Klus – Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2002; D., Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse* [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Impuls, Kraków 2005.

⁵ Ch. Day, *Rozwój zawodowy...*

⁶ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?* Kraków, 1998, s.130.

Istotną dla wychowania jest postawa tolerancji dla złożoności i niepewności, gdyż tylko nauczyciele, którzy refleksyjnie podchodzą do wiedzy mają szansę „wychować uczniów aktywnych, samodzielnie myślących, weryfikujących informacje pochodzące z różnych źródeł, żądających pytań i formułujących hipotezy, dzielących się wątpliwościami”⁷.

W dobie przyspieszonej ewolucji społeczeństw, najtrudniej jest młodzieży poradzić sobie z emocjami. Mimo że potrafi ona doskonale posługiwać się środkami informatycznymi, to gubi się w wytyczaniu podstawowych celów życiowych. Zarysowuje się więc obraz wychowawcy, który buduje pozytywną samoocenę ucznia, rozwija jego pasje i indywidualność, pozwala na wyrażanie siebie, zachęca do współpracy, ułatwia wychowankowi odnalezienie się we współczesnym świecie. Nauczyciel powinien być plastyczny, ale nie wyrzekać się trwałych wartości, gdyż to na nim spoczywa obowiązek przekazywania zdobyczy kultury młodszemu pokoleniu.

Kim zatem powinien być wszechstronny nauczyciel?

Dobrym organizatorem i skutecznym dydaktykiem, który w kontaktach z uczniami stosuje przemyślane, zróżnicowane, aktywizujące metody kształcenia, ale także powinien być otwarty i elastyczny wobec propozycji uczniów. Mądrym i otwartym wychowawcą, autorytetem i wzorem dojrzałej osobowości, która stwarza uczniom takie warunki, by mogli się w pełni rozwijać. Refleksyjnym praktykiem, który poddaje refleksji swoje doświadczenia i działania, analizuje je w różnych płaszczyznach, korzysta z informacji zwrotnych, które pozwalają mu zmienić nawyki i burzyć ograniczającą go rutynę. Niepokornym innowatorem wprowadzającym w praktykę szkolną nowe rozwiązania, dzięki którym doskonalili warsztat i podnosi efektywność kształcenia⁸.

Bibliografia

1. Chudek D., *Komunikacja interpersonalna w codziennej pracy nauczyciela*, Wszystko dla Szkoły, 2008, nr 4.
2. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.
3. Denek K., *Dobra szkoła i jej nauczyciel*, Lider 008, nr 3.
4. Dudzikowa M., *Pomyśl siebie : minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007.
5. Fazlagic J., *Nowy profesjonalizm nauczycieli*, „Dyr. Szkoły” 2007, nr 10.
6. Gajek E., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 6.
7. Hamerlińska A., *Proces edukacji dzieci a kompetencje nauczycieli*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 4.
8. Jaskowska J., *Kompetencje nauczyciela*, „Życie Szkoły” 2003, nr 8, s. 472 – 474
9. Jastrząb J., *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta, terapeuta*, „Wych. na Co Dzień” 2008, nr 9, S. I – IV (wkładka)

⁷ M. Kamińska-Juckiewicz, *Wiedzieć i umieć (o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w społeczeństwie wiedzy)* „Nowe w Szkole”, nr 6, 2009, s. 32.

⁸ K. Rura, *Kto uczy nasze dzieci?* „Życie Szkoły”, nr 9, 2009, s. 35.

10. Kamińska-Juckiewicz M., *Wiedzieć i umieć (o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w społeczeństwie wiedzy)* „Nowe w Szkole”, nr 6, 2009.
11. Klus – Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2002;
12. Klus-Stańska D. *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse* [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Impuls, Kraków 2005.
13. Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, UŚ, Katowice 1987.
14. Rura K., *Kto uczy nasze dzieci?* „Życie Szkoły”, nr 9, 2009.
15. Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Impuls, Kraków 1998.

**Rozwój kompetencji studentów pedagogiki w specjalności wychowanie przedszkolne
i nauczanie początkowe – raport z badań**

Niniejszy raport dotyczy analizy wyników badań studentów (aktualnie już absolwentów) pedagogiki, realizujących studia stacjonarne I stopnia w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach, w latach: 2010 – 2013.

Potrzeba przeprowadzania badań i potrzeba analizy osiągniętych przez studentów wyników w ramach mierzonych wymiarów dotyczących cech osobowości oraz przyrostu poziomu kompetencji w określonych dziedzinach wynikały z założeń przyjętych w projekcie „Wszechstronny nauczyciel gwarancją przyszłych pokoleń”. Badania te były realizowane podczas różnych etapów studiów, poczynając od października 2010 r., kiedy to wykorzystane zostały wszystkie przewidywane dla tego projektu narzędzia badawcze (chodziło bowiem o diagnozę wstępną). Następnie realizacja badań przebiegała dwutorowo. Przed zakończeniem każdego roku akademickiego studenci byli badani za pomocą kwestionariuszy opracowanych na użytek tegoż projektu, natomiast, po III i VI semestrze studiów w badaniach zostały wykorzystane standaryzowane metody badań psychologicznych.

Narzędzia opracowane celowo na potrzeby niniejszego projektu były stosowane (poza październikiem 2010 r.) w miesiącach maj – czerwiec 2011 r., 2012 r. i 2013 r. Należały do nich: „Kompetencje kluczowe w pracy nauczyciela”, „Kwestionariusz do badania poziomu znajomości przekonań stereotypowych panujących w społeczeństwie”, „Kwestionariusz (UPR) do badania poziomu umiejętności prakseologicznych”, „Kwestionariusz (PK i UK) do badania poziomu kompetencji i umiejętności komunikowania się”, „Test sprawdzający wiedzę informatyczną” oraz „Zakres wiedzy i umiejętności studentów” – odpowiednio po I, II i III roku studiów.

W ramach badania określonych wymiarów osobowości wykorzystywano następujące metody: „Skala Samooceny SES” Morrisa Rosenberga (adaptacja: I. Dzwonkowska, K. Lachowicz – Tabaczek, M. Łaguna), „Inwentarz Osobowości NEO – FFI” Paula T. Costy i Jr. i Roberta R. McCrae (adaptacja: P. Szczepaniak, M. Śliwińska, J. Strelau i B. Zawadzki), „Skala I – E w Pracy” Xymeny Gliszczyńskiej (Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy), „Skala Dyrektywności „Johna J. Ray’a (adaptacja: P. Brzozowski) oraz „Kwestionariusz do badania kryzysu w wartościowaniu KKW” Piotra Olesia.

W pierwszym badaniu uczestniczyło 30 studentów. Ze względu na to, iż w trakcie studiów część studentów (łącznie 5 osób) zrezygnowała ze studiów (co było uwarunkowane różnymi przyczynami), w końcowym etapie – czyli w czerwcu 2013 r. – w badaniu uczestniczyło 25 osób. W związku z powyższym przedstawiane wyniki analiz uzyskanych danych dotyczyły właśnie tychże osób. Porównywanie wyników uzyskiwanych przez danych studentów w poszczególnych etapach badań było możliwe z uwagi na fakt, że każdy z nich otrzymał

w październiku 2010 r. określony kod, którym oznaczał każdy kwestionariusz podczas wszystkich etapów badań.

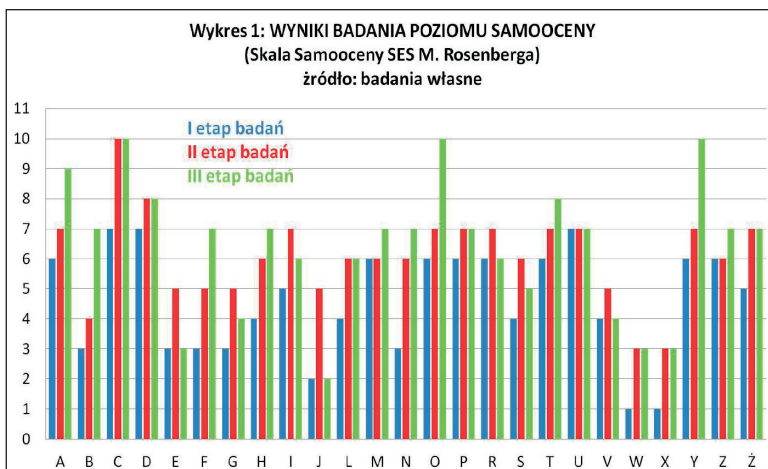
Istotne w tym miejscu jest podkreślenie faktu, że zgodnie z założeniami realizowanego projektu były oczekiwane określone wyniki dotycząc podwyższenia bądź obniżenia o tyle (w zależności od specyfiki mierzonej cechy) wartości danych wymiarów. Uwaga ta jest istotna, gdyż właśnie z tego względu otrzymane wyniki badań są prezentowane w taki właśnie, specyficzny sposób.

Przed analizą otrzymywanych wyników należy także zaznaczyć, że grupa badanych osób była stosunkowo mała, co w związku z tym pozwalało wprawdzie na formułowanie określonych wniosków, jednakże wyłącznie w odniesieniu do tej tylko grupy. Z uwagi na liczebność grupy i konieczność przeprowadzenia badań każdą metodą trzy – lub czterokrotnie w toku studiów przedstawione na wykresach wyniki są dość obszerne. Ilustrujące je odpowiednie wykresy i tabela zostały w związku z tym zamieszczone na końcu artykułu.

Badana grupa studentów to osoby w wieku powyżej 19 lat, przy czym w niektórych przypadkach różnica wieku sięgała blisko 30 lat. Należałoby w związku z tym zastrzec, że w etapie początkowym (czyli w październiku 2010 r.) osoby te dysponowały różnym poziomem badanych cech oraz że stopień podatności poszczególnych osób na zmiany (mające nastąpić w ciągu trzech kolejnych lat) także był różny.

Osiągane przez studentów wyniki badań realizowanych po każdym roku studiów (część dotycząca zagadnień merytorycznych – w dużej mierze związanych z programem studiów) mogły być traktowane jako niemal całkowite odzwierciedlenie zachodzących zmian jakościowych. Natomiast w przypadku analizy wyników badań psychologicznych należało mieć na uwadze, że sam fakt podjęcia przez te właśnie osoby studiów przyczynił się w dużej mierze do zaistniałych zmian, jednakże nie można mu przypisywać znaczenia wyłącznego.

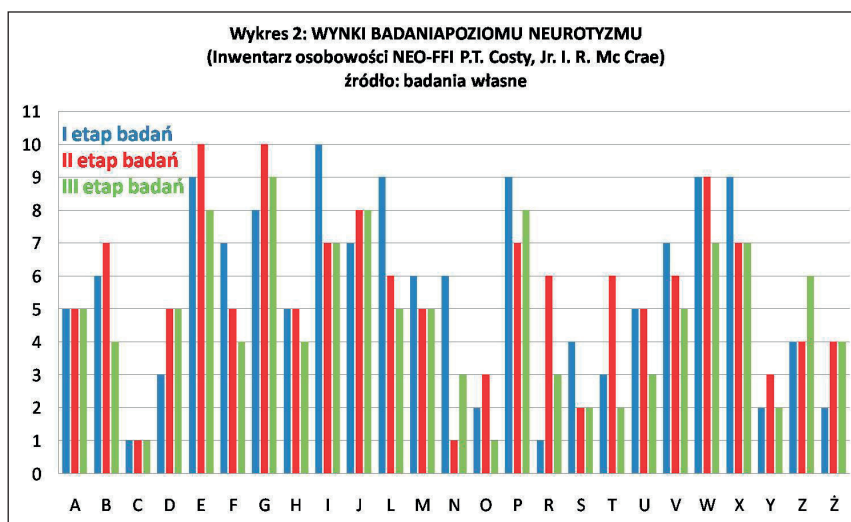
Zmiany zaistniały w obrębie samooceny studentów (badanie Skalą Samooceny SES) ilustruje **wykres 1**. W wyniku analizy danych w nim zawartych można było stwierdzić, że w przypadku 80% badanych osób nastąpił wzrost poziomu samooceny, przy czym 16% w II etapie badań uzyskało wprawdzie wynik wyższy, niż w etapie III, jednakże końcowy wynik



(etap III) był wyższy od wyniku uzyskanego przez te osoby w badaniu początkowym. W przypadku 40% studentów wzrost poziomu samooceny następował sukcesywnie, natomiast 24% osób zarówno w badaniach po III, jak i pod koniec VI semestru studiów uzyskało wynik o tej samej wartości stenowej. Warto nadmienić, że jedynie w przypadku 1 osoby (U) poziom samooceny we wszystkich etapach badań osiągał tę samą wartość stenową – wysoką.

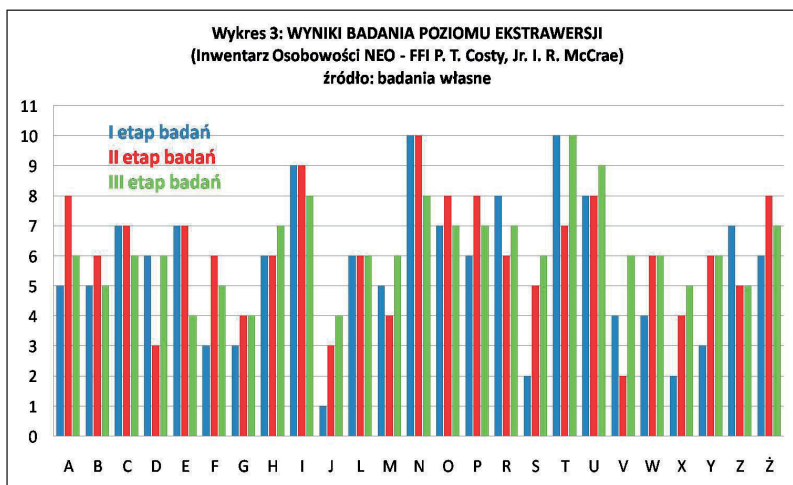
Wykresy 2 – 6 również ilustrują wyniki badań różnych wymiarów osobowości (uzyskanych w oparciu o Inwentarz Osobowości NEO – FFI). Decyzję o wykorzystaniu tej metody uzasadniał fakt możliwości analizy 5 wymiarów (tj. poziomu: neurotyzmu, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności), czyli cech wyjątkowo istotnych w pracy pedagogicznej nauczyciela.

Dane zawarte w **wykresie 2.** pozwalają na analizę zmian w odniesieniu do poziomu neurotyzmu. Porównując średnie wartości wyników uzyskiwanych przez studentów w toku kolejnych badań, należy stwierdzić, że we wszystkich etapach utrzymywały się one na poziomie oceny przeciętnej, jednakże w toku studiów następował powolny proces obniżania się ich



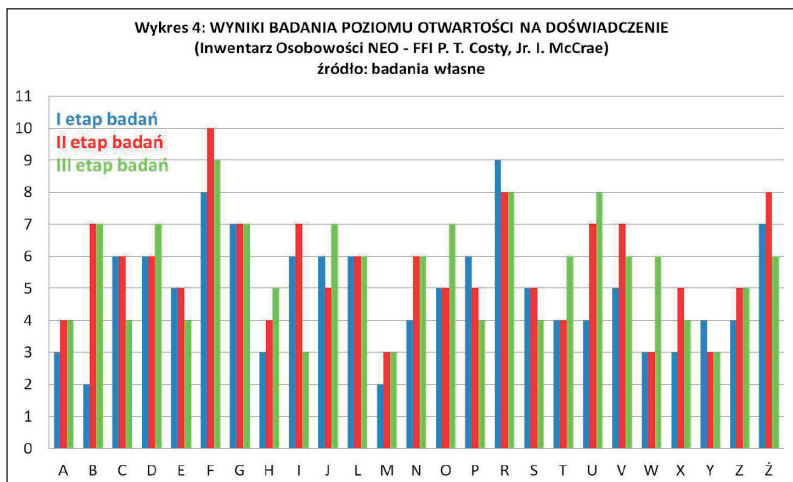
wartości statystycznej (od 5,56 stena – I etap badań do 4,72 stena – III etap badań). Jedynie 8% osób we wszystkich etapach badań uzyskiwało wyniki odpowiadające tym samym wartościom statystycznym (A – 5 sten; C – 1 sten). W przypadku 60% studentów można było zauważyć obniżenie wartości stenowej wyniku końcowego, natomiast w przypadku 8% osób wartość tego wyniku nie ulegała wprawdzie zmianie, jednakże była niska. Z uwagi na szczególną wrażliwość omawianego wymiaru osobowości należałoby podkreślić, że w toku analizy tzw. wyników „surowych”, u 84% osób dostrzega się obniżenie ich wartości w toku kolejnych badań.

Wykres 3. ilustruje wyniki badań poziomu ekstrawersji. W efekcie porównania ich średnich wartości uzyskiwanych przez grupę studentów w toku kolejnych badań dostrzec można ich minimalny wzrost (od 5,60 stena do 6,80 stena), aczkolwiek we wszystkich etapach badań utrzymywały się one także na poziomie oceny przeciętnej. W wyniku analizy wspomnianego



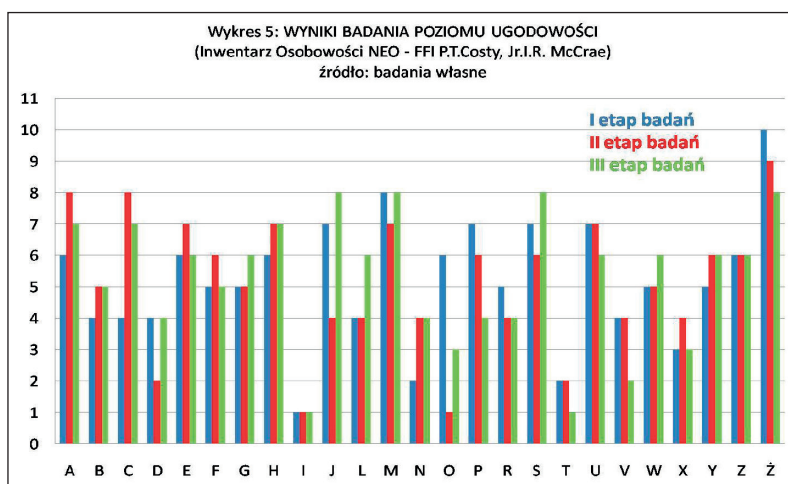
wykresu można stwierdzić szereg pozytywnych (z punktu widzenia jakości funkcjonowania w zawodzie nauczyciela) zmian zachodzących w badanej grupie w toku studiów. Dotyczą one: obniżenia poziomu ekstrawersji z wyższego na niższy, utrzymującego się w granicach oceny przeciętnej (12%), utrzymywania się wyniku w granicach oceny przeciętnej (12%), podwyższenia wartości wyniku do oceny przeciętnej (40%), obniżenia wyniku do najniższej wartości wysokiej (4%), podwyższenia wyniku jedynie do najniższej wartości wysokiej (12%) oraz utrzymywania się wartości wyniku w dolnej granicy poziomu wysokiego (4%). Można w związku z tym założyć, że 84% absolwentów charakteryzowało się takim stopniem natężenia cechy, jaką jest ekstrawersja, który w pracy pedagogicznej należy do optymalnych.

Następnym wymiarem w omawianym teście jest otwartość na doświadczenie. Wyniki badań dotyczące tej cechy osobowości przedstawia **wykres 4**. Ogólna analiza zawartych w nim danych pozwala dostrzec minimalny wzrost poziomu tej cechy w grupie badanych studentów (średnia wartość uległa podwyższeniu o 0,76 stena), jednakże i w tym przypadku można było



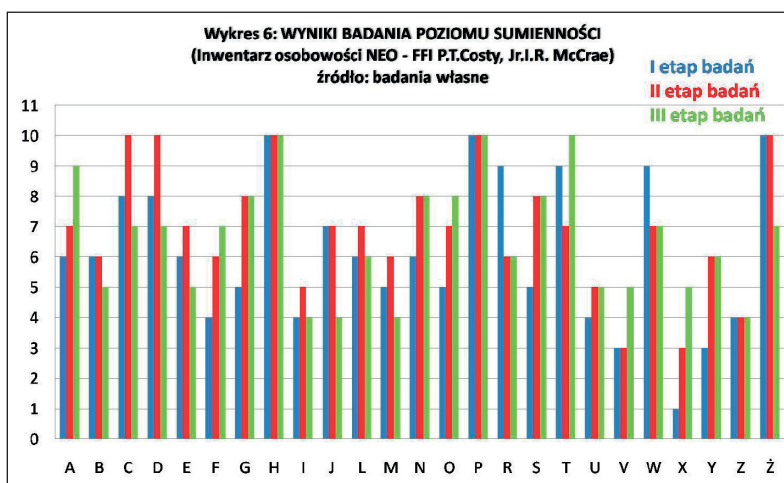
zauważyć pozytywne zmiany. Otóż u 60% osób nastąpił proces podwyższenia poziomu otwartości na doświadczenie; w przypadku 8% natężenie tej cechy nie ulegało zmianie w toku badań i utrzymywało się w górnej granicy oceny przeciętnej (**L**) lub w dolnej granicy oceny wysokiej (**G**). W przypadku osoby **R** (tj. 4%) nastąpiło minimalne obniżenie wartości natężenia omawianej cechy (w obrębie poziomu wysokiego), natomiast w przypadku kolejnej osoby **Ż** (tj. 4%) obniżenie wartości natężenia tej cechy dotyczyło zmiany jakościowej (z dolnej granicy poziomu wysokiego do górnej granicy poziomu przeciętnej). W związku z powyższym u 72% badanych studentów stwierdzono podwyższenie lub utrzymanie dotychczasowego (pozytywnego) poziomu otwartości na doświadczenie, natomiast w przypadku jednej osoby nastąpiło utrzymanie wartości tej cechy w górnej granicy normy.

Kolejną cechą jest ugodowość. Wyniki badań w tym zakresie przedstawia **wykras 5**. Analiza przeciętnych wartości uzyskiwanych w badanej grupie w toku kolejnych badań pozwoliła zauważyć minimalny ich wzrost (o 0,40 wartości stenowej). Uwzględniając dynamikę zmian w toku kolejnych etapów badań, można wnioskować, że w przypadku 44% badanych studentów nastąpił wzrost poziomu natężenia tej cechy. Dodatkowo należałoby uwzględnić fakt stopniowego obniżania się poziomu ugodowości w przypadku osoby sygnowanej literą **Ż** (wprawdzie do poziomu wysokiego, jednakże do wartości niższej w obrębie wspomnianego



przedziału), a także to, że w przypadku 12% badanych osób (**E**, **F**, **Z**) poziom natężenia tej cechy pozostawał niezmienny/nie ulegał zmianie (pozostawał przeciętny). W przypadku osoby oznaczonej literą **U** w badaniu po III semestrze zostało stwierdzone nieznaczne obniżenie wartości wyniku, jednakże pozostawał on w obrębie oceny przeciętnej, natomiast osoba sygnowana literą **M** w I i III etapie badań uzyskiwała wynik mieszczący się w tym samym obszarze dolnej granicy oceny wysokiej (mimo tymczasowego nieznacznego obniżenia jego wartości). W związku z powyższym można stwierdzić, że w przypadku 68% badanych studentów poziom ich ugodowości pozwalałby na optymalne funkcjonowanie zawodowe. Niestety, w przypadku 8% badanych poziom tej cechy utrzymywał się w dolnych granicach oceny niskiej.

Wyniki badania dotyczące poziomu sumiennosci studentów – cechy istotnej nie tylko w zawodzie nauczyciela małego dziecka – przedstawia **wykres 6**. Na uwagę zasługuje fakt, że przed rozpoczęciem studiów średnia wartość tej cechy w badanej grupie mieściła się już w górnej granicy oceny przeciętnej, natomiast po zakończeniu studiów osiągnęła wartość oceny wysokiej, przy czym ogólnie był to wzrost o wartość 0,32 stena. Dodatkowo można zauważyć, że w I etapie badań 36% studentów cechowało się wysokim poziomem tej cechy, natomiast w III etapie – poziom wysoki dotyczył już 52% studentów, przy czym w przypadku 8% nastąpił wzrost wartości stenowej w granicach omawianej oceny opisowej. Można również zaznaczyć, że w przypadku 24% studentów nastąpił wzrost poziomu sumiennosci w granicach oceny przeciętnej. Zatem łącznie w przypadku 76% badanych osób wynik dotyczący poziomu tejże cechy uległ podwyższeniu w toku 3 lat studiów.



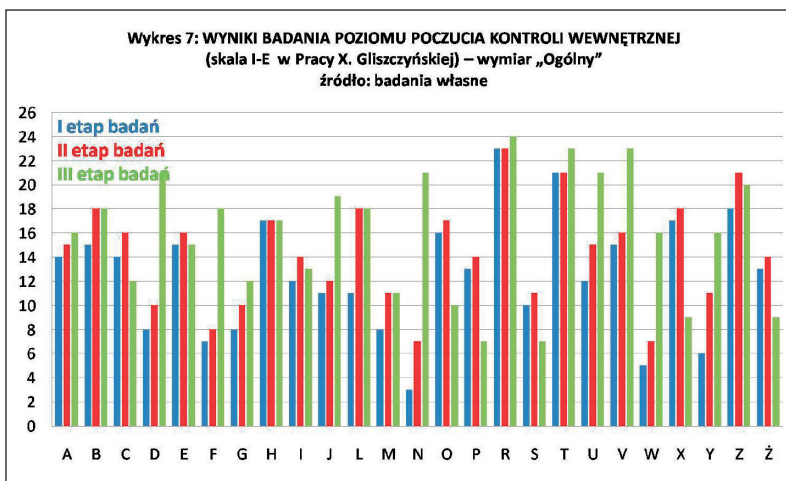
W przypadku wyników badania studentów Skalą I – E w Pracy należy nadmienić, że ocenie podlegały 3 wymiary (tzw. „wymiar ogólny” oraz „filozofia życiowa” i „sytuacja pracy”). Wyniki przedstawiają odpowiednio wykresy 7 – 9.

Należy na wstępie podkreślić, że zmiany w zakresie ogólnej filozofii życiowej człowieka są niebywale istotne, gdyż stanowią one nie tylko jeden z ważnych czynników motywacyjnych w podejmowaniu i realizowaniu określonych działań (szczególnie o charakterze rozwojowym), ale także w dużej mierze przyczyniają się do jakości jego ogólnego funkcjonowania w sytuacjach życiowych. Chodzi bowiem o poziom poczucia kontroli wewnętrznej, czyli o poziom świadomości własnego decydowania w danych sytuacjach i świadomości czynników warunkujących te decyzje.

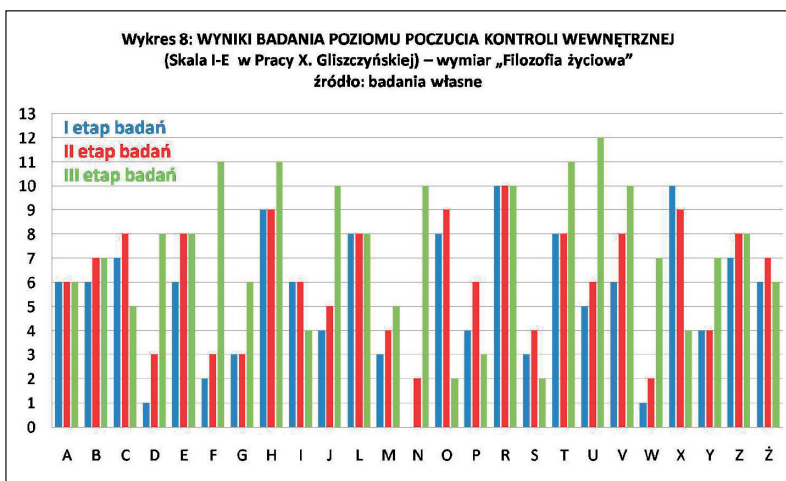
Warto zwrócić uwagę na fakt, że przy interpretacji wyników zaleca się wykorzystywanie miary tendencji centralnej (tj. średniej wyborów świadczących o poczuciu kontroli wewnętrznej), a także takiej miary zmienności, jaką jest odchylenie standardowe. W odniesieniu do grupy badanych studentów można było zauważyć, że średni poziom poczucia kontroli wewnętrznej (tak w przypadku wyniku ogólnego, jak i w przypadku obu podskal) utrzymywał się w granicach o wartości jednego odchylenia standardowego (dolna granica w badaniu początkowym

i górna – w II i III etapie badań). Tak więc przedstawiane wyniki mogłyby niejako potwierdzać stosunkowo trafny dobór grupy studentów.

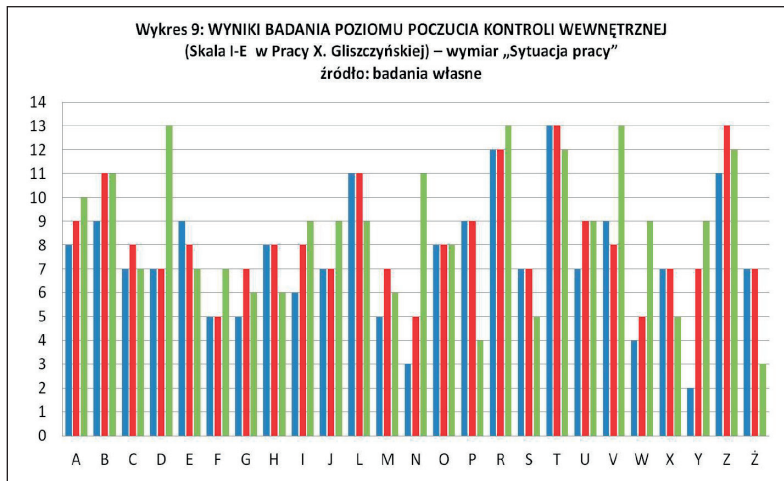
Analizując dokładniej **wykres 7.** dotyczący wyniku ogólnego, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na fakt, że w badaniach po III semestrze studiów wzrost poziomu poczucia kontroli wewnętrznej został odnotowany u wszystkich osób. W badaniu przeprowadzonym w VI semestrze 24% studentów uzyskało wyniki niższe od tych, które zostały odnotowane w początkowym etapie badań, natomiast 8% uzyskało wyniki o tej samej wartości.



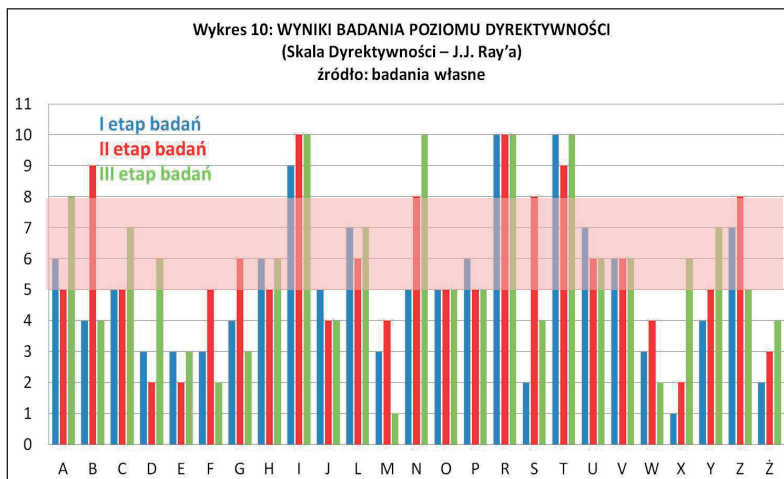
Uwzględniając wymiar „filozofii życiowej” (**wykres 8.**) można było zauważyć tendencję podobną. W pierwszym etapie badań u 36% studentów został stwierdzony obniżony poziom poczucia kontroli wewnętrznej. Po III semestrze studiów poziom tej cechy wzrósł u 64% osób. W końcowym etapie badań wzrost został odnotowany w przypadku 60% badanych, a dodatkowo u 16% studentów wynik był względnie stabilny i utrzymywał się powyżej przedziału niskiego. Zatem u 76% badanych poczucie kontroli w zakresie omawianego wymiaru było przeciętne (40%) lub wyższe niż przeciętne (36%).



W przypadku trzeciego wymiaru, jakim jest „sytuacja pracy” (**wykres 9.**) można zauważyć, że w początkowym etapie badań 20% studentów uzyskało wynik niski. W II etapie badań u wszystkich osób nastąpił wzrost poziomu tej cechy. W III etapie natomiast tylko w przypadku 16% badanych został odnotowany wynik niski, a w przypadku 84% – wynik przeciętny (60%) lub wysoki (24%).



Wyniki uzyskane w badaniu Skalą dyrektywności przedstawia **wykres 10.** Metoda ta została wykorzystana dodatkowo ze względu na możliwość uzyskania w stosunkowo krótkim czasie kolejnej informacji o poziomie dodatkowej skłonności studentów, a mianowicie – o tendencji do kierowania ludźmi z pozycji dominacji. Analiza tegoż wykresu pozwala zauważyć, że u 44% studentów) w I etapie badań poziom nasilenia tej cechy był niski, a u 12% – wysoki (i taki pozostawał w toku całego okresu studiów). W II etapie badań 56% studentów uzyskało wynik oznaczający optymalną wartość skłonności w tym zakresie, natomiast w badaniu ostatnim – 48% osób. Należy również nadmienić, iż w końcowym etapie badań 36% studentów cechował stosunkowo niski poziom dyrektywności.



Poziom kryzysu w wartościowaniu i zmiany zachodzące w obrębie tej cechy w okresie studiów ilustruje **tabela 1**. Przedstawione w niej wartości są przeciętne dla badanej grupy. W wyniku analizy omawianych danych można wysnuć wniosek, że w toku kolejnych badań poziom kryzysu w wartościowaniu ulegał w tej grupie obniżeniu w każdym z prezentowanych wymiarów (czyli trudności uporządkowania systemu wartości w hierarchię, poczuciu zagubienia

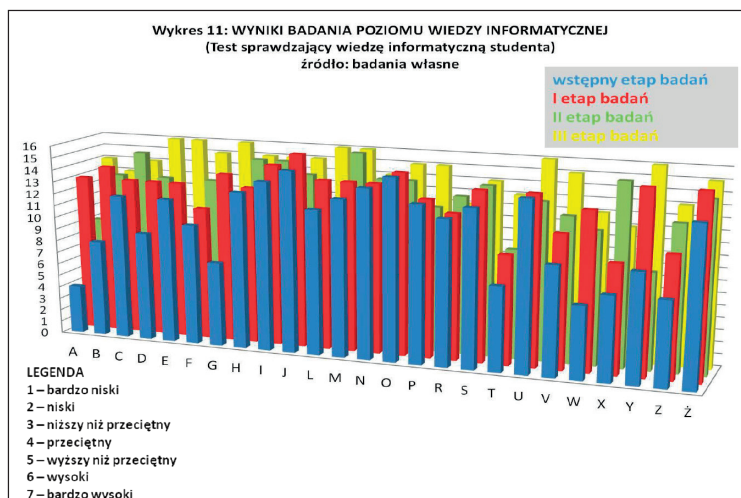
Tabela 1: WYNIKI BADANIA POZIOMU KRYZYSU W WARTOŚCIOWANIU
(Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu – KKW P.Olesia)
źródło: badania własne

Etap badania \ Skala	H – trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię	Z – poczucie zagubienia wartości	D – dezintegracja wartościowania	R – poczucie niezrealizowania wartości	WYNIK OGÓLNY	
					STEN	CENTYL
I – badania wstępne	5,84 P	6,64 P(WP)	5,36 P	5,80 P	5,12 P	41,92 P
II – badanie po III semestrze	5,64 P	6,28 P(WP)	5,08 P	5,48 P	5,08 P	38,32 P
III – badanie po VI semestrze	5,00 P	5,96 P(WP)	4,76 P	5,12 P	3,84 N	23,44 N
Tendencja	obniżenie p.	obniżenie p.	obniżenie p.	obniżenie p.	obniżenie p.	

LEGENDA: P – przeciętny poziom
WP – wyższy niż przeciętny poziom

wartości, dezintegracji wartościowania, poczuciu niezrealizowania wartości) – w odniesieniu do wartości czynników surowych. W przypadku analizy zmian w obrębie norm statystycznych w poszczególnych podskalach brak jest zauważalnych zmian jakościowych, natomiast wynik ogólny (początkowo – przeciętny) uległ obniżeniu (ostatecznie – niski).

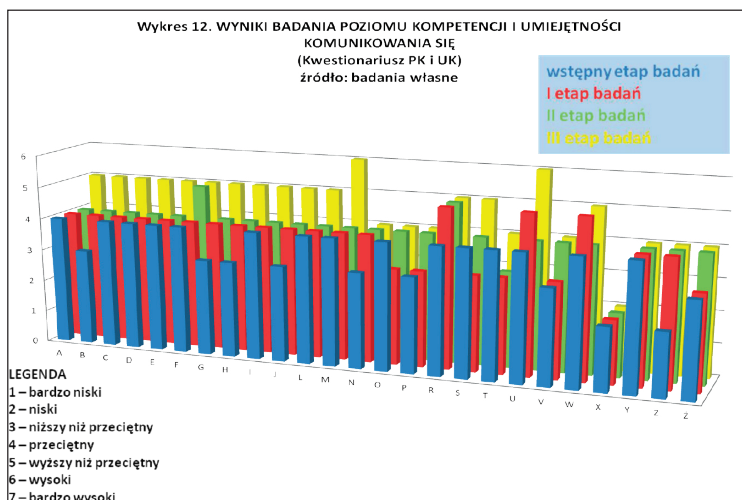
Stan i zmiany zachodzące w obrębie poziomu wiedzy informatycznej studentów przedstawia **wykres 11**. Uzyskane przez nich wyniki wskazują na zauważalny stopniowy wzrost wiedzy informatycznej – dotyczył on 36% badanych. W przypadku 48% studentów analiza wyników badania pozwalała dostrzec pewne wahania pod względem uzyskiwanej przez nich



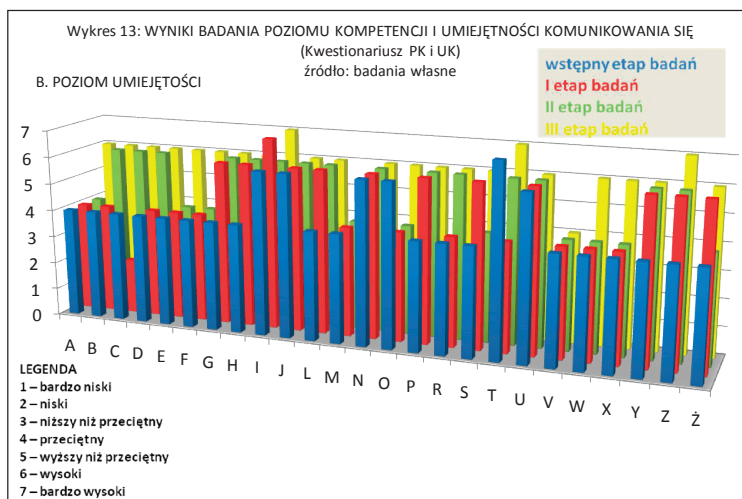
wiedzy w kolejnych etapach, jednakże końcowy wynik (uzyskany w czerwcu 2013 r.) był wyższy, niż wynik osiągnięty w badaniu wstępnym.

W grupie badanych studentów nastąpił istotny przyrost wiedzy informatycznej – w przypadku 92% badanych ostateczny wynik osiągnął poziom przeciętny (32%) lub wysoki (60%). Dodatkowo należy zauważyć, że 4% studentów we wszystkich etapach badania uzyskiwało wynik w górnej granicy oceny przeciętnej.

Interesująco przedstawiają się wyniki badania poziomu kompetencji i umiejętności studentów w zakresie komunikowania się. **Wykres 12.** dotyczy poziomu ich wiedzy na powyższy temat. Jego analiza pozwala stwierdzić, że w przypadku 88% badanych nastąpił jego wzrost (przy czym 56% uzyskało ocenę wyższą niż przeciętną, 28% – przeciętną, a 8% – wysoką).



Wykres 13. Natomiast dotyczy samooceny studentów pod względem umiejętności komunikowania się. W badaniu wstępnym 76% studentów oceniało poziom swojej umiejętności jako przeciętny, następnie 64% podwyższyło poziom swojej samooceny w tym zakresie, a pozostałe



12% – jej nie zmieniło. W przypadku 20% studentów poziom samooceny tej umiejętności nie uległ zmianie w toku kolejnych badań (przy czym 12% deklarowało poziom wysoki, a 8% – poziom przeciętny).

Kolejnym problemem jest rozpoznanie przez studentów umiejętności prakseologicznych istotnych w zawodzie nauczyciela małego dziecka. W toku przeprowadzanych w oparciu o Kwestionariusz UPR badań można było dostrzec stopniowy wzrost świadomości studentów na temat zakresu wiedzy i umiejętności przydatnych podczas wykonywania pracy z dzieckiem. W badaniu końcowym, przeprowadzonym w czerwcu bieżącego roku, studenci wskazywali średnio na 11,85 określeń, przy czym przedział podawanych przez nich pojęć („definicji”) mieścił się w granicach: przeciętna (5,61) – bardzo wysoka (14,83). Były to następujące umiejętności: diagnostyczne, udzielania pierwszej pomocy (88% wskazań); słuchania ucznia lub rodzica i mówienia do nich, pracy z komputerem (84% wskazań); pisania projektów unijnych (80% wskazań); dobrego komunikowania się (76% wskazań); nawiązywanie kontaktów interpersonalnych (72% wskazań); utrzymywania poprawnych relacji z ludźmi (68% wskazań); rozwiązywania problemów i konfliktów (56% wskazań); prowadzenia negocjacji, organizowania dzieciom czasu wolnego (48% wskazań); opanowywania emocji w sytuacjach stresowych (44% wskazań); poznawania i rozumienia ludzi (40% wskazań); prowadzenia rzetelnej obserwacji, tolerancji (36% wskazań); organizowania zajęć ruchowych dla dzieci, motywowania dziecka, kreatywności, empatii (28% wskazań); kształtowania u dzieci „postawy” dialogu (24% wskazań); kształtowanie postawy rzetelności, zachowania asertywnego, rozwiązywania problemów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przekazywania dzieciom określonych wartości, właściwego reagowania na różne zdarzenia (12% wskazań); prowadzenia i urozmaicania zajęć pozaszkolnych, opracowywania programu pomocy dziecku, interesującego wprowadzania utworów literackich, systematycznej pracy, motywowania rodziców i opiekunów do pracy z dziećmi, realizacji celów edukacyjnych, stanowczego zachowania odpowiednio do sytuacji, sprawiedliwego oceniania sytuacji, wiedzy i umiejętności (8% wskazań), wyzwalania potrzeby twórczej, rozwijania myślenia, pomagania i konstruktywnego wpływu, urozmaicania zajęć szkolnych, nawiązywania kontaktów z dziećmi innych narodowości, prowadzenia zajęć grupowych, przekazywania wiedzy, rozwijania zdolności dziecka, integrowania dzieci, posługiwania się głosem, właściwego wyboru kierunku doskonalenia zawodowego oraz współpracy z innymi nauczycielami (4% wskazań). Jak można zauważyć lista dostrzeganych przez absolwentów umiejętności niezbędnych w pracy nauczyciela jest stosunkowo obszerna. Niestety, nie wszyscy jednak w równej mierze dostrzegali przydatność tychże w praktyce zawodowej.

W aktualnie omawianym kwestionariuszu zostały także zawarte pytania pozwalające rozpoznać poziom subiektywnej oceny studentów odnośnie różnych umiejętności prakseologicznych.

W przypadku oceny zdolności realizowania procesu edukacyjnego można było stwierdzić stopniowy wzrost wartości średniej dotyczącej poziomu samooceny studentów w tym zakresie (z niskiej – w początkowym etapie badań do wysokiej – w etapie końcowym). Nadmienić także należy, że dotyczył on ogólnie (w różnym zakresie) 88% badanych. Podobną tendencję dało się zauważyć w przypadku poziomu samooceny kompetencji studentów dotyczących umiejętności oceniania poziomu wiedzy i zdolności dziecka (dotyczyła ona 96% badanych), a także zakresu umiejętności przeprowadzenia rozmowy indywidualnej z dzieckiem (w przypadku wszystkich

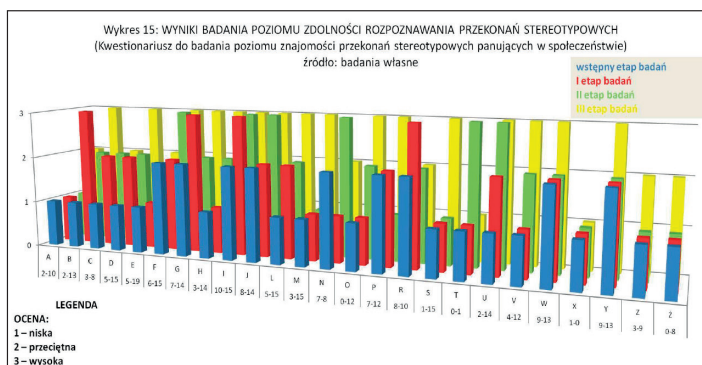
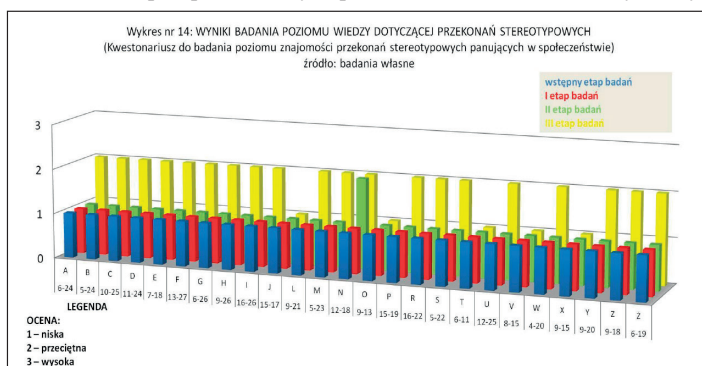
badanych osób). Subiektywna ocena poziomu umiejętności przeprowadzenia rozmowy indywidualnej z rodzicem/opiekunem dziecka również – w opinii wszystkich studentów – zachowała tendencję wzrostową, przy czym w ostatnim etapie badań średnia jej wartość osiągnęła poziom bardzo wysoki. W przypadku oceny własnej umiejętności przeprowadzenia ogólnego zebrania informacyjnego dla rodziców/opiekunów dziecka w badaniu początkowym wartość średnia była również niska, a w końcowym – wysoka (zmiany dotyczyły 96% studentów).

Poziom swoich kompetencji w zakresie dostosowywania toku realizowanych zajęć do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka 92% badanych studentów oceniało podobnie, jak w poprzednich przypadkach (początkowa średnia ocena grupy osiągnęła wartość niską, w etapie końcowym – wysoką).

Dodatkowo należy nadmienić, że w toku kolejnych badań studenci bardzo realistycznie oceniali poziom swojego przygotowania do pracy w placówce oświatowej. W momencie rozpoczęcia studiów 80% badanych określało go jako poziom niski lub bardzo niski. W toku studiów natomiast wszystkie osoby oceniały go coraz wyżej – w ostatnim badaniu 20% oceniło go jako przeciętny, 52% – jako wysoki i 28% – jako bardzo wysoki.

W grupie badanych studentów zostały również przeprowadzone badania mające na celu ocenę poziomu ich wiedzy dotyczącej przekonań stereotypowych (**wykres 14.**) oraz poziomu ich umiejętności (w zakresie) rozpoznawania stereotypów panujących w społeczeństwie (**wykres 15.**). W tym celu czterokrotnie wypełnili oni odpowiedni kwestionariusz.

W badaniu wstępnym wszyscy studenci prezentowali niski poziom wiedzy na temat tychże przekonań. W badaniach przeprowadzonych po II roku studiów 8% badanych uzyskało wynik



przeciętny, pozostali studenci – wynik niski. W badaniu końcowym – co wyraźnie ilustruje wspomniany wykres – 76% studentów uzyskało wynik przeciętny, a w przypadku pozostałych 24% – nadal wynik utrzymywał się na poziomie niskim. Nikt nie dysponował wysokim poziomem wiedzy w tym specyficznym obszarze.

Bardziej zróżnicowane okazały się wyniki dotyczące umiejętności studentów w zakresie rozpoznawania stereotypów. W badaniach wstępnych większość z nich (64%) uzyskała wynik niski, a pozostałe 36% osób – wynik przeciętny. W toku kolejnych badań jedynie w przypadku 4% studentów nie nastąpił wzrost poziomu tejże umiejętności. W przypadku pozostałych studentów można było zauważyć pewną dynamikę zmian. Wzrost poziomu tej umiejętności z niskiego do przeciętnego dotyczył 20% studentów; z niskiego do wysokiego – 36% osób oraz z przeciętnego do wysokiego – 36% badanych. W przypadku 8% studentów poziom ich umiejętności nie uległ zmianie, pozostawał w granicach oceny przeciętnej (mimo faktu osiągnięcia wyższych wartości po I lub II roku studiów).

W badaniach kwestionariuszem dotyczącym kompetencji kluczowych w pracy nauczyciela omawiana grupa studentów również uzyskała interesujące wyniki.

W odpowiedzi na pytanie o kompetencje, którym przypisują najważniejsze znaczenie, wskazali w początkowej fazie badań (na skali 0 – 5) kolejno: komunikacyjne (średnia wartość przypisywana przez grupę – 4,64), prakseologiczne (4,58), samodoskonalenie zawodowe (4,05), diagnostyczne (4,04) i informatyczne (2,96). W końcowym etapie badań za najbardziej istotne uważali kompetencje diagnostyczne (średnia wartość przypisywana przez grupę – 4,24), komunikacyjne (4,20), prakseologiczne (3,92), informatyczne (3,72) i samodoskonalenie zawodowe (3,60).

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że mimo obniżenia przez badaną grupę wartości średniej przypisywanej trzem kompetencjom, studenci oceniali ich użyteczność w pracy nauczyciela stosunkowo wysoko na skali 0 – 5 punktów. Jedynie w przypadku kompetencji informatycznych został odnotowany najwyższy wzrost średniej oceny (0,64 punktu). Sytuacja taka może być wynikiem podwyższenia przez studentów poziomu swojej wiedzy informatycznej w toku realizowanych studiów, na co wskazywały wyniki przedstawiane wcześniej.

Na temat wpływu kompetencji komunikacyjnych nauczyciela na skuteczność przebiegu procesu edukacyjnego wypowiedzi studentów tak w początkowej, jak i w końcowej fazie badań były niemalże zgodne. Początkowo 68%, a ostatecznie 72% badanych przypisywało im decydujący wpływ na skuteczny przebieg procesu edukacyjnego. Pozostali studenci (odpowiednio 32% i 28%) byli zdania, że wpływ tychże kompetencji jest istotny, lecz niedecydujący.

Na skali możliwych odpowiedzi (0 – 5 punktów) dotyczących pytania o działania umożliwiające optymalizację warunków wspierania rozwoju dziecka w placówce oświatowej w pierwszym etapie badań studenci największą wagę przywiązywali do prawidłowej komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. W przypadku pozostałych kategorii działań (tj. : prawidłową komunikacją pomiędzy nauczycielem a środowiskiem rodzinnym ucznia; informowaniem ucznia o jego bieżących postępach w nauce; motywowaniem ucznia do realizowania określonych zadań; współpracą w gronie pedagogicznym oraz samodoskonaleniem zawodowym) zostały stwierdzone pewne zmiany dynamiczne w obliczonych średnich wynikach dla

badanej grupy, jednakże w ostatnim etapie badań (w porównaniu z etapem wstępnym) przyjęły one wartość wyższą. Istotność wszystkich wymienionych powyżej kategorii działań była oceniana średnio powyżej wartości 4,11. Dodatkowo – zdaniem studentów – istotnymi działaniami pozwalającymi na optymalizację warunków wspierania rozwoju dziecka studenci wymieniali pracę z uczniem z problemem dysleksji rozwojowej, a także – w razie potrzeby – współpracę z ośrodkiem pomocy społecznej oraz z organami porządkowymi.

W odpowiedzi na kolejne pytanie dotyczące rozumienia pojęcia „umiejętności komunikacyjne nauczyciela” i sposobów ich rozwoju studenci wypowiadali się stosunkowo obszernie w każdym etapie badań, przy czym początkowo obszerniej (8 – 13 wskazań), następnie mniej obszernie (3 – 6 wskazań), jednakże wskazując na pojęcia bardziej ogólne. Badani studenci wyjaśniali powyższe pojęcie za pomocą różnych określeń obrazujących jakość wykonywania różnych czynności, bądź też wyjaśniali znaczenie czynności samej w sobie, np.: dobrze porozumiewa się z dziećmi; nie działa stresogennie; dobrze porozumiewa się z rodzicami; potrafi przekazać uczniom wiedzę w sposób jasny, zrozumiały dla nich; ma dobry kontakt z uczniem; współpracuje przy rozwiązywaniu problemów; jest osobą godną zaufania, otwartą, empatyczną; uważnie słucha uczniów, dyskutuje z nimi, pozwala im na wyrażanie własnego zdania, często prowadzi z nimi rozmowy; prawidłowo traktuje ucznia; mówi o nim pozytywnie, zna jego sytuację rodzinną i jest chętny do pomocy; jest rzetelny, przygotowany do pracy pod względem teoretycznym i praktycznym.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że w toku kolejnych badań 60% studentów coraz pełniej tłumaczy znaczenie omawianego pojęcia (używając większej ilości określeń).

W przypadku odpowiedzi na drugi człon pytania (sposoby rozwijania umiejętności komunikowania się) należy zauważyć, że bardzo często (w całym procesie badań w 60 przypadkach na 100 oczekiwanych, czyli 60%) badani studenci tejże odpowiedzi nie udzielili. Stan taki nie musiał być wynikiem ich niewiedzy na temat sposobu rozwijania u siebie określonych umiejętności komunikacyjnych (byłoby to trudne do przyjęcia, aczkolwiek niewykluczone). Mógł raczej wynikać z koncentracji na pierwszym członie pytania. Należy dodatkowo podkreślić, że we wstępnym etapie badań żaden student nie udzielił odpowiedzi, natomiast w końcowym etapie nie udzieliło jej 32% badanych. Dodatkowo inni studenci (16%) udzielili tej odpowiedzi we wcześniejszych etapach badań. Można zatem przyjąć, iż 84% badanych studentów w toku badań trafnie wskazywało na możliwości doskonalenia przez nauczyciela jego umiejętności komunikacyjnych.

Na pytanie o rodzaj działań możliwych do podjęcia przez nauczyciela w celu samokształcenia i rodzaj instytucji gwarantujących doskonalenie zawodowe we wszystkich etapach badań studenci najczęściej (odpowiednio: 68%, 72%, 68% i 88%) wskazywali trafnie określone formy, uwzględniając zarówno studia podyplomowe, kursy, konferencje, warsztaty oraz samodoskonalenie. Porównując ilość wyborów w poszczególnych etapach badań, szczególnie etap wstępny (2010 r.) i etap trzeci (2013 r.), należy zauważyć, że 76% studentów wskazywało więcej możliwości doskonalenia zawodowego po III roku studiów. Istotnym jest także fakt, że większość studentów wskazywała także na II etap studiów z zakresu pedagogiki.

Kolejne pytanie dotyczyło wyjaśnienia pojęcia „mobilność nauczyciela”. W wyniku analizy otrzymanych odpowiedzi należy podkreślić, że wszyscy studenci wyjaśnili to pojęcie

trafnie, aczkolwiek w roku 2010 uczyniło to tylko 68% badanych.

Możliwość podjęcia pracy po ukończeniu studiów I stopnia nie zależy jedynie od ich ukończenia. Świadomość tego faktu jest powszechna. W związku z powyższym należy mieć to na uwadze podczas analizy odpowiedzi studentów na następne pytanie o ich subiektywną ocenę stopnia swojego przygotowania do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Jako wystarczający określiło go 48%, przeciętny – 20%, a decydujący – 32% badanych.

Wśród spodziewanych efektów kształcenia studenci w toku studiów trafnie wskazywali rodzaj wiedzy i umiejętności niezbędnych w danym zawodzie, przy czym stopień precyzji określeń był coraz bardziej trafny.

Poziom świadomości studentów dotyczący zasadności stosowania nowych technologii w edukacji również ulegał podwyższeniu. W początkowym etapie badań ich zasadność uwzględniało 65% badanych, w kolejnych etapach już 72%. W ostatnim etapie badań pozostali studenci (28%) uznali, że nauczyciel powinien posługiwać się nimi przynajmniej w stopniu elementarnym.

Jedno z pytań o kompetencje kluczowe w pracy nauczyciela dotyczyło również umiejętności rozpoznawania stereotypów dotyczących wychowania dziecka i stopnia ich nieadekwatności do rzeczywistości. W wyniku analizy odpowiedzi udzielanych w procesie badań należy podkreślić, że w toku studiów badana grupa studentów dostrzegła coraz więcej stereotypów (odpowiednio: 11 wskazań w etapie wstępnym; 28 – w I etapie; 38 – w II etapie i 102 – w III etapie). Ilość wskazanych stereotypów związanych z sytuacjami wychowawczymi była stosunkowo duża, gdyż dotyczyła 56 różnych twierdzeń. Świadomość przekonań stereotypowych funkcjonujących w społeczeństwie jest w pracy nauczyciela także istotna. Niejednokrotnie bowiem ten stereotyp może stanowić czynnik blokujący konstruktywne oddziaływanie.

Mając na uwadze wyniki przeprowadzonych badań można przyjąć, że badani studenci w zdecydowanej większości spełnili oczekiwane standardy i są (odpowiednio do poziomu studiów I stopnia) przygotowani do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela małego dziecka.

Bibliografia

1. Anastasi A., Urbina S., *Testy psychologiczne*, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1999
2. Brzozowski P., *Skala Dyrektywności Johna I. Raya. Podręcznik*, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1997
3. Dzwonkowska I., Lachowicz – Tabaczek K., Łaguna M., *Samoocena i jej pomiar. SES. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008
4. Gliszczyńska X., *Skala I – E w Pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy*, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1990
5. Oleś P., *Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu. Podręcznik*, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1989
6. Szczepaniak P., Śliwińska M., Strelau J., Zawadzki B., *Inwentarz Osobowości NEO – FFIP.T.* Costy i Jr. i R.R. McCrae, Wyd.: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1997

