

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL
wczesnej edukacji
inwestycją w lepszą przyszłość

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość

TOM I

redakcja: Beata Bugajska-Jaszczolt, Joanna Karczewska,
Agnieszka Przychodni, Elżbieta Żyzik



Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Kielce 2013

Recenzent

prof. dr hab. Zdzisław Ratajek

Opracowanie redakcyjne

Janina Miklaszewska-Falkiewicz

Projekt okładki

Anna Domańska

Korekta

Anna Małgorzata Kurska

Copyright © by Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2013

ISBN 978-83-61982-66-1 (całość)

ISBN 978-83-61982-62-3 (t. 1)

SPIS TREŚCI

<i>Przedmowa</i>	7
------------------------	---

Rozdział I

REALIZACJA PROJEKTU

<i>Projekt „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” – założenia i realizacja – Joanna Karczevska</i>	11
<i>Efektywność realizacji projektu w zakresie kompetencji nauczycielskich studentów – Sławomir Koziej</i>	17
<i>Realizacja praktyk studenckich w ramach projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” – Elżbieta Zyzik</i>	31
<i>Synergia technologii i edukacji – nowoczesne narzędzia cyfrowe w akademickim procesie kształcenia beneficjentów projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” – Izabela Jaros</i>	35

Rozdział II

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI I STUDENTÓW WCZESNEJ EDUKACJI

<i>O stawianiu się nauczycielem jutra – Anna Ozga</i>	49
<i>Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji zawodowych – Jolanta Szempruch</i> ...	59
<i>Osobowość nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej warunkiem powodzenia procesu edukacyjnego – Lidia Pawelec</i>	71
<i>Wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nauczycieli wczesnej edukacji w kontekście aktualnych standardów kształcenia nauczycieli – Elżbieta Marek</i>	83
<i>Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji – cechy i zachowania – Zofia Okraj</i>	99
<i>Jakość pracy nauczyciela a umiejętność radzenia sobie z wypaleniem zawodowym – Leokadia Szymczyk</i>	109

<i>Wartość samoedukacji w procesie doskonalenia kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji</i> – Tomasz Łączek	121
<i>Organizacja praktycznego kształcenia studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i> – Elżbieta Zyzik	129
<i>Znaczenie rozwijania świadomości językowej dziecka w wieku przedszkolnym w przygotowaniu do nauki czytania i pisania</i> – Alicja Giermakowska	137
<i>Knowledge-Based Language Teachers' Standards: Who is the Good Teacher?</i> – Ofra Inbar-Lourie	151
<i>Nauczyciel języka obcego – wczoraj, dziś i jutro...</i> – Monika Nowotnik-Kozicka	161
<i>Kompetencje arytmetyczne studentów edukacji wczesnoszkolnej</i> – Beata Bugajska-Jaszczołt, Danuta Drygała	171
<i>Walory pedagogiki muzycznej w stymulacji procesów rozwojowych dziecka</i> – Anna Śliwińska	191
<i>Subiektywna ocena posiadanych przez studentów pedagogiki kompetencji przydatnych w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów</i> – Karol Bidziński	201
<i>Opinie studentów pedagogiki na temat spodziewanych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów</i> – Karol Bidziński	219
<i>Zespół dziecka krzywdzonego szczególnie problemem społecznym</i> – Joanna Zemlik	233

Rozdział III

ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

<i>O sztuce budowania zespołu klasowego</i> – Anna Ozga, Lidia Kowalczyk	249
<i>Uczyć myśleć skutecznie – propozycja rozwiązań metodycznych</i> – Irena Stańczak	261
<i>Przykładowe zabawy dla dzieci 5-letnich służące realizacji treści edukacji matematycznej programu pt. „Nasze przedszkole”</i> – Małgorzata Kwaśniewska, Wiesława Żaba-Żabińska	269
<i>Ćwiczenia kształtujące równowagę jako kluczowy element zajęć ruchowych z dziećmi w wieku młodszym szkolnym</i> – Magdalena Lelonek, Agata Jopkiewicz	277
<i>Scenariusz zajęć zintegrowanych z elementami języka rosyjskiego – klasa III</i> – Anna Kot, Bożena Nowak	289
<i>Scenariusz warsztatów dla dzieci w wieku 6–11 lat</i> – Milena Chlewicka, Sylwia Nowak	295

PRZEDMOWA

Edukacja początkowa jest fundamentem autentycznym, od którego zależy cały nasz rozwój, nasza przyszłość. Tylko ta perspektywa może być dzisiaj podstawą oceny innowacyjnego działania nauczycieli, którzy z coraz większym zaangażowaniem wprowadzają różne reformy. Chodzi o to, aby nie zgubili celów podstawowych, które są przecież zawsze oczywiste – i w teorii, i w praktyce ujmują osobowość człowieka na przestrzeni całego jego życia. Nauczyciel przedszkola i klas początkowych, jak piszą Autorzy tekstów w wielu miejscach i starają się to wykazać, jego dobre kształcenie – to dobra inwestycja w lepszą przyszłość. Ale czy tylko inwestycja? Postawienie sobie tego pytania przez Autorów i udzielenie właściwej odpowiedzi wydaje się konieczne, gdyż zbyt często nowy język ekonomiczny ogranicza głębszą interpretację rzeczywistych wartości humanistycznych pedagogicznej pracy nauczyciela.

Teksty implicite tę wartość posiadają.

prof. dr hab. Zdzisław Ratajek

Rozdział I

REALIZACJA PROJEKTU

Joanna Karczewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

PROJEKT „KOMPETENTNY NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI INWESTYCJĄ W LEPSZĄ PRZYSZŁOŚĆ” – ZAŁOŻENIA I REALIZACJA

Abstract

The project “*A competent early primary teacher – investment in a better future*” is the outcome of the participation of several academics from the Institute of School Education, at the Jan Kochanowski University in Kielce in the contest nr 3/POKL/3.3.2/09 – Priority III. High quality of the education system; measure 3.3 – Increasing quality of education; sub-measure 3.3.2 – Effective systems of teachers education and in-service training, announced by the Ministry of Education. The period of carrying it out was from 1st September 2009 to 30th September 2013.

The main objective of the project was to create and implement a model early primary teacher training programme (preschool and I–III grades), which could be implemented in other regions of Poland.

Projekt „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” jest efektem udziału grupy pracowników Instytutu Edukacji Szkolnej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach w konkursie nr **3/POKL/3.3.2/09** ogłoszonym przez **Ministerstwo Edukacji Narodowej – Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty; działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia; poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli**. Jego realizacja przewidziana została na okres od 1 września 2009 r. do 30 września 2013 r.

Cele projektu

Autorzy projektu, który w konkursie znalazł się na zaszczytnej – trzeciej – pozycji, odpowiadając na zapotrzebowanie MEN, określili jego cel ogólny. Polegał on na **opracowaniu nowoczesnego – modelowego programu kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej, który mógłby być wdrażany w innych regionach**. Jako cele szczegółowe przyjęto natomiast:

1. poprawę jakości nauczania na dwóch istniejących już specjalnościach: **edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną, edukacja wczesnoszkolna przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego** (420 osób);
2. wdrożenie nowej specjalności: **edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego** (20 osób);
3. wzrost kompetencji kadry dydaktycznej Instytutu Edukacji Szkolnej poprzez specjalistyczne szkolenia (platforma edukacyjna, szkolenia – wyjazdy studyjne do placówek przedszkolnych i szkolnych w wybranych krajach Unii Europejskiej).

Cele projektu zgodne są m.in. z misją ówczesnego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach – Uchwała Senatu nr 48/2006 – oraz ze Strategią Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013. W dużym stopniu wiążą się one z reformą edukacji obniżającą wiek podjęcia przez dzieci obowiązku szkolnego do 6 lat (Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 r. ze zmianami z 19.03.2009 r.).

Grupy docelowe – beneficjenci

Beneficjentami projektu są/byli nieaktywni zawodowo absolwenci szkół ponadgimnazjalnych (440 osób), legitymujący się świadectwem dojrzałości. Postępowanie kwalifikacyjne obejmowało sprawdzian uzdolnień muzycznych i poprawności wymowy oraz konkurs świadectw (język polski, historia lub biologia lub wiedza o społeczeństwie). W przypadku specjalności związanych z nauczaniem języków obcych wymagano średnio zaawansowanego poziomu ich znajomości (wynik egzaminu maturalnego min. 35% na poziomie podstawowym). Rekrutacja uczestników opierała się na treściach uchwał Senatu UJK w sprawie warunków i trybu rekrutacji na studia w roku akademickim 2009/10 oraz 2010/11, gdyż zaplanowano dwie edycje naboru.

W ramach wymogów unijnych dotyczących równości postanowiono zrekrutować minimum 18 mężczyzn, jednak tylko pięciu zainteresowało się i rozpoczęło studia na oferowanych specjalnościach.

Rezultaty i produkty

Odnosząc się do planowanych działań, założono następujące rezultaty i produkty twarde:

- opracowanie programów kształcenia na podstawie obowiązujących wówczas standardów (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. w sprawie kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7.09.2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli), specjalności:
edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną (1),
edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego (1),
edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego (1);
- liczba osób biorących udział w projekcie: 440;
- liczba absolwentów, którzy uzyskają dyplom: 400;
- liczba placówek, w których uruchomiono programy pedagogicznych praktyk zawodowych: 10;
- liczba godzin zajęć przypadająca na jednego studenta:
1960 – edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna i z terapią pedagogiczną
1915 – edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego oraz edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego;
- liczba konferencji dydaktyczno-naukowych: 2;
- liczba uczestników konferencji: 160;
- liczba publikacji: 1;
- strona WWW projektu: 1;
- liczba szkoleń kadry dydaktycznej: 15;
- liczba uczestników szkoleń: 20.

Rezultaty miękkie projektu dotyczą głównie jakości kształcenia, co systematycznie monitoruje powołany w tym celu specjalista ds. merytoryki nauczania – członek Zespołu Zarządzającego – przez ankietowanie studentów i wykładowców. Rezultaty obejmujące studentów to:

- rozwijanie umiejętności pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- budowanie postaw i wizerunku nauczyciela jako lidera i eksperta;
- kształtowanie kompetencji w zakresie nauczania języka obcego oraz wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacji dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych;

Rezultatem miękkim dotyczącym nauczycieli akademickich jest wzrost kompetencji w zakresie nowoczesnych rozwiązań metodycznych w pracy z dziećmi (podczas szkoleń zagranicznych).

Zespół Zarządzający

W celu zapewnienia sprawnej obsługi projektu powołano Zespół Zarządzający (ZZ) składający się z:

- koordynatora/kierownika projektu – nadzór merytoryczny, organizacyjny, prawny, finansowy, współpraca z członkami ZZ;

- specjaliści ds. rozliczeń – przygotowanie wniosków o płatność, rozliczeń finansowych, kontrola wydatkowania środków finansowych;
- specjaliści ds. dokumentacyjnych – monitoring, opracowanie raportów, kontakt z instytucją pośredniczącą i z beneficjentami;
- specjaliści ds. merytoryki nauczania – monitoring procesu kształcenia, wprowadzanie bieżących korekt do programu studiów;
- specjaliści ds. platformy e-learning – współpraca z kadrami dydaktycznymi w ramach przygotowywania i umieszczania na platformie materiałów edukacyjnych;
- specjaliści ds. promocji projektu – organizacja promocji m.in. w mediach regionalnych w celu pozyskania założonej liczby beneficjentów;
- koordynatorów poszczególnych specjalności – stały kontakt ze studentami, przekazywanie bieżących informacji, diagnozowanie potrzeb.

Przewidziano równościowy sposób zarządzania – w skład ZZ wchodzi zarówno kobiety (10), jak i mężczyźni (3).

Budżet projektu

Wnioskowane dofinansowanie projektu „Kompetentny Nauczyciel...” ogółem wynosiło 4 589 683,42 zł. Po modyfikacji wniosku, spowodowanej niższą niż założono liczbą beneficjentów, kwota ta wynosi 3 905 541,46 zł.

W poszczególnych latach:

2009 – 366 562,32 zł;

2010 – 1 084 926,96 zł;

2011 – 1 294 966,96 zł, po modyfikacji – 1 281 290,92 zł;

2012 – 1 189 056,96 zł, po modyfikacji – 736 260,51 zł;

2013 – 650 170,22 zł, po modyfikacji – 436 500,75 zł.

Koszt przypadający na jednego uczestnika – 10 422,00, po modyfikacji – 9 479,46 zł.

Harmonogram realizacji projektu

Harmonogram obejmuje 5 zadań:

Zadanie 1. Zarządzanie projektem, m.in.:

- utworzenie biura projektu (np. zakup mebli do sekretariatu Instytutu Edukacji Szkolnej);
- powołanie kadry projektu;
- zakup środków trwałych (m.in. 2 komputery stacjonarne, 3 laptopy, urządzenie wielofunkcyjne, 4 tablice interaktywne, 3 ekrany, 1 projektor);
- utworzenie strony WWW;
- przeprowadzenie kampanii w mediach regionalnych (audycja w radiu Fama 29.06.2010 r.; spoty reklamowe w lokalnych stacjach radiowych; ogłoszenia w lokalnej prasie, tablice informacyjne, billboardy);

- zakup materiałów promocyjnych (koszulki, długopisy, teczki i in.)
- audyt zewnętrzny projektu (przeprowadzony przez firmę AUDITORES z Wieliczki, kwiecień/maj 2012).

Zadanie 2. Realizacja unowocześnionej specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego (EWiP) – studia stacjonarne I stopnia – 2 edycje. W pierwszej założono przyjęcie 112 osób, przyjęto – 102. W drugiej edycji liczba zrekrutowanych (105) przekroczyła planowaną (100).

Dotychczasowa liczba absolwentów wynosi 94.

Zadanie 3. Uruchomienie nowej specjalności EWiP z nauczaniem języka rosyjskiego – studia stacjonarne I stopnia – 1 edycja. Otwarto rekrutację dla 20 osób, przyjęto 8.

Pierwsi absolwenci ukończą studia w bieżącym roku akademickim.

Zadanie 4. Realizacja unowocześnionej specjalności EWiP z terapią pedagogiczną – studia stacjonarne I stopnia – 2 edycje: 108 (przyjęto 105) i 100 (przyjęto 95) osób.

Dotychczasowa liczba absolwentów – 95.

Etapy przewidziane dla zadań 2, 3, 4 to m.in.:

- zakup materiałów dydaktycznych dla studentów (pendrive, długopis, notes, podręczniki akademickie, słowniki, np.: *Sztuka nauczania*, pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 2009, t. 1, 2; *Pedagogika*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2010, t. 1, 2; C. Kulisiewicz, M. Kulisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009; *Słownik angielsko-polski, polsko-angielski*, Oxford Wordpower; M. Foley, D. Hall, *My GrammarLab*, PEARSON);
- zakup sprzętu komputerowego;
- zakup literatury do czytelnicy Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego (423 pozycje najnowszej literatury pedagogicznej);
- realizacja zajęć dydaktycznych;
- realizacja praktyk śródrocznych i ciągłych;
- szkolenia kadry dydaktycznej (Niemcy, Portugalia, Węgry, Austria, Słowacja, Norwegia, Włochy, Francja, Hiszpania, Wielka Brytania); ich pokłosiem był wykład połączony z prezentacją dla wszystkich studentów objętych projektem, zorganizowany 14.06.2012 r. w auli CEART przez nauczycieli akademickich – uczestników poszczególnych szkoleń (najważniejsze treści wprowadzili oni również do sylabusów);
- zakup licencji dla platformy e-learning (FRONTER).

Zadanie 5. Konferencje naukowe (2) wraz z publikacją.

Pierwsza międzynarodowa konferencja naukowa „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” odbyła się 26.05.2010 r. w Centrum Biznesu (Hotel Kongresowy) z udziałem prelegentów z Izraela i Słowenii.

Drugą konferencję naukowo-dydaktyczną „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” zorganizowano 17.06.2013 r. w Centrum Edukacji Artystycznej – Wydział Pedagogiczny i Artystyczny UJK.

Niniejsza publikacja, zgodnie z założeniami dobiegającego końca projektu, stanowi podsumowanie obu konferencji.

Sławomir Koziej

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

EFEKTYWNOŚĆ REALIZACJI PROJEKTU W ZAKRESIE KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH STUDENTÓW

Abstract

In the paper the evaluation results of the project “*A competent early primary teacher – investment in a better future*” are presented. The assessment was carried out by the students participating in the project. The presented and discussed outcomes refer to gaining knowledge and skills concerning teacher competences.

Pojęcie kompetencji nauczycielskich

Podstawowym pojęciem związanym z realizacją projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” jest pojęcie „kompetencji”. W literaturze zostało ono trafnie zdefiniowane przez wielu autorów.

S. Dylak traktuje kompetencję jako wielce złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania¹.

Z kolei M. Dudzikowa ujmuje ją jako zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością².

¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, Wyd. Naukowe UAM, s. 37.

² M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, IHNOiT, s. 205.

Szerszą definicję pojęcia podaje M. Czerepaniak-Walczak. Według niej kompetencja to: szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągana przez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Według autorki strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się;
- świadomość potrzeby i skutków zachowania;
- przyjęcie odpowiedzialności za skutki³.

Określając kompetencje medialne nauczycieli, które w projekcie stanowiły oddzielną grupę i badane były z użyciem odrębnego narzędzia, trzeba wyjaśnić, że nie są one bezpośrednio związane z mediami jako środkami masowego przekazu i komunikacji elektronicznej, lecz bardziej z kompetencjami informatyczno-informacyjnymi. Jak słusznie zauważa M. Sysło, „dla osiągnięcia kompetencji medialnych niezbędny jest znaczący zakres kompetencji informacyjnych”⁴, które można porównać do szeroko pojętych umiejętności zdobywania informacji i ciągłego powiększania swego horyzontu edukacyjnego.

W literaturze można spotkać wiele różnych klasyfikacji kompetencji nauczycielskich. Zdaniem S. Dylaka można je podzielić na trzy grupy:

- kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;
- kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne;
- kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką itp.⁵

W. Strykowski proponuje dziesięć obszarów kompetencji nauczyciela współczesnej szkoły:

- merytoryczne (rzeczowe);
- psychologiczno-pedagogiczne;
- związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska;
- w dziedzinie planowania i projektowania;
- komunikacyjne i negocjacyjne;
- dydaktyczno-metodyczne;
- związane z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia;

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, Wyd. Naukowe US, s. 135-137.

⁴ M.M. Sysło, *Model rozwoju kompetencji informatycznych*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004, EMPI², s. 73-74.

⁵ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, s. 38-39.

- dotyczące kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów;
- dotyczące projektowania i oceny programów i podręczników szkolnych;
- autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym i samokształceniem⁶.

Z kolei K. Denek poszczególne kompetencje nauczycielskie niezbędne do wykonywania założonych w toku kształcenia, doksztalcania i doskonalenia funkcji ujął jako:

- kompetencje prakseologiczne, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne, wyrażające się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- kompetencje kreatywne, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- kompetencje informatyczne, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- kompetencje moralne, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego⁷.

Ciekawą propozycję podziału kompetencji nauczycielskich proponuje R. Kwaśnica, który dzieli je na dwie grupy. Pierwszą z nich jest grupa kompetencji praktyczno-moralnych, wśród których umieszcza:

- kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu);
- kompetencje moralne, które są zdolnością podejmowania refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych);
- kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Druga grupa wyróżnionych kompetencji to kompetencje techniczne. W odróżnieniu od poprzednich te są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- kompetencje postulacyjne (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowania się z nimi;
- kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności (treścią owych reguł jest przepis działania mówiący, co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel);

⁶ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. „Edukacja Medialna” 2002, nr 4, s. 5-13.

⁷ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, Wyd. Edukacyjne Akapit, s. 215-217.

- kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów⁸.

Założenia badawcze

Głównym celem realizacji projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” było wypracowanie modelowego programu kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Rezultaty miękkie, jakie założone zostały w projekcie, to:

- nabycie umiejętności skutecznego przekazu edukacyjnego i społecznego w kontaktach z dziećmi;
- zdobycie umiejętności budowania postaw i wizerunku nauczyciela jako eksperta;
- wzrost kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nauczania języka obcego oraz wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych w procesie edukacyjnym.

Założenia, jakie przyjęto, były następujące:

- studenci ocenią swoje umiejętności na początku kształcenia za pomocą ankiet;
- co 6 miesięcy będą oceniać ponownie;
- zakładany wzrost – 10% w projekcie;
- ankiety obejmą 100% osób.

Badania przeprowadzano:

- na początku I semestru I roku studiów, aby uzyskać informacje o poziomie wiedzy i umiejętności studentów, z jakim rozpoczynali oni naukę;
- po zakończeniu każdego semestru oraz na zakończenie studiów, aby uzyskać informacje o poziomie wiedzy i umiejętności po poszczególnych etapach kształcenia oraz po zakończeniu całego cyklu.

Badania przeprowadzono z zastosowaniem dwóch rodzajów kwestionariuszy ankiety. Pierwszy („Kompetencje nauczycielskie”) dotyczył zgromadzenia informacji na temat posiadanej wiedzy oraz umiejętności niezbędnych do skutecznego przekazu edukacyjnego i społecznego w kontaktach z dziećmi – zawierał on 43 pytania. Drugi („Kompetencje medialne”) dotyczył zgromadzenia informacji odnoszących się do wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych w procesie edukacyjnym i składał się z 23 pytań.

Przykładowe pytania dotyczące wiedzy, jakie skierowano do studentów w ankiecie badającej „kompetencje nauczycielskie”, były następujące:

- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej celów wychowania przedszkolnego?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej form i metod pracy z dziećmi w klasach I–III szkoły podstawowej?

⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, Wyd. Naukowe PWN, s. 298–305.

- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej działań nauczyciela w trakcie przygotowywania się do prowadzenia zajęć?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej prowadzenia przez nauczyciela dokumentacji pracy dydaktyczno-wychowawczej?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej rozwoju motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej diagnozowania pedagogicznego?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej zasad zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej nowych koncepcji w edukacji?

Przykładowe pytania na temat umiejętności, zawarte w ankiecie badającej „kompetencje nauczycielskie”:

- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z realizacją zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z prawidłowym komunikowaniem się z dziećmi?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z utrzymywaniem dobrej atmosfery (wzajemnym zaufaniem, poszanowaniem, partnerstwem) podczas zajęć z dziećmi?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z planowaniem pracy nauczyciela?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z doбором odpowiednich treści do celów zajęć?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych w grupie?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z korzystaniem ze środków dydaktycznych (multimedia, instrumenty muzyczne, narzędzia)?

Przykładowe pytania zawarte w ankiecie badającej „kompetencje medialne” dotyczyły następujących aspektów wiedzy związanych z technologią informacyjną:

- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczący pojęcia „technologia informacyjna”?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczący budowy komputera?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczący urządzeń peryferyjnych?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy o sieci Internet?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy o edukacyjnych programach komputerowych?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy o zasobach edukacyjnych Internetu? Jaki jest Twój poziom wiedzy o możliwościach tablic interaktywnych?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy o platformach do zdalnego kształcenia (e-learningowych)?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy na temat zagrożeń dla dzieci płynących ze strony Internetu?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej telewizyjnych programów edukacyjnych?
- Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej telefonii komórkowej?

Przykładowe pytania dotyczące umiejętności zawarte w ankiecie badającej „kompetencje medialne”:

- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się dowolnym edytorem tekstów?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się dowolnym programem prezentacyjnym?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się pocztą elektroniczną?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z obsługą tablicy interaktywnej?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z podłączaniem urządzeń peryferyjnych do komputera?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się dowolnym edytorem graficznym?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z użytkowaniem usług telefonii komórkowej?
- Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z pracą na platformie do zdalnego nauczania?

Studenci, wypełniając kwestionariusze ankiety, mogli udzielać odpowiedzi, oceniając swój poziom wiedzy i umiejętności według następującej skali:

- 0 = nie wiem (nie potrafię),
- 1 = wiem (potrafię) słabo,
- 2 = wiem (potrafię) przeciętnie,
- 3 = wiem (potrafię) dobrze,
- 4 = wiem (potrafię) bardzo dobrze.

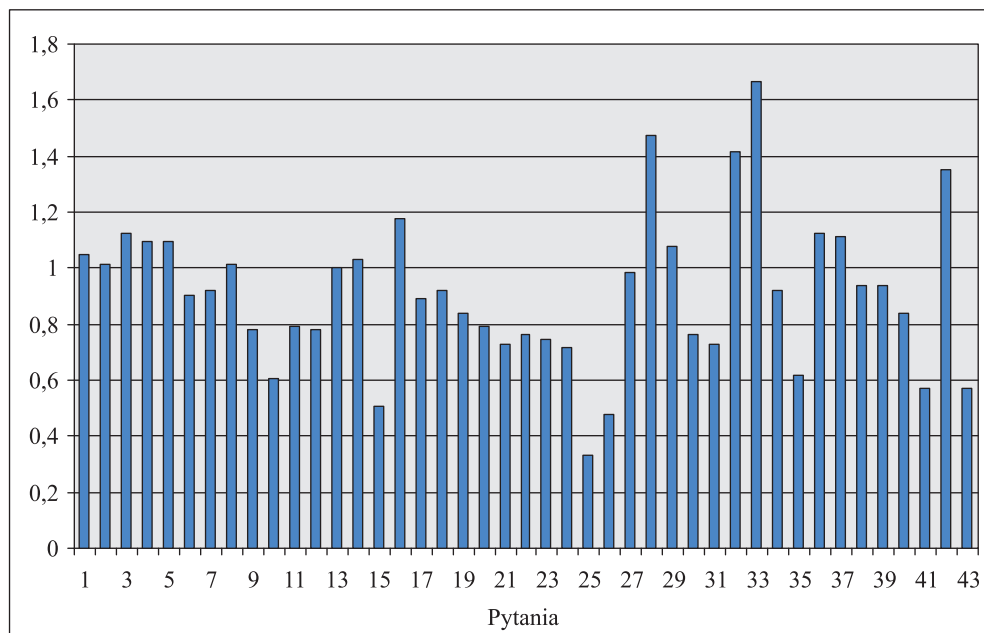
Wyniki badań

Pierwsze badania ankietowe przeprowadzone w październiku 2009 i 2010 r. pozwoliły stwierdzić, że rozpoczynający studia młodzi ludzie najwyżej ocenili swoje przygotowanie do przyszłej pracy nauczycielskiej w zakresie dobrej komunikacji z dziećmi.

Najwyższe średnie ocen zanotowano w wypadku odpowiedzi na następujące pytania:

- Pytanie 33. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z utrzymywaniem dobrej atmosfery (wzajemnym zaufaniem, poszanowaniem, partnerstwem) podczas zajęć z dziećmi? – 1,66.
- Pytanie 28. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej zasad zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa? – 1,47.
- Pytanie 32. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z prawidłowym komunikowaniem się z dziećmi? – 1,41.

Najniższe średnie ocen w momencie rozpoczynania studiów odnotowano natomiast w odpowiedziach badanych na następujące pytania:



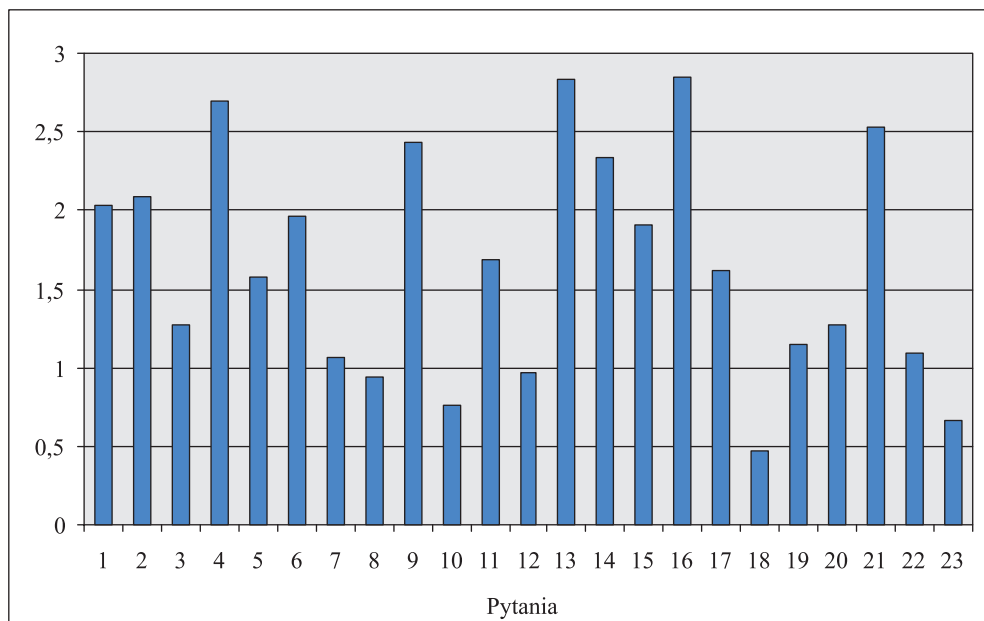
Ryc. 1. Ocena poziomu wiedzy i umiejętności dokonana przez studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje nauczycielskie” – badanie wstępne

- Pytanie 25. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej diagnozowania pedagogicznego? – 0,33.
- Pytanie 26. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych? – 0,47.
- Pytanie 15. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej prowadzenia przez nauczyciela dokumentacji pracy dydaktyczno-wychowawczej? – 0,50.

Niski poziom oceny wiedzy dotyczącej tych aspektów pracy nauczyciela wydaje się naturalny, gdyż jest to do tego stopnia specjalistyczna wiedza, że zdobycie jej przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w trakcie kształcenia ogólnego nie było możliwe.

Znacznie wyżej studenci rozpoczynający studia ocenili swoją wiedzę i umiejętności w zakresie „kompetencji medialnych”. Średnie oceny bliskie poziomowi 3. w czterostopniowej skali wskazują na dobre przygotowanie do posługiwania się nowoczesnymi narzędziami technologii informacyjnej. Nie dziwi to, gdyż dzisiejsza młodzież z Internetem i telefonią komórkową jest „za pan brat”, a edukacja medialna stanowi element kształcenia ogólnego w powszechnym systemie edukacji. Najwyższe średnie ocen odnotowano w wypadku odpowiedzi na pytania:

- Pytanie 16. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się pocztą elektroniczną? – 2,84.
- Pytanie 13. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej telefonii komórkowej? – 2,83.



Ryc. 2. Ocena poziomu wiedzy i umiejętności dokonana przez studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje medialne” – badanie wstępne

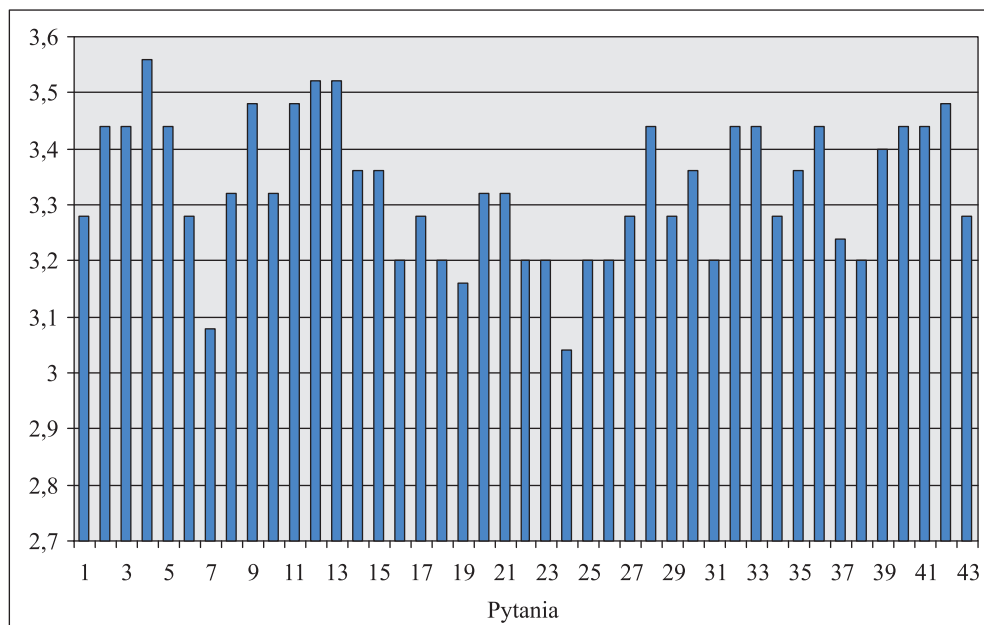
- Pytanie 4. Jaki jest Twój poziom wiedzy o sieci Internet? – 2,69.

Wśród zagadnień dotyczących technologii informacyjnej znalazły się jednak i takie, z którymi młodzież rozpoczynająca studia nie „oswoiła” się wystarczająco w szkole ponadgimnazjalnej. Treści te dotyczyły przede wszystkim umiejętności obsługi takich narzędzi, jak tablica interaktywna i platforma e-learningowa oraz wiedzy dotyczącej telewizji interaktywnej. Najniższe średnie ocen odnotowano dla pytań:

- Pytanie 18. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z obsługą tablicy interaktywnej? – 0,47.
- Pytanie 23. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z pracą na platformie do zdalnego nauczania? – 0,66.
- Pytanie 10. Jaki jest Twój poziom wiedzy związanej z telewizją interaktywną? – 0,75.

Analiza badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów kończących trzyletni cykl kształcenia w czerwcu 2012 i 2013 r. pozwala na stwierdzenie, że absolwenci czują się dobrze przygotowani do realizacji swoich zadań jako przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badani ocenili najwyżej następujące zakresy swojej wiedzy:

- Pytanie 4. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej zakresu treści edukacji polonistycznej/językowej? – 3,56.
- Pytanie 12. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej form i metod pracy z dziećmi w klasach I–III szkoły podstawowej? – 3,52.



Ryc. 3. Ocena poziomu wiedzy i umiejętności dokonana przez studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje nauczycielskie” – badanie końcowe

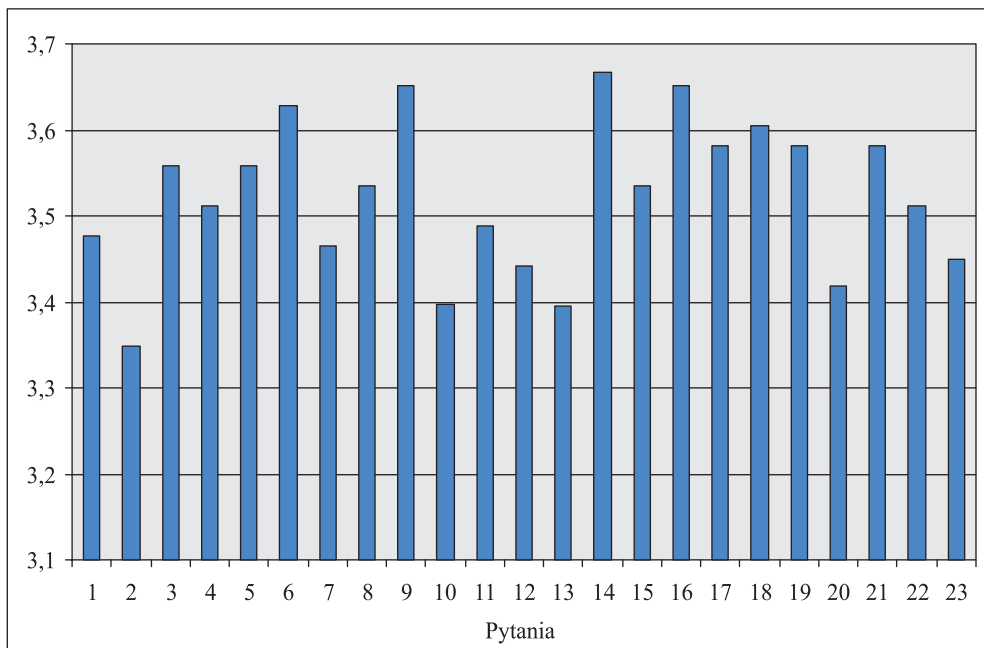
- Pytanie 13. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej doboru i wykorzystywania środków dydaktycznych w nauczaniu? – 3,52.

Wśród odpowiedzi oceniających poziom przygotowania do pracy w charakterze nauczyciela najniższą średnią odnotowano w przypadku pytań:

- Pytanie 24. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej rozwoju psychicznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym? – 3,04.
- Pytanie 7. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej zakresu treści edukacji muzycznej? – 3,08.
- Pytanie 19. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej rozwoju motorycznego dzieci w wieku przedszkolnym? – 3,16.

Mimo że średni poziom ocen w najniżej punktowanych pytaniach jest zadowalający (przekracza poziom 3. w czterostopniowej skali), jest to istotna informacja o tym, że w realizacji przedmiotów, które obejmowały uwzględnione w pytaniach treści, należy dokonać zmian. Mogą one dotyczyć zakresu treści programowych, sposobów ich wprowadzania, a także kwalifikacji nauczyciela prowadzącego dane zajęcia.

Bardzo wysoko absolwenci ocenili swoje przygotowanie w zakresie „kompetencji medialnych”. Jest to zgodne z oczekiwaniami, gdyż ich poziom wiedzy i umiejętności związanych z posługiwaniem się narzędziami technologii informacyjnej był bardzo wysoki w momencie podejmowania studiów. Badani najwyżej ocenili swoje przygotowanie w wypadku pytań:



Ryc. 4. Ocena poziomu wiedzy i umiejętności dokonana przez studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje medialne” – badanie końcowe

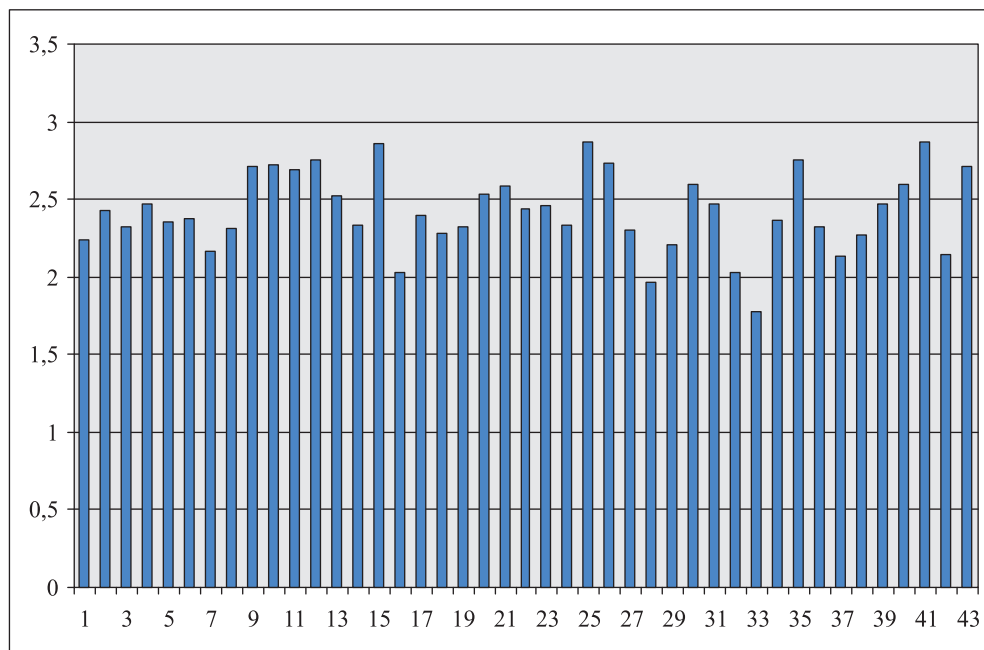
- Pytanie 14. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się dowolnym edytorem tekstów? – 3,66.
- Pytanie 16. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się pocztą elektroniczną? – 3,65.
- Pytanie 9. Jaki jest Twój poziom wiedzy na temat zagrożeń dla dzieci płynących ze strony Internetu? – 3,65.

Najniżej (jednak na poziomie przekraczającym 3,3 w czterostopniowej skali) oceniona została wiedza określona w pytaniach:

- Pytanie 2. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej budowy komputera? – 3,34.
- Pytanie 13. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej telefonii komórkowej? – 3,37.
- Pytanie 10. Jaki jest Twój poziom wiedzy związanej z telewizją interaktywną? – 3,39.

Interesująco przedstawia się analiza przyrostu wiedzy i umiejętności, określonego różnicą pomiędzy poziomem „początkowym” mierzonym w chwili rozpoczynania studiów a poziomem „końcowym” mierzonym w momencie kończenia trzyletniego okresu studiów licencjackich. Najwyższy przyrost odnotowano w zakresie:

- Pytanie 41. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z integracją treści programowych? – 2,87.
- Pytanie 25. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej diagnozowania pedagogicznego? – 2,87.



Ryc. 5. Zmiana poziomu kompetencji po 3-letnim okresie kształcenia, określona na podstawie opinii studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje nauczycielskie”

- Pytanie 15. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej prowadzenia przez nauczyciela dokumentacji pracy dydaktyczno-wychowawczej? – 2,86.

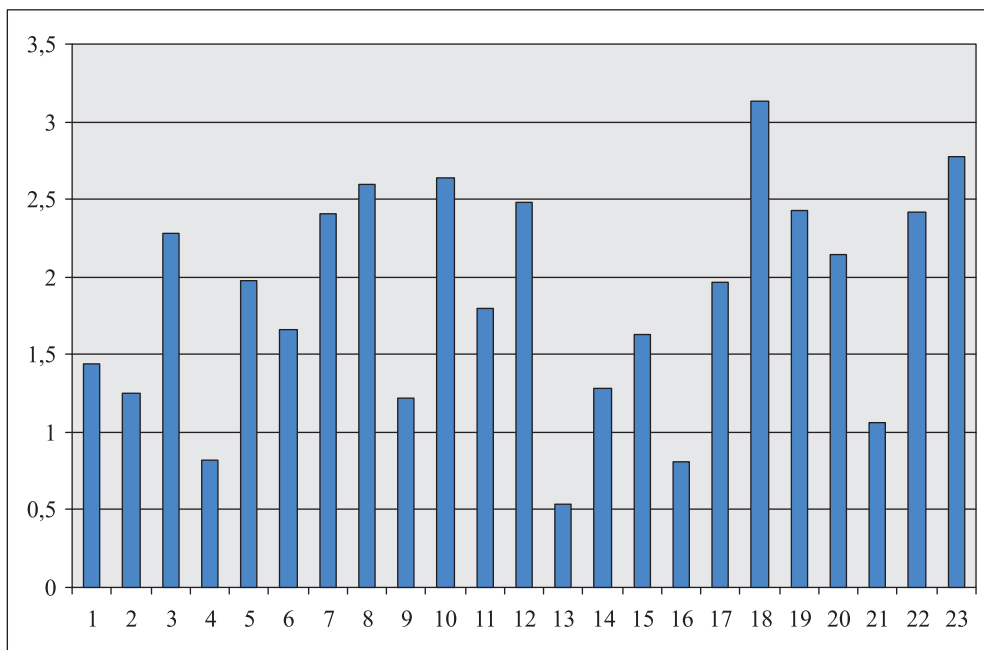
Osiągnięcie tak wysokiego przyrostu możliwe było dzięki bardzo dobrej realizacji treści programowych (realizacji przedmiotów obejmujących te treści) oraz dzięki temu, że poziom „początkowy” w wypadku tych pytań był bardzo niski.

Najtrudniej o wysoki przyrost było w takim wypadku, gdy poziom „początkowy” był bardzo wysoki. Dotyczyło to pytań:

- Pytanie 33. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z utrzymywaniem dobrej atmosfery (wzajemnym zaufaniem, poszanowaniem, partnerstwem) podczas zajęć z dziećmi? – 1,78.
- Pytanie 28. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej zasad zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa? – 1,97.
- Pytanie 32. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z prawidłowym komunikowaniem się z dziećmi? – 2,03.

Biorąc pod uwagę wysoki poziom „wyjściowy” w zakresie wiedzy i umiejętności objętych tymi pytaniami, przyrost o ok. 2 punkty można uznać za zadowalający.

Podobna sytuacja wystąpiła podczas analizy ankiet dotyczących „Kompetencji medialnych”. Najwyższy przyrost w poziomie oceny odnotowano w wypadku pytań, na które odpowiedzi badanych określały „początkowy” poziom jako niski. Były to pytania:



Ryc. 6. Zmiana poziomu kompetencji po 3-letnim okresie kształcenia, określona na podstawie opinii studentów przy użyciu kwestionariusza ankiety „Kompetencje medialne”

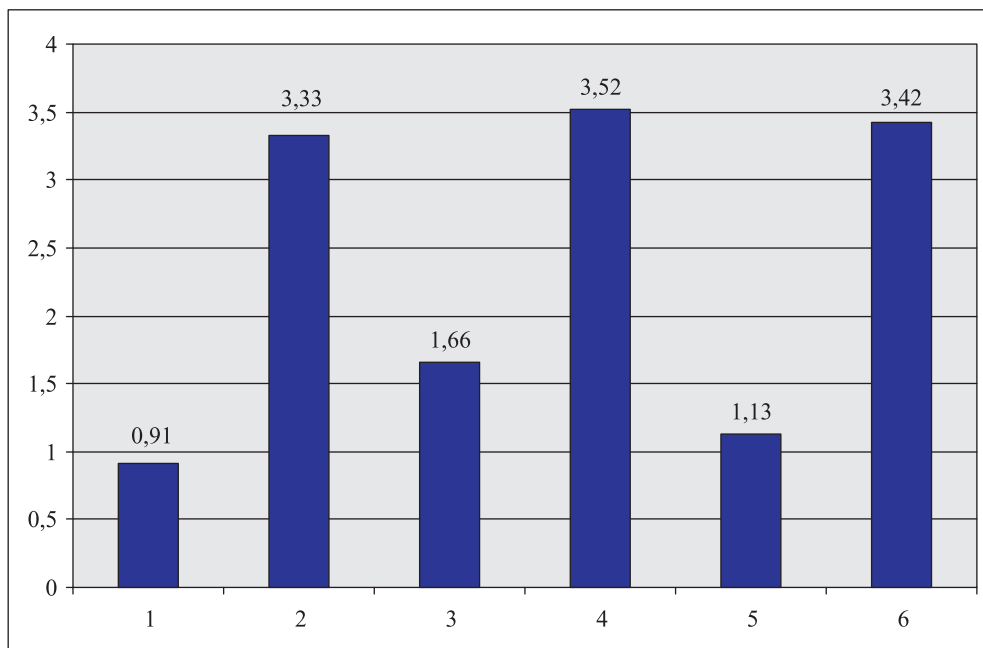
- Pytanie 18. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z obsługą tablicy interaktywnej? – 3,13.
- Pytanie 23. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z pracą na platformie do zdalnego nauczania? – 2,78.
- Pytanie 10. Jaki jest Twój poziom wiedzy związanej z telewizją interaktywną? – 2,64.

Niewiele można było poprawić w trakcie trzyletnich studiów w zakresie wiedzy i umiejętności ocenionych wysoko przez badanych w ankiecie początkowej. Nie należy tutaj źle oceniać realizacji zajęć obejmujących te treści programowe, gdyż także i w zakresie poniższych pytań nastąpił wzrost średniej oceny, przy niewielkich możliwościach jej poprawy. Dotyczyło to pytań:

- Pytanie 13. Jaki jest Twój poziom wiedzy dotyczącej telefonii komórkowej? – 0,54.
- Pytanie 16. Jaki jest Twój poziom umiejętności związanych z posługiwaniem się pocztą elektroniczną? – 0,81.
- Pytanie 4. Jaki jest Twój poziom wiedzy o sieci Internet? – 0,82.

Na ryc. 7 przedstawiono przyrost wiedzy i umiejętności studentów – uczestników projektu – w zakresie kompetencji „nauczycielskich”, „medialnych” oraz łącznie jednych i drugich. Poszczególne słupki oznaczają:

1. Kompetencje „nauczycielskie” początek.



Ryc. 7. Zmiana poziomu kompetencji po 3-letnim okresie kształcenia, określona na podstawie opinii studentów

2. Kompetencje „nauczycielskie” koniec.
3. Kompetencje „medialne” początek.
4. Kompetencje „medialne” koniec.
5. Razem początek.
6. Razem koniec.

Przyjmując, że poziom 4,00 oznacza posiadanie przez absolwentów studiów licencjackich wiedzy i umiejętności określonych jako 100%, stwierdzono:

- poziom początkowy w zakresie wiedzy i umiejętności ocenianych przy użyciu obydwu kwestionariuszy ankiet wynosił – 1,13, co odpowiada 28,25%.
- poziom końcowy wynosił – 3,42, co odpowiada 85,50%.
- nastąpił wzrost poziomu kompetencji o 2,29 punktu, co stanowi przyrost o 57,25% i wynik ten jest miarą efektywności realizacji projektu w zakresie nabycia wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, Wyd. Naukowe US.
2. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, Wyd. Edukacyjne Akapit.
3. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, IHNOiT.
4. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, Wyd. Naukowe UAM.
5. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, Wyd. Naukowe PWN.
6. Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. „Edukacja Medialna” 2002, nr 4.
7. Sysło M.M., *Model rozwoju kompetencji informatycznych*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.): *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004, EMPi².

Elżbieta Zyzik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

REALIZACJA PRAKTYK STUDENCKICH W RAMACH PROJEKTU „KOMPETENTNY NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI INWESTYCJĄ W LEPSZĄ PRZYSZŁOŚĆ”

Abstract

Teaching practice carried out as part of the studies was twofold: midyear and continuous training. Both forms were done in preschool and primary school grades I–III. Midyear training was organized by the institute training supervisor in cooperation with kindergartens and primary schools from Kielce. Whereas continuous training was carried out in the institution selected by the student. The total number of teaching practice regardless of the specialization was 180 hours.

W projekcie uczestniczyli studenci następujących specjalności:

- edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną;
- edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego;
- edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego.

Pierwsza praktyka pedagogiczna realizowana w ramach studiów miała charakter praktyki *śródrocznej*, której celem było przygotowanie studentów do odbycia kolejnej praktyki *ciągłej*, i dotyczyła przedszkola oraz klas I–III szkoły podstawowej.

1. **Praktyka śródroczna** organizowana była przez instytucyjnego opiekuna praktyk w ramach współpracy z niżej wymienionymi placówkami przedszkolnymi oraz szkolnymi na terenie Kielc:

- a) Przedszkole Samorządowe nr 24
- b) Przedszkole Samorządowe nr 30
- c) Przedszkole Samorządowe nr 40
- d) Przedszkole Samorządowe nr 21

- e) Szkoła Podstawowa nr 27
 f) Szkoła Podstawowa nr 13
 g) Szkoła Podstawowa nr 31
2. **Praktyka ciągła** odbywała się w dowolnie wybranej przez studenta placówce. Zazwyczaj kierowali się oni miejscem swego zamieszkania.
3. **Organizacja pracy w czasie praktyki:**
- Początkowe zajęcia prowadzone były w placówce przez nauczyciela – opiekuna grupy studenckiej (liczba studentów w grupie nie przekraczała 12 osób) – studenci obserwowali i omawiali zajęcia.
 - Kolejne zajęcia były prowadzone przez studentów, którzy łączyli się zazwyczaj w dwuosobowe zespoły. Mieli oni obowiązek przygotowania scenariusza zajęć oraz wykonania pomocy dydaktycznych zaakceptowanych przez nauczyciela. Przed każdym prowadzeniem zajęć nauczyciel udzielał studentom szczegółowych wskazówek metodycznych, ustalał tematykę dnia itp.
 - Każdy ze studentów miał obowiązek prowadzenia dziennika praktyk – dokumentu niezbędnego do ich zaliczenia, zawierającego szczegółowe notatki z hospitacji zarówno zajęć prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk, jak i zajęć prowadzonych przez pozostałych studentów z grupy, szczegółowe scenariusze oraz własne spostrzeżenia dotyczące obserwowanych zajęć.

Wybrane zajęcia ze studentami (w przypadku praktyk śródrocznych) hospitowali nauczyciele akademicy – pracownicy Instytutu Edukacji Szkolnej – w wymiarze 15 godzin w semestrze.

Łącznie praktyki pedagogiczne na wszystkich specjalnościach obejmowały 180 godzin.

Podstawą zaliczenia praktyki śródrocznej były oceny wystawione przez nauczycieli w placówce, ze szczegółowym uzasadnieniem każdej z nich.

Tabela 1. Obowiązkowe praktyki pedagogiczne studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną

Rok	Semestr	Rodzaj praktyki	Czas trwania
II	IV	praktyka śródroczna w przedszkolu	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po IV semestrze (wrzesień)	praktyka ciągła w przedszkolu	50 godzin
III	V	praktyka śródroczna w klasach I–III	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po V semestrze (luty)	praktyka ciągła w klasach I–III	70 godzin

Tabela 2. Obowiązkowe praktyki pedagogiczne studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego

Rok	Semestr	Rodzaj praktyki	Czas trwania
II	IV	praktyka śródroczna w przedszkolu	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po IV semestrze (wrzesień)	praktyka ciągła w przedszkolu	50 godzin
III	V	praktyka śródroczna w klasach I–III	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po V semestrze (luty)	praktyka ciągła w klasach I–III	55 godzin
	VI	praktyka śródroczna w zakresie nauczania języka angielskiego w klasach I–III	15 godzin / 1 godzina tygodniowo

Tabela 3. Obowiązkowe praktyki pedagogiczne studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego

Rok	Semestr	Rodzaj praktyki	Czas trwania
II	IV	praktyka śródroczna w przedszkolu	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po IV semestrze (wrzesień)	praktyka ciągła w przedszkolu	50 godzin
III	V	praktyka śródroczna w klasach I–III	30 godzin / 2 godziny tygodniowo
	po V semestrze (luty)	praktyka ciągła w klasach I–III	55 godzin
	VI	praktyka śródroczna w zakresie nauczania języka rosyjskiego w klasach I–III	15 godzin / 1 godzina tygodniowo

Żeby zaliczyć praktykę ciągłą, student zobowiązany był do złożenia następujących dokumentów:

1. *Karty informacyjnej* z przebiegu praktyki pedagogicznej wraz z oceną opisową, na którą składała się ocena poprawności opracowania scenariuszy, poprawności i jakości pomocy dydaktycznych, wiedzy merytorycznej i umiejętności jej przekazywania, kontakty z dziećmi oraz zaangażowania studenta w prace na rzecz placówki;
2. *Harmonogramu* prowadzonych zajęć, z wyszczególnieniem ich daty i tematyki;
3. *Autorskiego programu praktyk nauczyciela* – opiekuna studenta w placówce, w którym zobowiązuje się on do prowadzenia zajęć otwartych zgodnie z programem prak-

tyki, pomocy studentowi w przygotowaniu zajęć, nadzoru nad prawidłowym przebiegiem praktyki, merytorycznego omówienia prowadzonych przez studenta zajęć itp.;

4. *Szczegółowych scenariuszy* zajęć z każdego dnia pobytu w placówce.

Studenci biorący udział w projekcie zaliczyli wszystkie praktyki w wyznaczonym terminie, uzyskując wysokie oceny zarówno za prowadzenie zajęć z dziećmi, jak i zaangażowanie w prace na rzecz placówek. Świadczyć to może o tym, że chociaż organizacja praktyk pedagogicznych jest procesem złożonym, wymagającym dyscypliny i przygotowania, zarówno studenci, wykładowcy, jak i nauczyciele w placówkach wykazali duże zaangażowanie.

Izabela Jaros

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

SYNERGIA TECHNOLOGII I EDUKACJI – NOWOCZESNE NARZĘDZIA CYFROWE W AKADEMICKIM PROCESIE KSZTAŁCENIA BENEFICJENTÓW PROJEKTU „KOMPETENTNY NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI INWESTYCJĄ W LEPSZĄ PRZYSZŁOŚĆ”

Abstract

The authors of both American and Polish reports emphasize the need to develop digital age competencies in students, pre-service teachers. The use of an interactive whiteboard and a learning platform in the academic learning process is one way to prepare future teachers to integrate modern information and communication technology into their classes. The actions taken in the Institute of School Education (UJK) show the impact of technology on new methods of teaching and learning in the digital age, thanks to which students will be better prepared to act as teachers of interactive classes.

Wstęp

Współcześni nauczyciele przestają być dla uczniów autorytetami w nauczanej dziedzinie. Gdy uczniowie chcą się czegoś dowiedzieć, nie kierują się do nauczyciela, lecz szukają odpowiedzi w zasobach internetowych lub zadają pytania na portalach społecznościowych, gdzie otrzymują linki do stron z niezbędnymi materiałami audio czy video. Zdaniem D. Tapscotta, autora książki *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*:

(...) dominujący dzisiaj model edukacji został opracowany na potrzeby ery przemysłowej. Skoncentrowany jest na nauczycielu, który wygłasza wykład – jednokierunkowy i oparty na zasadzie ‘jednego rozmiaru pasującego dla wszystkich’. (...) Takie rozwiązanie mogło sprawdzać się w gospodarce nastawionej na produkcję masową, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom gospodarki cyfrowej ani umysłowości pokolenia sieci¹.

Autorzy raportu *Jak będzie się zmieniać edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia* podkreślają, iż „cyfrowa przepaść” między uczącymi się a nauczającymi jest jednym z powodów kryzysu w szkole. Tradycyjne role nauczyciela przekazującego wiedzę – nadawcy – i ucznia – odbiorcy tej wiedzy, zostały odwrócone². Współczesny nauczyciel musi odnaleźć się w roli ucznia, poznającego potencjał technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Wykorzystanie narzędzi TIK w codziennej pracy dydaktycznej umożliwi pedagogom dotrzymanie kroku swoim wychowankom, dla których jest to naturalne środowisko życia i którzy oczekują, iż szkoła sprosta ich wymaganiom. W obecnej, cyfrowej rzeczywistości uczelnie wyższe powinny wyposażać przyszłych pedagogów zarówno w wiedzę, jak i umiejętności w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej w działalności dydaktycznej.

„Cyfrowi tubylcy” – „cyfrowi imigranci”

W 2001 r. ukazał się artykuł amerykańskiego badacza elektronicznych mediów, a zwłaszcza ich znaczenia w obszarze edukacji, M. Prensky’ego *Digital natives, digital immigrants*³. W opracowaniu autor określa młodzież urodzoną po 1990 r. mianem „digital natives” czyli „cyfrowych tubylców”. Natomiast ich rodziców czy nauczycieli M. Prensky nazywa „digital immigrants” czyli „cyfrowymi imigrantami”. Cyfrowi tubylcy niemalże od urodzenia mieli dostęp do komputera, Internetu czy telefonów komórkowych i w takim środowisku dorastali, nabywając biegłości w posługiwaniu się elektronicznymi mediami. Natomiast pokolenie nauczycieli to generacja sprzed cyfrowego świata, dużo gorzej posługująca się nowoczesnymi mediami. Dla cyfrowych imigrantów „język nowych technologii jest jak język obcy, którego nigdy nie uda im się opanować w stopniu doskonałym”⁴. „Zanurzeni” w cyfrowym świecie nastolatki ucą się w warunkach znacznie różniących się od tych, które znają ich nauczyciele. Środowisko nauki młodzieży to przede wszystkim wielozadaniowość, której przykładem jest następujący opis: na pulpicie komputera jednocześnie otwarty jest dokument

¹ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s. 216.

² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, Instytut Obywatelski, s. 40.

³ M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, [online] <http://www.mareprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, s. 1-2 [dostęp: 21.10.2009].

⁴ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja?*, s. 40.

w edytorze tekstu, gra komputerowa, okienko komunikatora internetowego, portal społecznościowy, film na YouTube, a na uszach znajdują się słuchawki dostarczające muzykę z odtwarzacza mp3. Autor opracowania podkreśla, iż właśnie wielozadaniowość i zakres interakcji z cyfrowymi mediami fundamentalnie zmieniły proces myślenia i przetwarzania informacji. Wyniki badań potwierdzają, że doświadczenia zdobyte podczas dorastania w cyfrowym otoczeniu wpływają na zmiany struktur w mózgu, czego konsekwencją może być preferowanie innego sposobu nauki i pracy. W artykule *Our Brains Extended* M. Prensky przestrzega, aby roli technologii nie postrzegać jedynie w kontekście stosowania komputerów, iPadów czy oprogramowania. **Technologia drastycznie zmieniła sposób myślenia i uczenia się, poszerzając możliwości ludzkiego mózgu.** Jednocześnie jest sposobem na radzenie sobie ze zmiennością, niepewnością, złożonością i wieloznacznością współczesnego świata⁵.

Wiedza i umiejętności XXI wieku w kształceniu pedagogicznym w świetle wybranych raportów

W rozważaniach dotyczących zastosowania technologii cyfrowych w dziedzinie edukacji warto uwzględnić amerykański *Raport horyzontalny 2010 (Horizon Report 2010)*. Edycja z 2010 r. jest rezultatem wielomiesięcznej pracy międzynarodowego zespołu naukowców badających aktualnie stosowane rozwiązania, wyzwania oraz nowe technologie w dziedzinie oświaty. W dokumencie omówione zostały istniejące kierunki oraz wyzwania dla systemu oświaty, które będą wywierać wpływ na proces nauczania i uczenia się w perspektywie najbliższych kilku lat. W opinii autorów *Raportu* poniższe trendy będą znacząco oddziaływać na praktykę nauczania i uczenia się.

1. Wzrasta znaczenie technologii informacyjnych w procesie wspierania rozwoju uczniów jako narzędzia służącego do komunikacji oraz socjalizacji, gdyż są one częścią życia wszystkich młodych ludzi.
2. Technologie informacyjne mają ogromny wpływ na metody pracy, współpracy, komunikację, sposób uczenia się oraz na osobisty sukces. Biegłe posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami jest jednym z krytycznych czynników sukcesu niemal w każdej dziedzinie życia. **Obecnie luka cyfrowa postrzegana jest jako luka edukacyjna – ci, którzy są zaawansowani technologicznie, będą mieli lepszy start życiowy od tych, którzy takich kompetencji nie posiadają.**
3. Wzrasta wartość innowacyjności i kreatywności. Już w szkołach należy położyć nacisk na rozwijanie tych cech jako najbardziej pożądanych we współczesnym świecie. Rozwój tych wartości powinien obejmować wszystkie obszary edukacyjne.
4. E-learning jako edukacja nieformalna, alternatywna staje się konkurencyjną ścieżką edukacyjną. Szkoła nie jest już postrzegana jako jedyne miejsce zdobywania wie-

⁵ M. Prensky, *Our Brains Extended*, [online] <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx>, s. 1 [dostęp: 06.05.2013].

dzy, ale zdecydowanie powinna podejmować działania korespondujące z edukacją pozaszkolną.

5. Zmianie podlega podejście do środowiska edukacyjnego. Tradycyjna, fizycznie namacalna szkoła, realizująca proces edukacyjny, ustępuje miejsca przestrzeni edukacyjnej wspieranej przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy w dowolnym miejscu, czasie i o każdej porze, a nie jedynie w czterech ścianach budynku szkolnego⁶.

Zaprezentowane trendy wpływają na obraz szkolnej edukacji, zmieniając jej kształt ze stacjonarnej na wirtualną, wspieraną przez nowoczesne technologie. *Raport horyzontalny* przygotowany został na podstawie badań amerykańskiego systemu edukacyjnego. Jednakże większość z przedstawionych kierunków oraz wyzwań doskonale wpisuje się również w polskie realia oświatowe.

We wrześniu 2010 r. ukazał się raport *Wiedza i umiejętności XXI wieku w kształceniu nauczycieli (21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation)* przygotowany przez dwie instytucje: Amerykańskie Stowarzyszenie Kolegiów Kształcących Nauczycieli (American Association of Colleges for Teacher Education – AACTE) oraz Partnerstwo dla Umiejętności XXI wieku (Partnership for 21st Century Skills – P21). Dokument jest rezultatem prac grupy dziekanów, którzy zastanawiali się nad sposobami efektywnego uwzględnienia wiedzy i umiejętności XXI w. w programach kształcenia przyszłych pedagogów. Sharon P. Robinson, prezes AACTE, i Ken Kay z P21 we wprowadzeniu do raportu podkreślają, że:

(...) kandydaci na nauczycieli muszą posiadać wiedzę i umiejętności XXI wieku oraz uczyć się integrować je w praktyce szkolnej, gdyż tylko takie działania umożliwią sprostanie wyzwaniom niezwykle dynamicznie zmieniającego się współczesnego społeczeństwa⁷.

Nadrzędnym przesłaniem raportu jest konieczność zmodernizowania wszystkich programów kształcenia nauczycieli w celu wyposażenia przyszłych pedagogów, już na etapie przygotowywania do pracy zawodowej, w wiedzę oraz umiejętności niezbędne do efektywnego funkcjonowania w cyfrowej rzeczywistości. Autorzy raportu podkreślają, że na etapie przygotowywania do zawodu kandydaci nie opanowują nowych umiejętności, kluczowych w społeczeństwie informacyjnym i cyfrowej rzeczywistości, takich jak: umiejętność krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów, umiejętności komunikacyjne, współpracy, innowacyjności i kreatywności. A umiejętności te decydują o byciu konkurencyjnym na rynku pracy, zarówno na poziomie narodowym, jak i międzynarodowym. Jedną z priorytetowych kwestii podjętych w raporcie jest wspieranie rozwoju kompetencji w zakresie posługiwania się nowoczesnymi narzędziami technologii cyfrowej, a w szczególności łączenie technologii z nauczanymi treściami

⁶ *Horizon Report 2010*, [online] <http://nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-K12.pdf>, s. 3-5 [dostęp: 21.10.2011].

⁷ *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*, [online] http://aacte.org/pdf/Publications/Reports_Studies/AACTE-P21%20White%20Paper%20vFINAL.pdf, s. 3 [dostęp: 03.10.2011].

oraz teorią pedagogiczną w celu kreatywnego wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu⁸.

Niestety przywołane raporty jednoznacznie pokazują, iż uniwersytety nie przygotowują należycie początkujących nauczycieli do wykorzystywania w nauczaniu TI. M. M. Sysło wymienia liczne braki akademickiego procesu kształcenia⁹:

1. Przyszli nauczyciele nie zdobywają wiedzy na temat znaczenia technologii informacyjnej w studiowanej dziedzinie.
2. Przygotowanie początkujących pedagogów w zakresie znajomości narzędzi, oprogramowania oraz metodyki stosowania technologii informacyjnej nie jest wystarczające.
3. Dydaktyki przedmiotowe w małym stopniu zintegrowane są z technologią kształcenia.
4. Metodyczne przygotowanie studentów do pracy nauczycielskiej nie uwzględnia potrzeb i zmian zachodzących w szkołach pod wpływem technologii informacyjnej.

Uczelnie kształcące nauczycieli odpowiedzialne są za przygotowanie studentów do efektywnego wykorzystania technologii informacyjnej w przyszłej pracy dydaktycznej. Nie oznacza to jednak, że informacje zdobyte podczas studiów są wystarczające. Tempo zmian w obszarze nowoczesnych technologii wymaga nieustannej aktualizacji wiedzy już po opuszczeniu uniwersyteckich murów.

Nowoczesna dydaktyka w Instytucie Edukacji Szkolnej (UJK) na przykładzie projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość”

Postulaty i zalecenia wymieniane w światowych i polskich dokumentach dotyczących wiedzy i umiejętności potrzebnych w XXI w. jednoznacznie wskazują na konieczność zmodyfikowania systemu edukacji, z uwzględnieniem szkolnictwa wyższego. Zmianom ulec powinny przede wszystkim metody kształcenia oraz stosowane środki dydaktyczne, gdyż to właśnie te czynniki „pełnią dominującą rolę w podnoszeniu efektywności procesu kształcenia”¹⁰.

W Instytucie Edukacji Szkolnej (UJK) podjęto wiele działań promujących nowoczesną dydaktykę. Szczególny nacisk położony jest na wykorzystanie narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym i kształtowanie kompetencji informatycznych wśród studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną oraz z nauczaniem języka angielskiego. Od 2009 r. realizowany jest projekt „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość”¹¹, współfinansowany ze

⁸ Tamże, s. 3-10.

⁹ M.M. Sysło, *Szkoła początkiem przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*. W: J. Migdałek, B. Kędzińska (red.): *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, Kraków 2002, Rabid, s. 79-82.

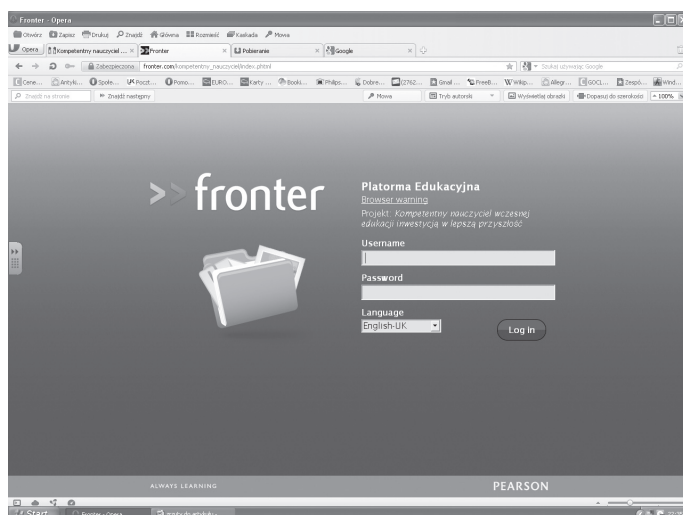
¹⁰ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, Impuls, s. 461.

¹¹ [online] http://www.wpa.ujk.edu.pl/kompetentny_nauczyciel/ [dostęp: czerwiec 2013].

środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Głównym celem projektu jest stworzenie modelowego kierunku kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz kształcenia zintegrowanego, zgodnie z nowymi wymogami programowymi Ministerstwa Edukacji Narodowej. Realizowane w ramach projektu zadania mają na celu zwiększanie jakości usług edukacyjnych oraz ich silniejsze powiązanie z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy. Jednym z celów szczegółowych jest unowocześnienie procesu nauczania dzięki wykorzystaniu technologii informacyjnych. Realizacja tego zadania widoczna jest w takich działaniach, jak prowadzenie kształcenia na platformie e-learningowej oraz z wykorzystaniem tablic interaktywnych.

Platforma edukacyjna w projekcie

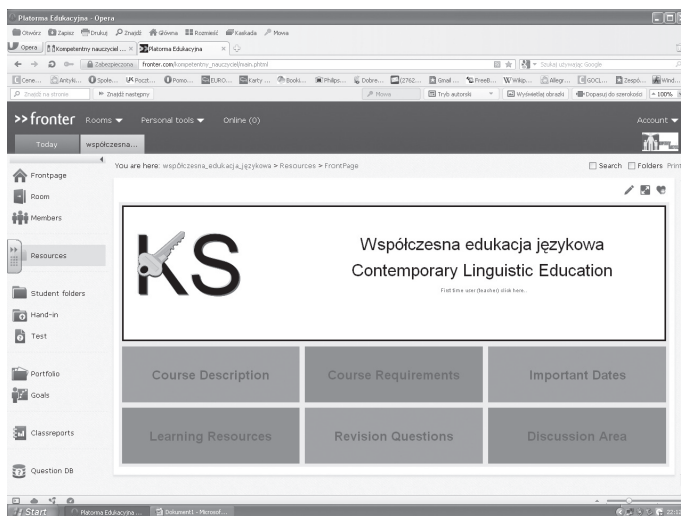
W projekcie wykorzystywana jest platforma Fronter, obsługiwana w trzech językach: polskim, angielskim i rosyjskim.



Ryc. 1. Logowanie się do platformy Fronter, wykorzystywanej w projekcie „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość”

Wszyscy wykładowcy prowadzący zajęcia na specjalnościach projektowych uczestniczyli w szkoleniu, podczas którego poznali środowisko platformy Fronter. Po odbyciu szkolenia nauczyciele akademicy zobligowani zostali do wdrażania zdalnego nauczania w nauczanej dziedzinie. Na platformie mogą pracować studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną oraz edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka rosyjskiego. Fronter udostępnia użytkownikom wiele funkcjonalnych rozwiązań. Narzędzia dostępne na platformie umożliwiają zamieszczanie zasobów dydaktycznych dotyczących realizowanych przedmiotów. Do

najczęściej zamieszczanych materiałów należą dokumenty tekstowe w różnych formatach, prezentacje PPT, pliki audio, linki do stron www oraz testy sprawdzające zakres opanowanego materiału dydaktycznego.



Ryc. 2. Strona sali *Contemporary Linguistic Education*

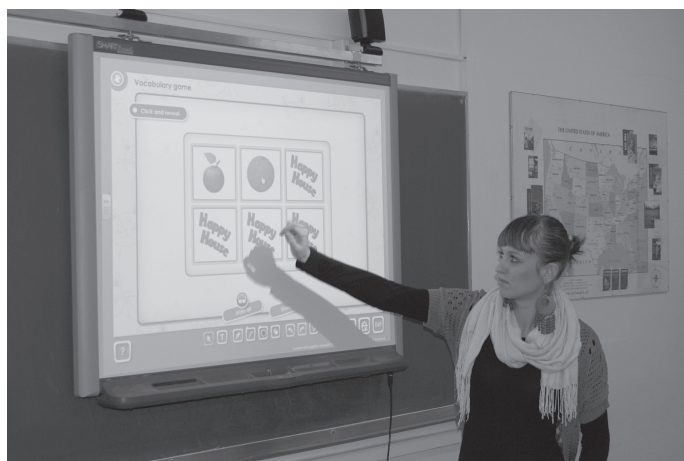
Wykorzystywane są również narzędzia służące do komunikacji, takie jak fora dyskusyjne czy czaty tekstowe. Zarówno wykładowcy, jak i studenci podkreślają, iż jedną z zalet platformy jest możliwość zamieszczania wszystkich elementów kursu w jednym miejscu oraz ich dostępność w dowolnym czasie i z dowolnego miejsca, gwarantującego dostęp do Internetu. Kolejnym plusem platformy edukacyjnej, często wymienianym w studenckich deklaracjach, jest możliwość otrzymania natychmiastowej wynikowej informacji zwrotnej. Rozwiązanie testu sprawdzającego zakres opanowania zdobytej wiedzy pozwala na otrzymanie wyniku natychmiast po udzieleniu odpowiedzi na pytania testowe. Studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego mają na platformie dostęp do dodatkowych ćwiczeń gramatycznych, leksykalnych i fonetycznych oraz rozwijających sprawności językowe.

Tablica interaktywna w akademickim kształceniu studentów

Szkolna rzeczywistość pokazuje, że czynni nauczyciele coraz częściej korzystają z tablic interaktywnych. Jednakże należy zadać pytanie, czy uczelnie pedagogiczne przygotowują studentów – przyszłych nauczycieli – do stosowania w pracy zawodowej tego niezwykle atrakcyjnego i efektywnego środka dydaktycznego? Realizacja projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość” pozwala na udzielenie pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytanie.

W projekcie uwzględniono zakup tablic interaktywnych: IP Board oraz SMART Board wraz z wydawniczym oprogramowaniem. Dzięki dostępności cyfrowych tablic prezentacyjnych oraz komercyjnego oprogramowania do tablic interaktywnych w Instytucie Edukacji Szkolnej możliwe jest wdrażanie nowoczesnej dydaktyki. Studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego wykonywali szereg zadań wymagających zastosowania tablicy multimedialnej. Pierwsze zadanie, które zlecone zostało uczestnikom projektu, polegało na zapoznaniu się z materiałami instruktażowymi dotyczącymi obsługi elektronicznej tablicy. W tym celu wykorzystane zostały wideowykłady zatytułowane „*How to use an Interactive Whiteboard*” zamieszczone na stronie jednego z głównych wydawnictw językowych. Instruktażowe wykłady obejmują 9 krótkich, kilkuminutowych nagrań wideo, prezentujących podstawy pracy z tablicą, możliwości wykorzystywania internetowych zasobów edukacyjnych do tworzenia własnych interaktywnych ćwiczeń oraz przykładowe oprogramowania będące w aktualnej ofercie wydawniczej.

Kolejnym zadaniem było uczestnictwo w rzeczywistych prezentacjach z wykorzystaniem oprogramowania do tablicy interaktywnej. Do Instytutu Edukacji Szkolnej zapraszeni byli trenerzy metodyczni reprezentujący różne wydawnictwa językowe oraz firmy popularyzujące i promujące nowoczesne narzędzia edukacyjne. Uczestnictwo w prezentacjach umożliwiało studentom szczegółowe zapoznanie się z aktualnie dostępnym na rynku księgarskim oprogramowaniem do tablicy interaktywnej, wspomagającym przedmiotowo-językowe nauczanie na etapie przedszkolnym oraz w klasach 0–III. Podczas prezentacji studenci mieli możliwość samodzielnego przetestowania wybranych ćwiczeń.



Ryc. 3. Studentka testująca oprogramowanie *New Happy House*, Oxford University Press

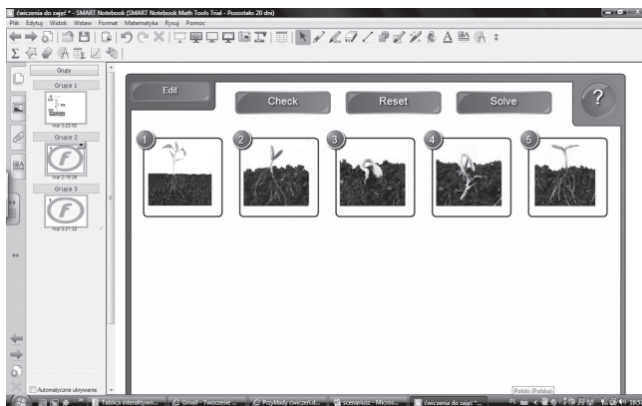
Taka forma przygotowania do pracy z cyfrową tablicą umożliwiła przejście do kolejnego zadania – kreatywnego wykorzystania tablicy interaktywnej. Po dokonaniu analizy programów nauczania oraz selekcji obszarów tematycznych, studenci samodzielnie

nie przygotowali ćwiczenia, wykorzystując specjalistyczne oprogramowania tablicy SMART Board, które jest ogólnodostępne w 30-dniowej wersji testowej na stronie producenta. Poniżej zaprezentowane zostały propozycje interaktywnych ćwiczeń, będące wynikiem kreatywnej działalności studentów.

Ćwiczenie 1

Temat: *The growth cycle of a plant*

Ćwiczenie: Identyfikacja faz rozwojowych rośliny – układanie obrazków we właściwej kolejności

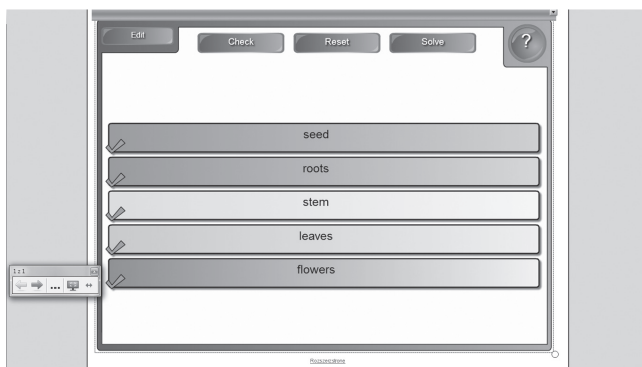


Ryc. 4. SMART Notebook – Lesson Activity Toolkit 2.0 – Activities – Image Arrange

Ćwiczenie 2

Temat: *The growth cycle of a plant*

Ćwiczenie: Układanie w odpowiedniej kolejności faz rozwojowych rośliny



Ryc. 5. SMART Notebook – Lesson Activity Toolkit 2.0 – Activities – Sentence Arrange

Przygotowywane przez studentów interaktywne ćwiczenia testowane były podczas lekcji w klasach I i II w Samorządowej Szkole Podstawowej w Ostojowie – małej miejscowości położonej 20 km od Kielc.



Rys. 6. Interaktywna lekcja realizowana przez studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Ostojowie k. Kielc

Na podstawie dotychczasowych obserwacji oraz uzyskanych opinii można stwierdzić, że większość studentów jest zafascynowana nowym narzędziem cyfrowym, gdyż zetknęli się z nim po raz pierwszy. Jako przedstawiciele pokolenia cyfrowego nie mieli trudności z opanowaniem obsługi tablicy interaktywnej, jak i tworzeniem własnych materiałów dydaktycznych, do czego wykorzystywali oprogramowanie tablicy oraz edukacyjne zasoby internetowe. Studenci – przyszli nauczyciele – mają świadomość, że znajomość cyfrowej tablicy jest niezbędna w czasach, gdy są one szeroko dostępne i stosowane w wielu szkołach podstawowych. Uczestnicy projektu często podkreślali, że umiejętne wykorzystanie nowych technologii w szkole jest dotrzymaniem kroku uczniom w epoce multimediiów i komputerów, którzy oczekują edukacji nowej generacji¹².

Podsumowanie

Przesłania zarówno światowych, jak i polskich raportów jednoznacznie wskazują na konieczność kształtowania kompetencji epoki cyfrowej wśród studentów uczelni wyższych. Wykorzystanie wielofunkcyjnej tablicy interaktywnej oraz platformy eduka-

¹² I. Jaros, S. Koziej, K. Kupczewski, *Kreatywne wykorzystanie tablicy interaktywnej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym w pierwszej trójce systemu kształcenia – przygotowanie studentów EWiP (UJK) do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*. W: G. Słoń (red.): *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Kielce 2011, Wyd. Politechniki Świętokrzyskiej, s. 197-198.

cyjnej w akademickim procesie kształcenia studentów umożliwia przygotowanie przyszłych nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dzięki różnorodnym zastosowaniom nowoczesne narzędzia cyfrowe mogą stać się katalizatorem w uniwersyteckim procesie kształcenia, gdyż zawierają ogromny potencjał dydaktyczny, który z jednej strony znacznie uatrakcyjnia oraz usprawnia proces nauczania, a z drugiej spełnia oczekiwania współczesnych studentów – cyfrowych tubylców. Podejmowane w Instytucie Edukacji Szkolnej działania ukazują wpływ technologii na formy nauczania i uczenia się w cyfrowej erze, dzięki którym studenci, w tym beneficjenci projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość”, będą lepiej przygotowani do spełnienia zadań nauczyciela interaktywnej klasy.

Bibliografia

1. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, Impuls.
2. *Horizon Report 2010*, [online] <http://nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-K12.pdf> [dostęp: 21.10.2011].
3. Jaros I., Koziej S., Kupczewski K., *Kreatywne wykorzystanie tablicy interaktywnej w zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym w pierwszej triadzie systemu kształcenia – przygotowanie studentów EWiP (UJK) do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*. W: G. Słoń (red.): *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Kielce 2011, Wyd. Politechniki Świętokrzyskiej.
4. Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, Instytut Obywatelski.
5. Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, [online] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [dostęp: 21.10.2009].
6. Prensky M., *Our brains extended*, [online] <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Our-Brains-Extended.aspx> [dostęp: 06.05.2013].
7. Sysło M.M., *Szkola początkiem przygotowania przyszłych nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej*. W: J. Migdałek, B. Kędzińska (red.): *Informatyczne przygotowanie nauczycieli w okresie zmian i transformacji*, Kraków 2002, Rabid.
8. Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
9. *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*, [online] http://aacte.org/pdf/Publications/Reports_Studies/AACTE-P21%20White%20Paper%20vFINAL.pdf [dostęp: 03.10.2011].
10. [online] http://www.wpa.ujk.edu.pl/kompetentny_nauczyciel/ [dostęp: czerwiec 2013].

Rozdział II

**KOMPETENCJE
NAUCZYCIELI I STUDENTÓW
WCZESNEJ EDUKACJI**

Anna Ozga

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

O STAWANIU SIĘ NAUCZYCIELEM JUTRA

Abstract

A teacher today is not only a person who teaches. His/Her role is very complex and with no doubt requires solid knowledge, experience, reflexivity, continuous self improvement. The text presents and develops the thesis according to which becoming a teacher of tomorrow involves deriving from yesterday, looking towards the future and living today.

„Nauczyciel” według *Słownika języka polskiego* to „osoba trudniąca się uczeniem kogoś, wykładowca jakiegoś przedmiotu, udzielający lekcji”¹. Praktyka pedagogiczna pokazuje jednak, że nauczyciel w swojej codziennej pracy podejmuje o wiele więcej zadań niż tylko przekazywanie wiedzy. Zadaniem nauczyciela – jako pracownika szkoły, który ma wypełniać przypisane jej funkcje – jest kształtowanie postaw i systemu wartości powierzonych mu dzieci, a także rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb uczniów. Nauczyciel (z inicjatywy swojej lub rodzica) w szkolnej codzienności rozwiązuje różnorodne problemy uczniów: dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, emocjonalne, rozwojowe², a zatem dla ucznia jest wykładowcą, terapeutą, doradcą, diagnostą, opiekunem, egzaminatorem, instruktorem, trenerem czy wreszcie strażnikiem porządku. Na marginesie warto dodać, że nauczyciel jest też podwładnym dyrektora, kolegą – współ-

¹ *Słownik języka polskiego* [online] <http://sjp.pwn.pl> [dostęp: maj 2013]; *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 300.

² B. Skalbani, *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, Impuls, s. 22.

pracownikiem, mediatorem w sytuacjach trudnych, specjalistą od komunikacji z rodzicami i instytucjami wspierającymi szkołę.

Rola nauczyciela jest bardzo złożona, wymaga bez wątpienia bogatej wiedzy³, doświadczenia, refleksyjności i ciągłego doskonalenia. Trudno się zatem nie zgodzić z obecną w literaturze tezą, w myśl której nauczycielem nigdy się nie jest, nauczycielem człowiek się staje⁴. Według U. Kazubowskiej⁵ droga stawania się nauczycielem oznacza ustawiczne pokonywanie siebie, swoich słabości, kreowanie prawidłowych relacji ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, szukanie wewnętrznej harmonii i pokoju.

„Jako nauczyciel jestem w nieustannej drodze, której końca nie widać, lecz ja wciąż idę, bo w tym marszu widzę odwieczny sens ludzkiego działania. Jeśli nawet tylko bardzo mała część nauczycieli podejmie to trudne wyzwanie i zechce dokonać zmiany siebie (i stale to czynić!), będzie to już sukces”⁶.

Na pytanie, w którym momencie życia rozpoczyna się proces stawania się nauczycielem, trudno oczekiwać jednej odpowiedzi. Zapewne dla różnych osób w kilku miejscach na osi czasu można szukać początku nauczycielskiej drogi: być może to zatrudnienie w szkole i rozpoczęcie pracy w roli nauczyciela, być może moment uzyskania dyplomu. Początków stawania się nauczycielem można chyba też szukać jeszcze wcześniej – w okresie studiów: świadome przygotowywanie się do tej pracy, zdobywanie wiedzy i umiejętności potrzebnych w tym zawodzie, zaangażowanie w trakcie studenckich praktyk, w czasie których po raz pierwszy można stać „po drugiej stronie biurka”⁷.

Być może początku trzeba szukać jeszcze wcześniej – może wybór kierunku studiów to już jest ten pierwszy krok na drodze stawania się nauczycielem? Jako nauczyciel akademicki mam zwyczaj rozpoczynać pierwsze zajęcia od rozmowy ze studentami, w trakcie której pytam o motywy wyboru kierunku studiów. Zdecydowanie najczęściej padają odpowiedzi „lubię dzieci”, „chcę pracować z dziećmi”, czasami widać, że to pewna rodzinna tradycja „mama jest nauczycielem i spodobało mi się”. Pojawiają się też pojedyncze odpowiedzi „nie wiedziałam / nie wiedziałem co wybrać, ktoś podpowiedział taki kierunek”, „jestem tu z przypadku”, „rozpocząłem inne studia, ale mi nie poszło”.

Warto dodać, że do roli nauczyciela człowiek „wnosi” całą historię swojego życia – całokształt rozwijania siebie, dojrzewania, nadawania sensu własnej egzystencji – bo to wszystko w istotny sposób rzutuje na jego zachowanie.

³ Realizacja trudnych zadań edukacyjnych wymaga gruntownego przygotowania pod względem merytorycznym, metodycznym, metodologicznym i obejmuje treści z dziedziny pedagogiki, psychologii, podstaw socjologii wychowania czy elementów filozofii; B. Skalbani, *Diagnostyka pedagogiczna*, s. 39.

⁴ K. Pałka, *Możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: S. Korczyński (red.): *Nauczyciel epoki przemian*, Opole 2005, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 147.

⁵ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 66.

⁶ Tamże, s. 66.

⁷ R. Perry, *Teoria i praktyka: proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.

Analizowanie procesu stawania się nauczycielem jutra prowadzi do następującej refleksji: nauczyciel to człowiek, który czerpie z wczoraj, patrzy w kierunku jutra i żyje dziś. Twierdzenie to spróbuję poniżej rozwinąć i uzasadnić.

Nauczyciel to człowiek, który czerpie z wczoraj. Źródłem jest dla niego dorobek naszych przodków – kultura i tradycja. Ciekawe i wartościowe wydaje się dokonanie wyboru swojego mistrza, którego postawa, myśli, spuścizna pociągają, są jakoś człowiekowi szczególnie bliskie – nie straciły na aktualności mimo upływu czasu. Mistrza można szukać szeroko – patrzeć na wszystkie dziedziny ludzkiej aktywności, można też zawęzić obszar do pedagogiki – zwłaszcza historii wychowania – ukazującej całą plejadę znakomitych postaci, które ustawione w pewną sztafetę na osi czasu niczym sportowcy podają sobie pałeczkę – pedagogię, prowadzenie dziecka. A zatem w procesie stawania się nauczycielem jutra warto czerpać z wczoraj – MIEĆ MISTRZA, który wyznacza właściwy kierunek w życiu pedagoga, zachwyca, a tym samym motywuje do samorozwoju.

Nauczyciel to człowiek, który żyje dziś... Obserwacja współczesnego świata wyraźnie ukazuje, że przełom XX i XXI wieku przyniósł liczne osiągnięcia cywilizacyjne, społeczne, ustrojowe, ekonomiczne, kulturowe i edukacyjne. Niestety ich ubocznym skutkiem jest powszechnie zauważany kryzys wartości (w tym rodziny), brak autorytetów, rozpad więzi społecznych, konsumpcyjny styl życia. Wydaje się, że współczesność to trudny czas – zarówno dla pedagogów, jak i dla dzieci. Z badań przeprowadzonych w szkołach wynika, że nauczyciele nisko oceniają prestiż społeczny uprawianego zawodu, praca nie przynosi im wystarczającej satysfakcji zawodowej i finansowej, nie lubią miejsca swojej pracy, określają ją jako zajęcie uciążliwe⁸. Z drugiej strony praktyka pedagogiczna pokazuje, że zwiększa się liczba uczniów doświadczających różnego rodzaju trudności (na przykład wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych, z dziecięcej samotności⁹), którzy jeszcze bardziej potrzebują nauczycielskiej pomocy. Niestety – mimo niżu demograficznego klasy wciąż są liczne i niezmiernie trudno pedagogom w stu procentach sprostać wszystkim zadaniom (choćby oczekiwaniom rodziców, dla których dziecko – często jedyne – to największy skarb).

W taką rzeczywistość wchodzi ze swoimi marzeniami i przekonaniem studenci, kończący nauczycielskie studia. Stuosobowa grupa studentów kierunku pedagogika, zapytana o cechy idealnego nauczyciela, najczęściej podawała następujące atrybuty: wyrozumiały (64%), życzliwy (47%), cierpliwy (37%), pomocny (31%), sprawiedliwy (30%), uśmiechnięty (25%).

⁸ A. Olubiński, *Podmiotowość roli ucznia i nauczyciela*, Toruń 1991, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, s. 67-68.

⁹ Nie tylko sierot, eurosierot, dzieci z rodzin rozbitych, ale też dzieci „telewizyjnych”, „komputerowych”, „internetowych”, które wychowują się w pełnych rodzinach, ale rodzice nie orientują się w ich potrzebach, możliwościach czy problemach; B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 184.

Literatura przedmiotu wspomaga młodych nauczycieli: przedstawia przydatne w pracy wskazówki (np.: „Ustal mocne i słabe strony swego przygotowania, przekraczaj zalecane minimum i samego siebie, rozwijaj wrażliwość dziecka i ocal własną wrażliwość, wypowiedz walkę duchowemu i intelektualnemu skarleniu człowieka, bądź dobrym duchem swojej szkoły”¹⁰), prezentuje wykazy kompetencji niezbędnych nauczycielowi dzisiaj, ostrzega przed rutyną¹¹ i wypaleniem zawodowym¹².

Podjęcie przez młodego człowieka pracy w szkole rozpoczyna w jego życiu rolę debiutanta, którą charakteryzuje uczenie się roli nauczyciela, czyli zdobywanie podstawowych informacji i umiejętności, rozpoznawanie oczekiwań i reguł – często przez naśladowanie innych. Drugi etap, czyli czas pełnej adaptacji do roli, oznacza, że na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności pedagog coraz sprawniej i efektywniej realizuje przepis nauczycielskiej roli, by w końcu wprowadzać do niej swoje innowacje. Twórcze przekraczanie roli, czyli posługiwanie się wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami w sposób kreatywny i zindywidualizowany, jest charakterystyczne dla fazy twórczej adaptacji. Potem następuje już tylko faza samorealizacji, gdy nauczyciel w swojej pracy zaczyna radykalnie wdrażać innowacje¹³. A zatem sformułowanie „nauczyciel, to człowiek który żyje dziś” oznacza nieustanny proces rozwoju i doskonalenia siebie, w trakcie którego nauczyciel sam STAJE SIĘ MISTRZEM.

Nauczyciel to człowiek, który patrzy w kierunku jutra... Zmiany, jakie dziś zachodzą, i ich tempo sprawiają, że trudno dokładnie określić przyszłość, w jakiej przyjdzie żyć naszym obecnym uczniom. Można przypuszczać, że rozpoczęty XXI wiek będzie jeszcze bardziej zmienny i złożony niż zakończony wiek XX. Z pewnością przeobrażenia współczesnego świata niosą zapotrzebowanie na „edukację nadążającą za rozwojem i służącą jego potrzebom”¹⁴, a zatem ważne wydaje się, by nauczyciel jutra uważnie obserwował świat i rozumiał zachodzące w nim zmiany. A ponieważ ideałem byłaby edukacja, która zmiany wyprzedza, zadaniem nauczyciela – mistrza jest rozpoznanie/wytyczanie kierunku – dla siebie, dla swoich uczniów, dla najważniejszych idei edukacji.

Biorąc pod uwagę zadania, jakie stoją przed edukacją XXI wieku (opisane w *Raporcie J. Delorsa* jako cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby

¹⁰ B. Dymara, *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Bliżej uczenia się – nauczania kompleksowego i pedagogiki współbycia*. W: W. Korzeniowska, A. Murzyna, U. Szuścik (red.): *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem – z zagadnień pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, Impuls, s. 92.

¹¹ R. Perry ostrzega młodych nauczycieli, by nie ulegli „kulturze pokoju nauczycielskiego”, która często sprzyja procesowi stagnacji: „to co się robi, staje się tym, co będzie się nadal robić”; R. Perry, *Teoria i praktyka*, s. 9.

¹² A. Nalaskowski mówi o „wypalanej przestrzeni zawodowej”. Uważa, że wypalony jest sam zawód nauczyciela, a wejście w tę profesję stwarza ryzyko niemal automatycznego zarażenia się wirusem wypalenia. A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek, s. 132.

¹³ A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Dołęcki (red.): *Psychologia*, t. 2, Gdańsk 2008, GWP, s. 278.

¹⁴ L. Winogradzka, *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji*. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny – terażniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, Wyd. UMCS, s. 247.

działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być¹⁵), różni autorzy podejmują próby opisu niezbędnych nauczycielom przyszłości kompetencji i cech (tabela 1 zawiera wybiórcze ich zestawienie).

Tabela 1. Nauczyciel przyszłości według wybranych autorów

Autor	Nauczyciel przyszłości
1	2
R. Schulz (1989) ¹⁶	twórczy, poszukuje nowych dróg i metod działania, wystrzega się stereotypów, elastycznie reaguje na zmienne potrzeby edukacyjne społeczeństwa i jednostki
J. Kuźma (2000) ¹⁷	człowiek wielowymiarowy: wolny, autonomiczny, transgresyjny, twórczy, otwarty, elastyczny i samodzielny
L. Woltman-Mazurkiewicz (2005) ¹⁸	umie korzystać z ogromu dostępnych informacji, dokonywać selekcji, ma umiejętność twórczego wykorzystania informacji we własnym życiu i pracy
B. Grzeszkiewicz (2006) ¹⁹	cechuje go wysoka kultura intelektualna oraz obszerna wiedza o rozwijającym się dziecku (o jego kompetencjach, deficytach rozwojowych oraz sytuacji rodzinnej), umie odnaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości i dokonywać mądrych wyborów, rozumie siebie i innych, jest cierpliwy, autentyczny i twórczy, skutecznie komunikuje się z innymi, umie obcować z dziećmi (też z dziećmi niepełnosprawnymi)
E. Perzycka (2006) ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> – ratownik medyczny, który dysponując wiedzą z biologicznych podstaw rozwoju człowieka, dba o zdrowie fizyczne swoich uczniów; – świadomy obserwator ucznia – w klasie i poza nią; – pedagog informacyjny, który dysponując wiedzą o źródłach informacji oraz umiejętnościami korzystania z różnych nośników informacji, wartościuje informacje i zarządza nimi i tego uczy swoich wychowanków – mentor edukacji, który dba o rozwój ucznia

¹⁵ Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 98.

¹⁶ R. Schulz, *Nauczyciel – innowator*, Warszawa 1989, WSiP, s. 8-9.

¹⁷ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, Wyd. AP, s. 232.

¹⁸ L. Woltman-Mazurkiewicz, Nauczyciel innowator w reformowanej szkole polskiej. W: S. Korczyński (red.): *Nauczyciel epoki przemian*, Opole 2005, Wyd. UMCS, s. 43-51.

¹⁹ B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 196-197.

²⁰ E. Perzycka, *Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 113-134.

1	2
A. Watóła (2006) ²¹	umie tak organizować sytuacje edukacyjne, by uczniowie samodzielnie zdobywali wiedzę i umiejętności, a następnie przekształcali ją w taki sposób, by móc rozwiązywać coraz to nowe zadania
T. Zimny (2006) ²²	motywuje uczniów do uczenia się, ale kształtuje też ich samodzielność edukacyjną, wdraża do samokontroli i samooceny; kształtuje umiejętność poznawania siebie oraz skutecznego rozwiązywania konfliktów
L. Winogradzka (2007) ²³	profesjonalista, którego cechuje: biegłość, otwartość, umiejętności techniczne, a także zdolność do adaptacji i współpracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

W badaniach własnych postawiłam stuosobowej grupie studentów pedagogiki otwarte pytanie o cechy niezbędne dla nauczyciela przyszłości. W stworzonym przez respondentów opisie dominują następujące przymioty: przyjazny (54%), wyrozumiały (50%), twórczy (47%), otwarty (35%), uśmiechnięty (30%), pomocny (28%). Nauczyciel przyszłości – według badanych – to nie tylko ten, który wykorzystuje nowoczesne środki dydaktyczne (30%), ale też potrafi zachwycić ucznia (1%).

Analizując listę atrybutów nauczyciela jutra stworzoną przez studentów, chcę odwołać się do obrazu idealnego nauczyciela zaproponowanego przez tę samą grupę (przedstawionego wcześniej). Ciekawe, że obydwie zestawienia cech (mimo trzech miesięcy, jakie upłynęły między pierwszym i drugim badaniem) ukazują osobę twórczą, uśmiechniętą, wyrozumiałą i pomocną. Można by zatem wnioskować, że wzór się nie starzeje.

W portrecie nauczyciela jutra, stworzonym przez badanych studentów, zainteresowała mnie cecha: „potrafi zachwycić ucznia”, stąd chciałabym się nad nią dłużej zatrzymać. Celowe wydaje się w tym miejscu przywołanie obrazu kanadyjskiej szkoły, w której W. Kołodziejczyk²⁴ takich właśnie pedagogów spotkał.

W opisywanej placówce, na podstawie decyzji kadry nauczycielskiej, nie wykorzystuje się w trakcie zajęć nowoczesnych technologii: uczniów obowiązuje zakaz korzystania na zajęciach z telefonów komórkowych, tabletów i laptopów, w salach lekcyjnych nie ma WiFi²⁵, również wykładowca nie korzysta z iPadów, komputerów czy multimedialnych projektorów. A zatem jak to się dzieje, że nauczyciel, mając do dyspozycji jedynie czarną tablicę i kredę, nie tylko świetnie uczy, ale potrafi również

²¹ A. Watóła, *Rola nauczyciela w edukacji najmłodszych dzieci*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 157.

²² T. Zimny, *O zadaniach „nauczyciela jutra” w edukacji szkolnej*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 87-111.

²³ L. Winogradzka, *Kompetentny nauczyciel*, s. 248.

²⁴ W. Kołodziejczyk, „*Nauczyciel przyszłości*”, [online] <http://osswiata.pl/kołodziejczyk/> [dostęp: czerwiec 2013].

²⁵ Komputery i Internet są dostępne jedynie w czasie przerw, w dużych komputerowych pracowniach.

zafascynować uczniów, zarazić ich pasją badawczą? Opisywany przez W. Kołodziejczyka nauczyciel to człowiek przyjazny i otwarty, który rozwija swoje zainteresowania: podróżuje, uprawia sporty, pisze wiersze. Jest to nauczyciel, który pasjonuje się życiem i właśnie z perspektywy własnej pasji i doświadczenia pokazuje uczniom świat. Jest w stanie zainteresować uczniów, bo jest KIMŚ (ma osobowość i pasję, ale też głęboki szacunek dla swoich podopiecznych), ma COŚ (coś do powiedzenia, ma nie tylko wiedzę i umiejętności, ma w sobie coś więcej niż nowoczesne technologie, coś czego nowoczesnym technologiom brak), i wie, JAK ucznia zaciekawić (ponieważ ma mocno rozwinięte zdolności publicznej prezentacji).

A zatem nauczyciel jutra JEST MISTRZEM I PRZEWODNIKIEM DLA SWOICH UCZNIÓW, KTÓRY WSKAZUJE IM WŁAŚCIWY KIERUNEK. Co to oznacza? Otóż mistrz, który wyróżnia się kwalifikacjami, sprawnościami, umiejętnościami, cechami charakteru, który urzeczywistnił w swoim życiu ideał moralny, duchowy czy kompetencyjny – pociąga własnym przykładem tych, którzy chcą zdobywać określone umiejętności, sprawności, cechy charakteru, dążyć ku ideałowi. Ponieważ mistrz uosabia pożądane właściwości w stopniu wysokim, stanowi nie tylko model dla uczniów, ale staje się też dla nich punktem odniesienia, kryterium oceny własnych zachowań, przekonań, sądów, opinii, ujawnianych emocji, postaw wobec określonych zdarzeń, sytuacji, osób, przyjętych idei²⁶.

Czym zachwyca NAUCZYCIEL – MISTRZ?

1. Nauczyciel – mistrz budzi podziw wewnętrznym bogactwem. Występując w roli przewodnika innych ludzi, musi być „przejrzysty”, posiadać klarowny system wartości, który podobnie jak kompas pozwala prowadzić innych bez błędzenia. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że człowiek jest dla nauczyciela – mistrza najcenniejszą wartością, stąd głęboko zakorzeniona w nim postawa szacunku, zaufania i wiary w istotę ludzką.
2. Nauczyciel – mistrz żyje w zgodzie ze sobą, a jego wewnętrzna harmonia może budzić podziw innych. Jako osoba zna siebie, ma wiedzę o sobie (też nieustannie ją zdobywa) – o swoich silnych i słabych stronach, o możliwościach i ograniczeniach. Umiejętność wglądu w siebie (na przykład rozpoznawania i komunikowania swoich uczuć) pozwala mu rozumieć i akceptować siebie, a przez to i innych.
3. Nauczyciel – mistrz zachwyca umiejętnością budowania relacji z małym człowiekiem – zarówno z pojedynczym dzieckiem, jak i z grupą dzieci stanowiących szkolną klasę. Jest otwarty na drugiego człowieka: umie nie tylko uważnie go słuchać, ale też czytać niewerbalne sygnały wysyłane przez rozmówcę. Łączenie płynących z różnych kanałów informacji, a także właściwe ich interpretowanie pozwala nauczycielowi rozumieć zarówno pojedynczego ucznia, jak i sytuacje społeczne zachodzące w klasie. Nauczyciel – mistrz, który według H. Nilsena²⁷

²⁶ K. Ostrowska, *Mistrz*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak, s. 320-321.

²⁷ H. Nielsen, *A w ten ósmy dzień podróży – działać, doświadczać i uczyć się*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 139-157.

i J. Johansena²⁸ ma nie tylko troszczyć się o uczniów, ale także ma być dla nich podporą emocjonalną, umie tworzyć w swojej klasie atmosferę bezpieczeństwa mentalnego, czyli pozwala i pomaga uczniom, by dopuszczali do głosu swoje uczucia, uczyli się je nazywać i wyrażać²⁹.

4. Nauczyciel – mistrz aktywnie współtworzy grono nauczycielskie, którego jest członkiem. Jest głęboko przekonany, że pozytywnie zintegrowany zespół pedagogów to siła szkoły, która umożliwi otwartą rozmowę o sytuacji panującej wewnątrz placówki, wspólne rozwiązywanie problemów wychowawczych, udzielanie sobie wzajemnie wsparcia, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem.
5. Mistrzostwo nauczyciela można też obserwować we współpracy, jaką podejmuje z rodzicami swoich uczniów, choć czasami nie jest to zadanie łatwe (szczególnie, gdy opiekunowie są nieobecni, pochłonięci pracą, nie angażują się w życie szkoły, przyjmują postawę roszczeniową czy stają się adwokatami swoich dzieci, broniąc ich za wszelką cenę). Nauczyciel – mistrz zachwyca nie tylko zdolnością nawiązywania kontaktu z rodzicem (nawet jeżeli musi powiedzieć trudną prawdę o dziecku, zawsze zaczyna od podkreślenia mocnych stron ucznia, a to z pewnością „otworzy” rodzica), sztuką prowadzenia rozmowy (w trakcie której uważnie dobiera słowa i dba o pedagogiczny język – wie, że o tym samym dziecku można powiedzieć, że „to beksa”, albo że „to bardzo wrażliwe dziecko”), ale również umiejętnością prowadzenia ciekawych spotkań i warsztatów dla rodziców (w miejsce tradycyjnych wywiadówek).
6. Nauczyciel – mistrz nie tylko posiada gruntowną, usystematyzowaną wiedzę w swojej dziedzinie, ale także potrafi się nią dzielić ze swoimi uczniami – dopasowując język do możliwości odbiorców.
7. Nauczyciel – mistrz nieustannie dba o swój stały rozwój (co dotyczy każdej dziedziny jego życia: wiedzy, umiejętności, pasji i talentów³⁰), czym najbardziej motywuje uczniów do podobnych działań.

Podsumowując, trzeba powiedzieć, że proces stawania się nauczycielem jutra rozpoczyna się już dziś: studenci, którzy dziś uczą się, zdobywają wiedzę i umiejętności, niebawem rozpoczną pracę zawodową, a dzieciom będą mogli dać tyle, ile sami po-

²⁸ J.B. Johansen, *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 31-53.

²⁹ Cywilizacja techniczna spowodowała, że coraz więcej wiemy, ale coraz mniej rozumiemy. Okazuje się, że dzieci, które od najmłodszych lat biegle posługują się komputerem, mają trudności w relacjach z rówieśnikami.

³⁰ W tym miejscu chcę przywołać jedną z klasyfikacji nauczycielskich kompetencji zaproponowaną przez S. Dylaka. Autor ten wymienia trzy grupy kompetencji niezbędnych nauczycielowi, mianowicie: kompetencje bazowe (pozwalają na porozumiewanie się z dziećmi, współpracownikami, rodzicami, na przyswojenie i przestrzeganie zasad etycznych, społecznych), kompetencje konieczne (umożliwiają skuteczne i konstruktywne wypełnianie przez nauczyciela jego zadań, na przykład kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne) oraz kompetencje pożądane (np.: zainteresowania, które nie są niezbędne, ale mogą pomóc w realizacji zawodu nauczyciela). Być może właśnie ta ostatnia grupa kompetencji – nauczycielskie hobby i pasje – umiejętnie wplecione w tok lekcji najbardziej pomagają pedagogowi przyciągnąć uwagę uczniów.

siadają. Wydaje się, że warto już dziś rozwijać w nich potrzebę poszukiwania swojego mistrza, postawę ustawicznego rozwijania siebie, tak by w szkole przyszłości pracowali pedagodzy pełni pasji i zaangażowania, którzy będą umieli zachwycić swoich uczniów i stać się dla nich prawdziwymi mistrzami i przewodnikami.

Na zakończenie chciałabym przywołać słowa G. Kerschensteinera – niemieckiego pedagoga, przedstawiciela pedagogiki kultury, który twierdził, że:

nauczycielem powinien zostać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi, kto tyle ma w sobie czystej młodości, że ani ciężar przeżytych lat, ani życiowa dojrzałość, ani mozół codziennej pracy nie potrafią w nim zasypać tryskającego źródła niewzruszonej wiary w zwycięską moc ogólnoludzkich ponadczasowych wartości³¹.

Bibliografia

1. Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.): *Psychologia*, t. 2, Gdańsk 2008, GWP, s. 278.
2. Dymara B., *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Bliżej uczenia się – nauczania kompleksowego i pedagogiki współbycia*. W: W. Korzeniowska, A. Murzyna, U. Szuścik (red.): *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem – z zagadnień pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, Impuls, s. 92.
3. Grzeszkiewicz B., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 183-199.
4. Johansen J. B., *Zawód nauczyciela w poszerzonym znaczeniu*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 31-53.
5. Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek.
6. Kołodziejczyk W., „Nauczyciel przyszłości”, <http://oswiata.pl/kolodziejczyk/> [dostęp: czerwiec 2013].
7. Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, Wyd. AP.
8. Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek.
9. Nielsen H., *A w ten ósmy dzień podróży – działać, doświadczać i uczyć się*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 139-157.
10. Olubiński A., *Podmiotowość roli ucznia i nauczyciela*, Toruń 1991, UMK.
11. Ostrowska K., *Mistrz*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, Żak, s. 320-321.
12. Pałka K., *Możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: S. Korczyński (red.): *Nauczyciel epoki przemian*, Opole 2005, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
13. Perry R., *Teoria i praktyka: proces stawiania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.

³¹ Za: Ł. Reczek-Zymróż [online] <http://zn.mwse.edu.pl/ebooki/18/125-137.pdf> [dostęp: czerwiec 2013].

14. Perzycka E., *Nauczyciel jutra w perspektywie kognitywnej*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 111-137.
15. Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 98.
16. Reczek-Zymróż Ł. [online] <http://zn.mwse.edu.pl/ebooki/18/125-137.pdf> [dostęp: czerwiec 2013].
17. Schulz R., *Nauczyciel – innowator*, Warszawa 1989, WSiP.
18. Skałbania B., *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, Impuls.
19. *Słownik języka polskiego* [online] <http://sjp.pwn.pl> [dostęp: maj 2013].
20. *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 300.
21. Watoła A., *Rola nauczyciela w edukacji najmłodszych dzieci*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 157-183.
22. Winogradzka L., *Kompetentny nauczyciel – członek uczącej się organizacji*. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny – terażniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, Wyd. UMCS.
23. Woltman-Mazurkiewicz L., *Nauczyciel innowator w reformowanej szkole polskiej*. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.): *Nauczyciel kompetentny – terażniejszość i przyszłość*, Lublin 2007, Wyd. UMCS, s. 43-51.
24. Zimny T., *O zadaniach „nauczyciela jutra” w edukacji szkolnej*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 87-111.

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WSPARCIE NAUCZYCIELA W ROZWOJU KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Abstract

The issue of teachers' support in the development of their professional competences is presented in the article. Various areas of contemporary teacher's competences and ways of providing support, defined as the aid in problematic teaching situations, are analyzed. Both theoretical aspects and the research results are discussed.

The analysis of gathered empirical data revealed that the largest group of examined teachers have a lower than average level of professional competences. They may face certain difficulties in teaching and educational work, thus they require well-organized pedagogical backup. Some of them feel more or less abandoned or inadequately supported in fulfilling their profession-related duties and in the development of teaching competences by teaching staff, parents, students, a school pedagogue and psychologist, as well as out-of-school specialists. However, support in these areas is particularly significant in building teacher's self-esteem, identity, and certainty concerning the direction of their actions. Providing teachers with support, responding to their needs, throughout the whole period of their professional work and creating a supportive school climate are, therefore, needed. Support in the development of competences and the ability to maintain permanent mobilization to explore, analyze and understand are required.

Wsparcie zawodowe nauczyciela

Wsparcie społeczne definiowane jest jako pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych lub jako konsekwencja przynależności człowieka do sieci społecznych. Utożsamia się go także z zachowaniami pomocnymi lub zaspokojeniem potrzeb w trudnych sytuacjach, gwarantowanym przez osoby znaczące i grupy odnie-

sienia. Zakłada interakcję międzyludzką, która pozwala dostrzec osobie znajdującej się w potrzebie, że ma wokół siebie ludzi, na których może polegać¹. Jego rola w przezwyciężaniu sytuacji problemowych i skutecznym radzeniu sobie z zadaniami była tematem wielu badań². Autorzy podkreślają buforowe działanie wsparcia społecznego zmniejszającego napięcie psychiczne i jego rolę w zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa, bliskości, społecznej integracji, a przede wszystkim zwracają uwagę na jego znaczenie jako czynnika modyfikującego procesy radzenia sobie z trudnościami. Przyjmuje się również podział na wsparcie strukturalne, polegające na istnieniu i dostępności sieci społecznych, które poprzez więzi, kontakty społeczne i przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji, oraz wsparcie funkcjonalne, definiowane jako rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez uczestnika lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej³.

W zawodzie nauczyciela najczęściej występuje wsparcie (1) emocjonalne – przekazywanie w toku interakcji emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę i pozytywne ustosunkowanie się do osoby wspieranej; tworzenie poczucia przynależności, opieki, podwyższanie samooceny, wyzwianie nadziei; (2) informacyjne – wymiana informacji sprzyjających lepszemu zrozumieniu sytuacji i problemu, dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowania przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych, dzielenie się doświadczeniem; (3) instrumentalne – instruktaż polegający na przekazywaniu informacji o konkretnych sposobach postępowania, forma modelowania skutecznych zachowań zaradczych, dzielenie się problemami, przekazywanie informacji zwrotnych i oceny wyników. Rzadziej pojawia się wsparcie rzeczowe (materialne), które najczęściej przyjmuje formę praktycznych rozwiązań związanych z minimalizowaniem źródeł niepotrzebnego stresu, np. wymianą migających świetlówek, naprawą drzwi w klasie, uzupełnieniem niezbędnego sprzętu, poprawą źle opracowanego planu lekcji itp. W interakcjach tych dochodzi do przekazywania lub wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych.

Celem wsparcia jest rozwiązywanie problemów i rozwój zawodowy nauczyciela. Program wsparcia powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i uwzględniać jednostkowe przyczyny słabej skuteczności zawodowej, związane na przykład z niskim rozwojem określonych kompetencji. Organizacja procesu systematycznego wspierania nauczyciela poprzedzona jest rozpoznaniem potrzeby wsparcia – przez

¹ Por. A. Titkow, *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993, PIW.

² M.in. K. Popiołek, *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*. W: K. Popiołek (red.): *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1996, Wyd. UŚ, s. 30-45; H. Sęk, *Wsparcie psychologiczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3, s. 791-799; H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.): *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2011, Wyd. Naukowe PWN; J.F. Terelak, *Studia z psychologii stresu. Radzenie sobie ze stresem: uwarunkowania i strategie*, Warszawa 1997, Wyd. ATK.

³ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania*, s. 14; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, Impuls, s. 180.

samopoznanie, rozpoznanie formalne lub nieformalne⁴ – i ustaleniem osób udzielających wsparcia. Zazwyczaj rozpoczyna się od rozmowy wstępnej (inicjującej), która prowadzona w atmosferze przychylności i profesjonalizmu ma doprowadzić do stworzenia planu wsparcia dla nauczyciela, regularnych kontroli jego sytuacji i dalszej pomocy zmierzającej do rozwiązania problemu. Doświadczenie wsparcia od współpracowników powoduje, że nauczyciel częściej rozwiązuje problemy przy współpracy z nimi oraz planuje swoje działania. Ponadto wsparcie rozwija umiejętność radzenia sobie, zwłaszcza w sytuacjach sprzyjających wspólnemu opracowaniu planu działania i korzystaniu z innych zasobów. Doświadczenie wsparcia zawodowego w szkole powinno łączyć się z uwzględnianiem i zaspokajaniem potrzeb nauczyciela, wówczas sprawniej doskonalą on swoje kompetencje na drodze rozwoju zawodowego.

Szczególnie istotne jest wsparcie nauczycieli w rozwoju kompetencji zawodowych niezbędnych w prawidłowej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tych i innych sytuacjach nauczyciel może liczyć przede wszystkim na wsparcie dyrekcji szkoły, grona pedagogicznego, doradców metodycznych, pedagoga i psychologa szkolnego, przyjaciół, profesjonalnych grup wsparcia, rodziców uczniów i własnej rodziny. Istotne znaczenie mają powiązania między formalnymi i nieformalnymi systemami wsparcia, ich wzajemne uzupełnianie się i tworzenie sieci wsparcia społecznego. W przypadku nauczyciela sieć wsparcia tworzyć może szkoła i instytucje z nią współpracujące, mające na celu wspomaganie go w rozwoju zawodowym⁵.

Kompetencje zawodowe nauczyciela

W rozwoju profesjonalnym nauczyciela ważny obszar zajmują kompetencje zawodowe. Są one rozumiane jako rezultat uczenia się, w którego efekcie nauczyciel staje się zdolny do wykonywania określonych obszarów zadań⁶. Są też podstawą podmiotowego zaangażowania w świat⁷. Mogą być traktowane jako: podstawa sprawności działania, warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, zdolność refleksyjnego działania, warunek dystansującego rozumienia i potencjał działania o charakterze emancypacyjnym⁸.

Najważniejszym wymiarem kompetencji zawodowych nauczyciela jest kategoria zmiany, która oznacza potrzebę otwarcia się nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym pełnieniu roli

⁴ J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa 2008, WSiP, s. 43.

⁵ Por. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010, Uniwersytet Zielonogórski, s. 74; J. Szempruch, *Pedeutologia*.

⁶ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie Żak, s. 174-175.

⁷ A. Mączkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002, Impuls, s. 123.

⁸ J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 102.

zawodowej, z napięciami i konfliktami w szkole. Otwartość na zmianę oznacza także tolerancję, rozumienie współczesnego świata i świadomość swego miejsca w tym świecie.

Kompetencje nauczyciela rozumiane jako struktura poznawcza złożona z wiedzy, umiejętności, cech osobowości i wartości, którymi charakteryzuje się nauczyciel w wykonywaniu zadań zawodowych, przejawiają się w określonych zachowaniach, podlegają rozwojowi i są mierzalne. Do istotnych w zawodzie nauczyciela można zaliczyć następujące obszary kompetencji: osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Są one ze sobą ściśle powiązane, składając się na dynamiczny układ. Lista ta ma charakter otwarty⁹.

Kompetencje osobiste nauczyciela wiążą się z poziomem intrapersonalnym, czyli cechami osobowościowymi, zasadami postępowania, wyznawanymi wartościami, normami, obrazem własnej osoby i oczekiwaniami stawianymi wobec siebie jako nauczyciela. Do pożądaných cech nauczyciela należą m.in.: otwartość (gotowość do autorefleksji, otwartość na innych, gotowość do korzystania z różnych form wsparcia zawodowego itp.); tolerancja (uznanie prawa do odmienności, szacunek dla innych niż nasze preferencje i wartości itp.); empatia (wrażliwość i zdolność współodczuwania oraz rozumienia przeżyć i odczuć innych ludzi); cierpliwość (świadomość możliwości odroczenia w czasie efektów własnej pracy); szacunek dla uczniów (uwzględnianie ich dobra, potrzeb i oczekiwań); odwaga (zdolność do działania zgodnego z własnymi zasadami i przekonaniami, gotowość do okazywania słabości, przyjmowania krytycznych uwag i przyznawania się do błędów); stabilność uczuciowa (zachowania równowagi emocjonalnej w różnych, stresujących sytuacjach szkolnych); asertywność (umiejętność wyrażania własnych opinii, mówienia o własnych uczuciach bez obrażania i urażania innych, świadomość własnych praw, ale również przyznawanie ich innym osobom); odpowiedzialność (kompetentne wypełnianie roli zawodowej, poddawanie refleksji własnych działań, weryfikowanie pomysłów itp.); poczucie humoru (dystans do trudności własnych i innych osób). Kompetencje osobiste nauczyciela obejmują również samoświadomość, samoregulację i motywację¹⁰. Na samoświadomość nauczyciela składają się: świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie. Samoregulacja obejmuje samokontrolę, sumiennność, spolegliwość, przystosowalność i innowacyjność. Natomiast motywacja nauczyciela wyraża się w dążeniu do osiągnięć, zaangażowaniu, inicjatywie i optymizmie. Znajomość kompetencji osobistych pomaga nauczycielowi zwiększyć zaufanie do siebie, własnych umiejętności i możliwości, a także pomaga w planowaniu dalszego rozwoju osobistego i zawodowego.

W funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela ważne są także kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, wyrażające się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Jako podstawowy element kwalifikacji nauczycielskich służą nauczycielowi do podtrzymania, a także przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia między „ja” i „my”. Dzięki nim wspomaga on rozwój ucznia, uczy go pra-

⁹ Tamże, s. 103.

¹⁰ Por. M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej!*, s. 135; J. Szempruch, *Pedeutologia*, s. 144-145.

widłowej samooceny, a także rozwija poczucie przynależności do grupy czy społeczności lokalnej.

W pracy nauczyciela istotną rolę odgrywają również kompetencje kreatywno-krytyczne, wyrażające się w niestandardowości, innowacyjności i prorozwojowej skuteczności działań. Związane są z kompetencjami autokreacyjnymi, stanowiącymi podstawę funkcjonowania człowieka jako bytu jednostkowego i społecznego. Rozwój kreatywności uczniów, cenny z punktu widzenia potrzeb współczesnej cywilizacji, wymaga wprowadzania uczenia się o charakterze innowacyjno-antycypacyjnym, a więc umiejętności rozwiązywania problemów, samodzielności myślenia i radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Z kategorią kreatywności ściśle wiąże się twórczość i innowacyjność. Kreatywność jest stylem funkcjonowania jednostki cechującym się określonymi właściwościami procesów psychicznych, takimi jak ciekawość poznawcza, otwartość, tolerancja wieloznaczności, motywacja wewnętrzna, składającymi się na względnie trwałą zdolność człowieka do tworzenia nowych idei i rozwiązań. Z kolei twórczość charakteryzuje zarówno działania jednostki będące odpowiedzią na określone problemy, jak i efekty tych działań uznane w danej dziedzinie za twórcze. Natomiast innowacyjność oznacza realizowanie nowych idei oraz wprowadzanie nowych rozwiązań do praktyki edukacyjnej¹¹.

W funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela istotne znaczenie mają również kompetencje współdziałania, rozumiane jako skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych.

Dla sprawnego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego istotne są kompetencje pragmatyczne nauczyciela, które wyrażają się jego skutecznością w planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. Dynamika sytuacji edukacyjnych powoduje, że kompetencje pragmatyczne stają się bardzo istotne, zwłaszcza jeśli spojrzymy na nie w kontekście skutecznych działań nauczyciela.

Oprócz analizowanych wcześniej kompetencji nauczyciela istotną rolę w jego aktywności zawodowej odgrywają kompetencje informatyczno-medialne. Można podzielić je na dwie grupy: (1) kompetencje instrumentalne, związane z przygotowaniem uczących się do sprawnego wykorzystania mediów jako narzędzi uczenia się, pracy intelektualnej i komunikowania, (2) kompetencje kulturowo-społeczne, dotyczące przygotowania do wartościującego, świadomego i krytycznego odbioru różnorodnych komunikatów medialnych. Kompetencje te determinują prawidłowe korzystanie z nowych mediów elektronicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, co wpływa zarówno na przebieg procesu edukacji, jak i na podnoszenie poziomu kultury medialnej osób uczących się i ich rodziców oraz przeciwdziałania potencjalnym zagrożeniom, jakie ze sobą niosą media i nowe technologie. Społeczny aspekt tych kompetencji stanowi podstawę interakcji między technologią a obszarami, w których może być wykorzystywana, oraz

¹¹ M. Stasiakiewicz, *Zachowania twórcze w organizacji*. W: M. Strykowska (red.): *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań 2002, Wyd. Fundacji Humaniora, s. 156-158.

analizy perspektyw jej rozwoju w społeczeństwie wiedzy. Kształtowanie kompetencji informatyczno-medialnych uczniów przez wprowadzanie tych kompetencji do procesu nauczania-uczenia się szkolnego będzie również przeciwdziałać zjawisku wykluczenia społecznego¹².

Wszystkie wymienione kategorie kompetencji są ważne w pracy nauczyciela. Ich rozwój warunkowany jest między innymi jego zdolnością do refleksji. Przejawy jego kompetencyjności związane są z samoświadomością osobową i poczuciem zawodowej wartości. Stanowi to istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codziennych dylematów szkolnych. Jest to ważne zwłaszcza w czasach dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych, kiedy nauczyciel staje się jednym z wielu uczestników gry społecznej. Jego pozycja jest ciągle podważana przez pozostałych uczestników, tj. władze, rodziców i uczniów.

Wyniki badań

Zmiany społeczne i zmiany dokonujące się w szkole stawiają nauczyciela wobec ciągle nowych wyzwań i zadań. Na skuteczność jego pracy zawodowej w znacznym stopniu wpływa ustawiczny rozwój profesjonalny i osobowy oparty na fachowej wiedzy, doświadczeniu i kompetencjach, wspierany przez osoby i instytucje powołane do tworzenia korzystnych warunków dla aktywności zawodowej. Kompetencje stają się znaną cechą profesjonalizmu zawodowego. Interesująco rysują się wyniki badań kompetencji zawodowych współczesnych nauczycieli i ich wsparcia społecznego w rozwoju tych kompetencji.

W badaniach realizowanych pod moim kierunkiem przez Jowitę Syнал w latach 2010–2012 zdiagnozowano kompetencje zawodowe 315 nauczycieli gimnazjów w województwie świętokrzyskim i lubelskim¹³. W ramach szerszych badań dotyczących problematyki funkcjonowania profesjonalnego i poczucia wypalenia zawodowego nauczycieli poszukiwano między innymi odpowiedzi na pytania: *jaki jest poziom funkcjonowania profesjonalnego nauczycieli w zakresie kompetencji zawodowych w samoocenie badanych nauczycieli gimnazjów oraz w opiniach dyrektorów i pedagogów szkolnych?* oraz *z jakich źródeł wsparcia korzystają nauczyciele w trudnych sytuacjach zawodowych i w rozwoju własnych kompetencji?* Analiza wyników przeprowadzonych badań prowadzi do wniosku, że poziom kompetencji badanych nauczycieli jest zróżnicowany (tabela 1). Blisko 40% charakteryzuje się niższym od przeciętnego poziomem funkcjonowania profesjonalnego w tym zakresie, co może oznaczać niewystarczające przygotowanie do pełnienia funkcji nauczyciela. W przypadku 29,5% respondentów poziom ten był niski, w odniesieniu zaś do 9,8% – bardzo niski, co oznacza niewystar-

¹² Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Impuls, s. 186-197; też: *Pedeutologia*, s. 111.

¹³ J. Syнал, *Funkcjonowanie profesjonalne a poczucie wypalenia zawodowego nauczycieli gimnazjów*, praca doktorska, Kielce 2012, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, mps.

czające przygotowanie lub znaczące braki do realizowania zadań związanych z pełnieniem funkcji nauczyciela. Niewielki odsetek respondentów, bo zaledwie 3,2%, cechuje biegłość posługiwania się posiadaną wiedzą profesjonalną i umiejętnościami niezbędnymi w zawodzie nauczyciela. W ich wypadku można mówić o bardzo dobrym funkcjonowaniu w roli nauczyciela. Co piątego nauczyciela (20,3%) charakteryzuje wysoki poziom kompetencji zawodowych. Cechują ich: dobre opanowanie zasad komunikacji interpersonalnej i dialogu edukacyjnego, współdziałanie z wszystkimi podmiotami edukacyjnymi, działania twórcze i innowacyjne, a także planowanie i organizowanie działań edukacyjnych i ich ewaluacji z wykorzystaniem technologii informacyjnych.

Analiza kompetencji składowych wykazała, że badani nauczyciele prezentują podobny poziom kompetencji zawodowych w poszczególnych obszarach (tabela 2).

Niemniej jednak za najmocniejszą stronę badanych można uznać kompetencje pragmatyczne i interpretacyjno-komunikacyjne, najsłabiej zaś rozwinięte są kompetencje współdziałania oraz informatyczno-medialne. Jest to niepokojące, ponieważ prospo-

Tabela 1. Ogólny poziom kompetencji zawodowych badanych nauczycieli gimnazjów

Ogólny poziom kompetencji zawodowych	Liczba punktów	Badani	
		L	%
Bardzo wysoki	146–155	10	3,2
Wysoki	129–144	64	20,3
Przeciętny	111–128	117	37,2
Niski	94–110	93	29,5
Bardzo niski	55–93	31	9,8
Razem		315	100,0

Tabela 2. Poziom funkcjonowania profesjonalnego nauczycieli gimnazjów w zakresie poszczególnych kompetencji zawodowych

Poziom kompetencji	Rodzaj kompetencji									
	interpretacyjno-komunikacyjne		kreatywne		współdziałania		pragmatyczne		informatyczno-medialne	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Bardzo wysoki	20	6,3	13	4,1	14	4,8	9	2,9	5	1,6
Wysoki	58	18,5	51	16,2	46	14,6	70	22,2	61	19,4
Przeciętny	114	36,2	134	42,5	125	39,7	121	38,4	110	34,9
Niski	86	27,3	89	28,3	90	28,6	81	25,7	114	36,2
Bardzo niski	37	11,7	28	8,9	39	12,4	34	10,8	25	7,9
Razem	315	100,0	315	100,0	315	100,0	315	100,0	315	100,0

łeczna postawa i umiejętność podejmowania współpracy z innymi podmiotami edukacyjnymi, a także umiejętność posługiwania się współczesną technologią informacyjną stanowią niezbędny element warsztatu pracy nauczyciela-profesjonalisty. Najliczniejszą grupę stanowią nauczyciele, którzy osiągnęli przeciętny poziom kompetencji, co może świadczyć o nieregularności wykorzystywania posiadanej wiedzy i umiejętności oraz niepewności własnych atutów zawodowych. Niski i bardzo niski poziom kompetencji zawodowych stawia pod znakiem zapytania profesjonalizm badanych nauczycieli. Oznacza to, że zwłaszcza ci nauczyciele powinni uzyskać wsparcie w rozwoju kompetencji zawodowych.

Poproszono badanych nauczycieli gimnazjów, aby określili, jak często w trudnych sytuacjach zawodowych korzystają z pomocy innych osób jako źródła wsparcia. Uzyskane wyniki prezentują dane w tabeli 3.

Okazuje się, że badani nauczyciele gimnazjów są świadomi, iż w trudnych sytuacjach zawodowych warto wykorzystać zasoby w postaci wsparcia społecznego i chętnie z tego wsparcia korzystają. Fakt ten świadczy o tym, że zdają sobie sprawę z własnych atutów i ograniczeń, co z kolei przemawia za ich profesjonalizmem. Najczęstsze źródło wsparcia w kryzysowych sytuacjach zawodowych stanowi rodzina, przyjaciele i współpracownicy (odpowiednio 88,6%, 79,1% i 73,3% odpowiednio).

Tabela 3. Źródła wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach zawodowych oraz częstość korzystania z danego źródła wsparcia

Źródła wsparcia	Częstość korzystania z danego źródła wsparcia											
	nigdy		rzadko		często		bardzo często		zawsze		ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Rodzina własna	8	2,5	28	8,9	85	27,0	59	18,7	135	42,9	315	100,0
Przyjaciele	3	1,0	63	20,0	132	41,9	84	26,7	33	10,5	315	100,0
Koledzy, znajomi	10	3,2	111	35,3	141	44,8	43	13,7	10	3,2	315	100,0
Uczniowie	58	18,4	165	52,4	77	24,4	12	3,8	3	1,0	315	100,0
Rodzice uczniów	38	12,1	186	59,1	75	23,8	13	4,1	3	1,0	315	100,0
Współpracownicy	4	1,3	80	25,4	171	54,3	46	14,6	14	4,4	315	100,0
Dyrektor	14	4,4	93	29,5	132	41,9	48	15,3	28	8,9	315	100,0
Pedagog szkolny	76	24,7	92	29,9	82	26,6	39	12,7	19	6,2	308*	100,0
Psycholog szkolny	200	69,9	51	17,8	20	7,0	11	3,9	4	1,4	286*	100,0
Profesjonalne grupy wsparcia	209	76,3	57	20,8	6	2,2	2	0,7	0	0,0	274*	100,0

*Suma odpowiedzi jest inna niż 315, ponieważ nie wszyscy respondenci określili częstość korzystania z pomocy pedagoga szkolnego, psychologa szkolnego oraz profesjonalnych grup wsparcia

dzi często, bardzo często i zawsze). Dosyć często badani nauczyciele poszukują źródeł wsparcia także u dyrektora szkoły (66,1%), zdecydowanie rzadziej u rodziców uczniów. Są to prawidłowe reakcje, ponieważ to właśnie dyrektor jest odpowiedzialny za atmosferę wspólnoty sprzyjającą funkcjonowaniu grona pedagogicznego oraz za zaspokajanie potrzeb nauczycieli i szkoły jako instytucji. On także tworzy warunki wsparcia nauczycieli.

Równie ważna jest postawa współpracowników, ponieważ ich wsparcie przeciwdziała poczuciu wykluczenia oraz rozwija przekonanie o wspólnym kierunku poczynań zawodowych. Wspierający charakter relacji z gronem pedagogicznym współdecyduje o osiągnięciu przez nauczyciela niezbędnej autonomii, poczucia możliwości profesjonalnego funkcjonowania i współdecydowania. Widać również, że badani nauczyciele przykładają dużą wagę do wsparcia własnej rodziny, która ułatwia im rozumienie różnych zjawisk i sytuacji pedagogicznych oraz specyfiki zawodu, zwłaszcza w sytuacji, gdy pochodzą z rodzin z tradycjami nauczycielskimi. W rodzinach również pojawia się wiele sposobności do dyskusji o ciągłości i zmianach funkcji i zadań nauczyciela i jego rozwoju zawodowym. Grupa 61,7% badanych korzystała ze wsparcia kolegów i znajomych.

Zastanawia fakt, że większość badanych nauczycieli nigdy nie poszukiwała wsparcia u profesjonalnych grup (76, 3%), u psychologa szkolnego (69,9%) i u pedagoga szkolnego (24,7%). Są to przecież osoby profesjonalnie przygotowane do pomocy nauczycielowi w rozwoju kompetencji zawodowych. Od nich należy oczekiwać pomocy w wypracowaniu skutecznych metod przezwyciężania trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej i kształtowania odporności na stres. Dysponują oni umiejętnościami diagnostycznymi, które mogą zapewnić pomoc we właściwym rozpoznaniu deficytów czy trudności poszczególnych nauczycieli, co z kolei pozwoli na skuteczne zaplanowanie indywidualnego planu pomocy.

Wnioski

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego ujawniła, że najliczniejsza grupa badanych nauczycieli charakteryzuje się niższym od przeciętnego poziomem kompetencji zawodowych. Mogą oni mieć trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz wymagają dobrze zorganizowanego wsparcia pedagogicznego. Niemal równie liczna grupa badanych osiągnęła przeciętny poziom, co można interpretować jako wystarczające przygotowanie w zakresie kompetencji zawodowych. Zaledwie niewielki odsetek badanych nauczycieli gimnazjów cechuje się biegłością w posługiwaniu się posiadaną wiedzą profesjonalną i umiejętnościami niezbędnymi w zawodzie nauczyciela. Takie zróżnicowanie wyników kompetencji zawodowych uwarunkowane jest, jak się wydaje, charakterem i stopniem złożoności poszczególnych kompetencji, słabością koncepcji i realizacji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych¹⁴, a także słabo-

¹⁴ Por. J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, Wyd. WSP.

ścią doskonalenia nauczycieli oraz ich wsparcia na starcie i w poszczególnych etapach rozwoju zawodowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani nauczyciele dostrzegają wartość wsparcia pedagogicznego i korzystania z rady innych. Szczególnie często badani korzystają z porad rodziny oraz przyjaciół, będących jednocześnie najbliższym i najbardziej osiągalnym źródłem potencjalnej pomocy. Warto zwrócić uwagę, że wciąż niedostateczna liczba osób korzysta z pomocy pedagogów i psychologów szkolnych oraz profesjonalnych grup wsparcia.

Istnieje grupa nauczycieli, która w większym lub mniejszym stopniu czuje się opuszczona czy niedostatecznie wspierana przez grono pedagogiczne, rodziców uczniów, a także pedagoga i psychologa szkolnego oraz pozaszkolnych specjalistów w realizacji funkcji wynikających z wykonywanego zawodu i rozwoju własnych kompetencji. Tymczasem wsparcie w tym zakresie jest szczególnie istotne w budowaniu własnej samooceny, tożsamości oraz pewności co do kierunku działania. Należy więc stosownie do potrzeb nauczycieli zadbać o zapewnienie im ciągłej pomocy przez cały okres pracy zawodowej i kreowanie w szkole wspierającego klimatu dla profesjonalnego funkcjonowania w zawodzie. Wsparcie w rozwoju kompetencji nauczyciela i zdolności do zachowania swoistej mobilizacji do stałego odkrywania, analizowania i rozumienia zmieniających się sytuacji edukacyjnych oraz swojego w nich miejsca jest podstawą efektywności działania.

Niezwykle dynamiczne zmiany społeczne determinujące nowe wyzwania edukacyjne wymagają od nauczyciela samodzielności, otwartości, dystansu intelektualnego, zdolności do autorefleksji, umiejętności budowania przestrzeni edukacyjnej, w której dziecko będzie poznawać siebie jako wartość, a nauczyciela dostrzegać jako kogoś, kto stanie się dla niego wsparciem, doradcą i ważnym punktem odniesienia. Zatem zapewnienie nauczycielom prawidłowo zorganizowanego wsparcia w realizacji zmieniających się funkcji i zadań oraz ciągły rozwój kultury intelektualnej i etyki środowiska szkolnego staje się nie tylko zadaniem szkoły, ale i ważnym wyzwaniem społecznym.

Bibliografia

1. Jones J., Jenkin M., Lord S., *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa 2008, WSiP.
2. Mączkowska A., *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Kraków 2002, Impuls.
3. Popiołek K., *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*. W: K. Popiołek (red.): *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Katowice 1996, Wyd. UŚ.
4. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie Żak.
5. Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.): *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa 2011, Wyd. Naukowe PWN.

6. Sęk H., *Wsparcie psychologiczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 3.
7. Stasiakiewicz M., *Zachowania twórcze w organizacji*. W: M. Strykowska (red.): *Wspólczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań 2002, Wyd. Fundacji Humaniora.
8. Synal J., *Funkcjonowanie profesjonalne a poczucie wypalenia zawodowego nauczycieli gimnazjów*, praca doktorska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, mps.
9. Szczęsna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010, Uniwersytet Zielonogórski.
10. Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, Impuls.
11. Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, Wyd. WSP.
12. Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, Impuls.
13. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, Arka.
14. Terelak J.F., *Studia z psychologii stresu. Radzenie sobie ze stresem: uwarunkowania i strategie*, Warszawa 1997, Wyd. ATK.
15. Titkow A., *Stres i życie społeczne. Polskie doświadczenia*, Warszawa 1993, PIW.

Lidia Pawelec

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA EDUKACJI Wczesnoszkolnej WARUNKIEM POWODZENIA PROCESU EDUKACYJNEGO

Abstract

The success of the teaching work depends on professional qualifications, but also on the teacher. He/she is in fact a kind of a model, an example for the students. The teacher is a rich full-sized personality, but above all, a person whose whole life is an example of educational virtues. The teacher is a very important figure in the life of every student, especially in the lives of students of the first stage of education. The primary education is the foundation for further education, and a good teacher in forms I–III is able to prepare students to enter puberty. Therefore, the tasks that lie on the early education teacher become so important, and his personality has simply an invaluable meaning in a child's life. The personality of the teacher is a part of his professional competence and is not only desirable, but necessary for the success in the educational process. The personality of a teacher at the present day should include the characteristics of a teacher-educator and a teacher-guide.

Wstęp

Zagadnienie, jaki powinien być nauczyciel, podejmowano już w literaturze pedagogicznej (i nie tylko) wielokrotnie, ale mimo to wciąż się do niego powraca. Wynika to zapewne z faktu, że nasz świat zmienia się w błyskawicznym tempie i zmieniają się realia życia, dlatego zmianom musi ulegać edukacja i osoby za nią odpowiedzialne i ją tworzące. Obecnie obserwujemy falę krytycyzmu wobec polskich nauczycieli. Zwłaszcza w mediach powszechne stało się mówienie i pisanie o nauczycielu źle, co spowodowało utrwalanie się w świadomości społecznej negatywnego wizerunku osoby, której podstawowym celem ma być kształcenie i wychowywanie przyszłych pokoleń.

Być może dzieje się tak dlatego, że współczesna szkoła coraz rzadziej jest miejscem, w którym uczniowie mogą się autentycznie samorealizować i rozwijać swoje pasje, w którym budują swą osobowość i uczą się prawdziwego życia. Szkoła niestety coraz częściej bywa pewnego rodzaju „przechowalnią”, w której uczeń potrzebny jest jedynie do realizacji wyznaczonych celów edukacyjnych, osiągania określonych poziomów, punktów i zwycięstw w konkursach. Szkoła musi mieć osiągnięcia, musi zająć wysokie miejsce w różnorodnych rankingach, musi wreszcie być atrakcyjna dla rodziców, aby chcieli przysłać do niej swoje dziecko. W rzeczywistości jest atrakcyjna tylko na zewnątrz – w folderach informacyjnych i podczas dni otwartych. Wówczas wszystko jest na najwyższym poziomie, prawidłowe, zachęcające i profesjonalne. Często jednak okazuje się, że nie ma to wiele wspólnego z rzeczywistością.

W tych wszystkich wymogach i kryteriach edukacyjnych gubi się nie tylko uczeń, ale i nauczyciel. I jeden, i drugi, będąc elementem procesu edukacyjnego, przestają realizować swoje naturalne funkcje i cele, a stają się jednymi z wielu trybików w ogromnej maszynie zwanej oświatą. Sytuacja polskiego szkolnictwa jest sprawą oczywistą, jego wady również i z pewnością nie da się ich zmienić z dnia na dzień. W tej sytuacji tym większe znaczenie ma to, jaki jest współczesny nauczyciel, kto nim zostaje i dlaczego, jak się czuje w wykonywanym zawodzie i czy ma sukcesy? Sukcesem jednak nie nazywamy wysokich wyników na egzaminach końcowych czy konkursach o zasięgu ogólnopolskim. Sukces nauczyciela to uczniowie, którzy chcą odkrywać i dowiadywać się wciąż czegoś nowego, to uczniowie, którzy nie boją się mówić „nie rozumiem”, „dlaczego dzieje się tak, a nie inaczej”, „proszę mi to jeszcze raz wytłumaczyć”. Sukces nauczyciela to uczniowie, którzy wspominają go jeszcze w życiu dorosłym, którzy mówią do swoich dzieci – „pamiętam moją panią z I klasy, to była wspaniała osoba, która...”. Taki sukces nie zależy od liczby skończonych „podyplomówek” i kursów, nie zależy nawet od liczby przeczytanych książek i poziomu wiedzy z danego przedmiotu – jest on natomiast przede wszystkim zasługą osobowości nauczyciela, której należy poświęcić więcej miejsca.

Na wstępie należy wyjaśnić, kim jest nauczyciel, odwołując się do bogatej w tej kwestii literatury. W. Okoń określa go jako kogoś, „kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć. (...) współczesny nauczyciel staje się (...) tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (...)”¹. Według W. Okonia sukces nauczycielskiej pracy zależy oczywiście od jego zawodowych kwalifikacji, ale również jego osoby. Jest on bowiem pewnego rodzaju modelem, wzorem dla uczniów lub też antywzorem postępowania². Podobna definicja znalazła się w *Leksykonie PWN. Pedagogika*, w której nauczyciel przedstawiony został jako odpowiednio przygotowany specjalista do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-publicznych i niepublicznych³. S. Wołoszyn również osobę nauczy-

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Wyd Akademickie Żak, s. 256.

² Tamże.

³ B. Milerski, B. Śliwerski (red.): *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN, s. 131.

ciela łączy przede wszystkim z kwalifikacjami zawodowymi, według niego to wychowawca lub inny pracownik pedagogiczny powołany na takie stanowisko w szkołach oraz innych placówkach szkoleniowych i oświatowych, wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, leczniczych itp.⁴

K. Konarzewski rozszerza definicję nauczyciela, twierdząc, że jest to człowiek niewzruszonych zasad i horyzontów, jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca sobie podopiecznych, to uczony w swej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży, umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, szczerzy i spontaniczny w swych odruchach. Nauczyciel to bogata pełnowymiarowa osobowość, ale przede wszystkim człowiek, który całym życiem daje przykład wychowawczych cnót⁵.

Na inne elementy zwraca uwagę S. Szuman, który podaje, że nauczyciel to człowiek, który zdobył rozległą wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, a jednocześnie wyrobił sobie swój własny stosunek do tej wiedzy. Jego zdaniem wiedza nauczyciela musi wielokrotnie przewyższać wiadomości, które ma wpajać uczniom⁶.

Warto przytoczyć także słowa G. Kerschensteinera, który powiedział: „Nauczycielem powinien zostać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi, kto tyle ma w sobie czystej młodości, że ani ciężar przeżytych lat, ani życiowa dojrzałość, ani mózół codziennej pracy nie potrafią w nim zasypać tryskającego źródła niewzruszonej wiary w zwycięską moc ogólnoludzkich ponadczasowych wartości⁷”.

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel jest bardzo ważną postacią w życiu każdego ucznia, zwłaszcza w życiu uczniów pierwszego etapu edukacyjnego. Trzeba pamiętać, że nauczanie początkowe jest podstawą dalszej edukacji, a dobry nauczyciel w klasach I–III potrafi w dużym stopniu przygotować ucznia do wkroczenia w okres dojrzewania. To na tym etapie edukacji dziecko zostaje wyposażone w podstawy zasad moralnych i kształtowania pożądanej społecznie hierarchii wartości. Dlatego tak ważne stają się zadania, jakie spoczywają na nauczycielu nauczania wczesnoszkolnego, a jego osobowość ma nieocenione wprost znaczenie w życiu dziecka⁸.

Początkowy kontakt uczniów z nauczycielem jest zatem bardzo istotny i powinien być przepełniony pozytywnym, ciepłym stosunkiem do dzieci, przejawiającym się

⁴ Za: M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2 (165), s. 126. Także: L. Pawelec, *Osobowość nauczyciela nauczania zintegrowanego*. W: *Priprava učitel'ov v procese školských reforiem, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Presov 2009, Prešovská univerzita v Prešove, s. 885-893.

⁵ K. Konarzewski (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1994, PWN, s. 148.

⁶ Za: E. Musiał, *Osobowość nauczyciela w dobie kształcenia przez Internet*. W: J. Morbitzer (red.): *Komputer w edukacji: 16 ogólnopolskie sympozjum naukowe, Kraków 29-30 września 2006*, Kraków 2006, Pracownia Technologii Nauczania AP, s. 163-170.

⁷ Za: B. Suchodolski (red.): *Pedagogika*, Warszawa 1985, PWN, s. 705.

⁸ Ł. Reczek-Zymróż, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1, s. 128.

w matczynej cierpliwości i miłości. Atmosfera w każdej klasie – a w klasach początkowych zwłaszcza – powinna być oparta na wzajemnej życzliwości, zrozumieniu, poszanowaniu praw, podmiotowym traktowaniu uczniów, radości ze wspólnego pokonywania coraz większych trudności edukacyjnych. Dotyczy to nie tylko kontaktów nauczyciela z dziećmi, ale również z ich rodzicami, którzy mogą i powinni odegrać bardzo wielką rolę w ciągu trzyletniego cyklu kształcenia początkowego⁹.

Osobowość nauczyciela

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wskazówki mające na celu pomoc w byciu jak najlepszym nauczycielem klas I–III. Jest to możliwe, jeżeli nauczyciel uwzględni w swoich działaniach współpracę z rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym opartą na następujących jasnych zasadach:

- wzajemnego zaufania,
- wzajemnego uzupełniania,
- akceptacji drugiego człowieka,
- wzajemnej lojalności,
- jedności działania,
- wielostronnego przepływu informacji,
- aktywnego i systematycznego działania¹⁰.

Zasady wypływają w dużej mierze z kwalifikacji zawodowych nauczyciela, ale nie są możliwe do realizowania, jeśli nie ma on odpowiedniej do wykonywania tego zawodu osobowości. Czym zatem jest osobowość? W. Okoń definiuje ją jako „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości¹¹”.

Pojęcie to zdefiniowane zostało także w *Słowniku psychologicznym*, gdzie podano również terminy używane z nim zamiennie – psychika, charakter. Zgodnie z definicją w nim zawartą osobowość to „zespół cech psychicznych, za pomocą których można opisać podstawowe formy zachowania się człowieka. Osobowość jest zespołem warunków wewnętrznych determinujących sposób, w jaki człowiek reguluje swoje stosunki z działającym na niego światem otaczającym¹²”.

Z kolei S. Gerstmann uważa, że osobowość związana jest z właściwościami wewnętrznego, psychicznego życia człowieka. Według niego każda osobowość odznacza

⁹ Tamże, s. 130-131.

¹⁰ M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzice*. W: I. Nowosad, M. J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice*, Zielona Góra–Kraków 2004, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 104–105.

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 277.

¹² W. Szewczuk (red.): *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, WP, s. 194.

się indywidualnym, niepowtarzalnym układem cech, które wyznaczają sposób postępowania w różnych sytuacjach¹³.

Rozważania dotyczące osobowości nauczyciela wielokrotnie pojawiały się w literaturze pedagogicznej. Na początku mówiono o tzw. talencie pedagogicznym, który był uważany za podstawowy warunek bycia dobrym nauczycielem. Wiele informacji na ten temat znalazło się w pracy pod redakcją W. Okonia pt. *Osobowość nauczyciela*, w której umieszczono rozprawy wybitnych polskich psychologów i pedagogów, m.in. J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutzta i S. Baleya. Autorzy ci poszukiwali pożądanych cech nauczyciela wyrażających się w pojęciach tzw. duszy nauczycielstwa, talentu pedagogicznego i osobowości nauczyciela. Zdaniem J.W. Dawida na istotę duszy nauczycielstwa składały się takie cechy, jak: miłość dusz ludzkich, potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość oraz moralna odwaga. Z. Mysłakowski uważał natomiast, że główną cechą talentu pedagogicznego jest kontaktowość, a w następnej kolejności – żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie psychiki na zewnątrz. Z kolei S. Szuman twierdził, iż osobowość doskonałego nauczyciela tworzą dwa elementy: pierwszym jest to, co nauczyciel-wychowawca posiadał i ma do rozdania; drugim – sposób rozdawania, zwłaszcza umiejętność oddziaływania na innych. Warto jeszcze przywołać poglądy S. Baleya, który za najistotniejszą cechę osobowości nauczyciela uznał zdolność wychowawczą, będąca zbiorem cech umożliwiających wychowywanie. Należy do nich – przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, potrzeba obcowania z ludźmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, powinowactwo duchowe z dziećmi, respektowanie indywidualności, swoiste zdolności artystyczne¹⁴.

Obecnie częściej niż o talencie pedagogicznym mówi się o kwalifikacjach zawodowych, zwanych także kompetencjami. Obejmują one w przypadku nauczyciela trzy elementy: wiedzę ogólną i zawodową, umiejętności wykonywania określonych czynności praktycznych oraz właściwe dla danego zawodu dyspozycje osobowościowe, rozumiane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania określonych zadań¹⁵. Osobowość nauczyciela wchodzi zatem w skład jego zawodowych kompetencji i jest nie tylko pożądanym, ale koniecznym warunkiem sukcesu w procesie edukacyjnym. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że ów talent pedagogiczny jest konieczny u osoby, która chce zostać prawdziwym i skutecznym nauczycielem. Nie wystarczy sama teoretyczna wiedza, nie wystarczy nawet umiejętność jej przekazywanie. Nauczyciel bowiem to nie tylko osoba, która przekazuje wiedzę, to także, a w młodszych klasach przede wszystkim, osoba, która wychowuje.

¹³ S. Gerstmann, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, Ossolineum, s. 7.

¹⁴ Zob. W. Okoń (red.): *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962, PZWS. Także: L. Pawelec, *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia*. W: Z. Jasiński i T. Lewowicki (red.): *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 301-310.

¹⁵ M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych*, s. 129.

Osobowość nauczyciela decyduje także o tym, jakie jest jego nastawienie do wykonywanej pracy, a to z kolei ma ogromne znaczenie wychowawcze. Nauczyciel znużony i zniechęcony do tego co robi, traktujący swoją pracę jako przymus albo wręcz karę, nie osiągnie w dzisiejszych czasach sukcesu. Uczniowie od razu dostrzegą bowiem, że nie darzy on ich sympatią, że mu nie zależy i nie chce mu się angażować w nic ponad to, co musi. W efekcie – oni postępują podobnie. Atmosfera w klasie jest niesympatyczna, a lekcje stają się długie i męczące. Do takiej szkoły i takiej klasy każdy przychodzi niechętnie. Jeśli taki nauczyciel uczy w klasach początkowych, zniechęca dzieci do szkoły i nauki już na wstępie ich szkolnej kariery. Jeśli jest niekonsekwentny i niesprawiedliwy, pokazuje im, że na nauczyciela nie można liczyć i nie można mu ufać. Mali uczniowie przechodzą więc do następnego etapu edukacyjnego z przekonaniem, że tacy są wszyscy nauczyciele, że nie należy ich traktować poważnie, gdyż sami nie są traktowani serio. Nie trzeba chyba mówić, jakie fatalne skutki pociąga to za sobą.

Zupełnie inne są szkolne realia, jeśli nauczyciel będzie wykonywał pracę, którą kocha. Przede wszystkim będzie przychodził do szkoły z ochotą, aby pokazać dzieciom coś interesującego i nowego, aby coś im wytłumaczyć i spróbować wyjaśnić, dlaczego dzieje się tak, a nie inaczej. Taki nauczyciel będzie uczestnikiem procesu edukacyjnego, a nie tylko jego organizatorem. Uczniowie, widząc, jak się angażuje i stara, będą go naśladowali, co daje jedynie pozytywne efekty. Do takiego wychowawcy można zawsze zwrócić się z problemami i obawami, bez strachu, że każe odejść czy nakrzyczy. Taki wychowawca jest dla małych uczniów niemalże jak drugi rodzic – zawsze gotowy do podzielenia się swoim czasem i uwagą, cierpliwy i słuchający, starający się sprawiedliwie rozsądzać wszelkie spory i konflikty.

Od czego zatem zależy, że jedni nauczyciele mogą być tacy wspaniali, a inni więcej robią szkód niż pożytecznych rzeczy. Odpowiedź jest jedna – od osobowości człowieka, który nauczycielem zostaje. Nie są w stanie bowiem zmienić nic górnolotne hasła, obszerne programy, wspaniałe podręczniki i nowoczesne środki dydaktyczne. O charakterze nauczycielskiej pracy zawsze w największym stopniu decydują „elementy ducha” – jak to określiła M. Grzegorzewska, dodając, iż „Życiodajną krynicą ducha szkoły będzie zawsze człowiek – jego osobowość!”¹⁶

Według M. Grzegorzewskiej osobowość to efekt samokształtowania się w osiągnięciu spójnej, harmonijnej struktury duchowej, która jest indywidualna, typowa dla każdego człowieka. Osobowość kształtuje się według wytycznych opartych na poznaniu i wartościowaniu zjawisk życia, na poznaniu i ocenie swoich możliwości. Każdy człowiek musi mieć bowiem określony stosunek do swojego życia i tego, w jakim kierunku ma ono przebiegać. Pod wpływem otaczającej rzeczywistości tworzy się wewnątrz człowieka, który opierając się na swoich właściwościach i możliwościach, buduje swój świat wewnętrzny, składający się z dodatnich i ujemnych wartości, marzeń, stosunku do świata, wszelkich zjawisk i do siebie. Wybór zawodu powinien być całkowicie zgodny z tym wewnętrznym światem. Dla harmonijnego rozwoju każdego człowieka ważne

¹⁶ M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938, z. 5, s. 195.

jest bowiem, by mógł się realizować również w sferze zawodowej, zgodnie ze swoimi predyspozycjami i zainteresowaniami (potoczne powiedzenie *Z niewolnika nie ma pracownika* tylko to potwierdza). Warto przytoczyć ponownie słowa M. Grzegorzewskiej, według której – „Jeżeli w danym, obranym zawodzie jednostka może rozwinąć w pełni działalność i twórczość w kierunku ideału swego, wtedy praca w tym zawodzie znajdzie harmonijny oddźwięk z potrzebami, tęsknotami jej ducha i stanie się spełnianiem siebie. Upewni, umocni, wzbogaci rozmach działania, rozwinie inicjatywę, twórczość, siły w przewycięzaniu trudności różnej natury, wynikami uwarunkuje sens tej pracy, a więc i sens życia jednostki. (...) w takich właśnie wypadkach można by mówić o pogodzie wewnętrznej, a co za tym idzie o pewnego rodzaju szczęściu jednostki”¹⁷. Te słowa wypowiedziane tak dawno i w zupełnie innych realiach społeczno-obyczajowo-politycznych nie straciły na swej aktualności we współczesnych czasach. Właściwie odnoszą się one do każdego zawodu, a do profesji nauczyciela w szczególności, gdyż to on uczestniczy w kształtowaniu przyszłego pokolenia narodu. Bycie nauczycielem wymaga posiadania specjalnych właściwości. W odniesieniu do tego zawodu zasadne wydaje się twierdzenie, że to człowiek ma w nim podstawowe znaczenie, tak wielkie, jak w niewielu innych zawodach. J.W. Dawid używał pojęcia „duszy nauczycielstwa”, która oznaczała – potrzebę doskonałości, odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość, moralną odwagę i miłość dusz ludzkich¹⁸. Cechy te rzeczywiście stanowią istotę nauczycielskiego powołania i składają się na osobowość nauczyciela, który prawdziwie kocha swoich uczniów. Nie może ich zastąpić rozległe wykształcenie, liczba przepracowanych lat czy umiejętność dyscyplinowania dzieci. Niestety, od pewnego czasu to właśnie na wykształcenie nauczycieli kładziony jest większy nacisk niż na ich osobowość. Dlatego tylu nauczycieli nie umie sobie radzić z dziećmi i młodzieżą, dlatego tyle problemów i gorzkich słów krytyki pod adresem przedstawicieli tego zawodu.

Współczesność, która nas otacza, nie jest łatwą rzeczywistością. Obecne czasy są trudne, pełne obaw, zagrożeń, problemów o charakterze globalnym. Ich cechą charakterystyczną jest zmienność obejmująca wszystkie aspekty życia społecznego i burzenie utrwalonych przez wieki hierarchii wartości. Ludzie narzekają na brak poczucia bezpieczeństwa, najczęściej są po prostu bezradni wobec tego, co dzieje się wokół nich. Świat XXI w. pełen jest wyzwań globalnych, takich jak m.in.: ekologia, demografia, edukacja, rozwój ekonomiczny, bezrobocie, wyżywienie, rewolucja informatyczna. Nieustannie wzrasta przemoc, radykalnie dewaluują się wartości życia ludzkiego, a sens życia zanika, pojawia się zagubienie i brak wartości, na których można by się oprzeć. W coraz bardziej zróżnicowanym społeczeństwie obserwuje się rozpad więzi międzyludzkich, a człowiek w efekcie jest samotny pośród tłumu¹⁹. Nic więc dziwnego, że coraz częściej pojawiają się konflikty wychowawcze związane ściśle z panującymi warunkami społecznymi. Człowiek teoretycznie może o sobie decydować, ale jego indywidualny

¹⁷ Tamże, s. 196.

¹⁸ Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927, NK, za: M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości*, s. 197.

¹⁹ O. Speck, *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005, Wyd. Psychologiczne, s. 62-66.

pomysł na życie jednocześnie poddawany jest standaryzacji wskutek oddziaływań ze strony rynku i mediów. Musi się więc podporządkowywać różnorodnym instytucjom, przepisom i regułom, a to rodzi konflikty, problemy i zagrożenia. Do niekorzystnych zjawisk obserwowanych współcześnie można również zaliczyć: osłabienie oparcia czerpanego z relacji rodzinnych, ograniczenie możliwości zbierania społecznych doświadczeń w zakresie życia domowego, pogorszenie się warunków materialnych rodziny i zachwianie więzi psychicznych. Modne „wychowanie bezstresowe” przyniosło więcej szkód niż zysków, gdyż człowiek będąc dzieckiem mógł zaspokajać swoje potrzeby niemal bez ograniczeń, ale jako dorosły odkrywał coraz większe zewnętrzne przymusy. Młodzi ludzie muszą sprostać wielu wymaganiom narzuconym przez czasy obecne, wymaga się od nich coraz większej odpowiedzialności za własne zachowanie, umiejętności obrony własnej pozycji. Mimo tych wszystkich zmian w szkołach wciąż niestety najważniejsza jest realizacja programu nauczania, a nie wychowanie. W związku z tym nauczyciel nie może pozostać obojętny na przemiany form życia i stosunków społecznych²⁰.

Życie dziecka, nawet tego małego, staje się dziś coraz bardziej zinstytucjonalizowane (szkoły, kluby, ogniska, imprezy sportowe i muzyczne, ośrodki terapeutyczne), co może prowadzić do rozdrobnienia jego codziennej egzystencji i zaniku relacji pokoleniowych. Ma to niekorzystny wpływ na rozwój tożsamości, perspektyw życiowych i orientacji w wartościach. Dziecko jest samotne i pozostaje samotne jako człowiek dorosły. Dlatego tak ogromnie potrzeba prawdziwych nauczycieli z *talentem pedagogicznym* i *duszą nauczycielską*.

Kompetencje współczesnego nauczyciela

We współczesnych rozważaniach nad istotą nauczycielstwa wysuwa się na plan pierwszy problematyka kompetencji nauczycielskich. Rzeczywiście trudno się nie zgodzić z tym, że tylko kompetentny pedagog może tworzyć dojrzałą aksjologicznie wizję procesu dydaktyczno-wychowawczego i budować rzeczywistość szkolną wokół wartości humanistycznych. Obserwujemy trzy podstawowe tendencje dotyczące zmiany w zadaniach i kompetencjach nauczycieli – (1) indywidualizację i personalizację, (2) przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy oraz (3) zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, negocjacji, dialogu, otwierania się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby ludzi. Nie ulega wątpliwości, że wszystkie są ważne i potrzebne, jednak ta ostatnia jest najsilniej związana z osobowością nauczyciela. Tylko bowiem nauczyciel z pasją, nauczyciel z powołania będzie mógł sprawnie pełnić swe funkcje i zadania w zmieniającej się szkole, która jeszcze nie nadąża za charakterem i tempem zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych, za potrzebami, prawami i powinnościami dzieci i młodzieży²¹.

²⁰ J. Szempruch, *Funkcjonowanie nauczyciela wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.): *XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Edukacja jutra*, Szczecin 2005, Uniwersytet Szczeciński, s. 259-260.

²¹ Tamże, s. 261-263.

Jak słusznie zauważa J. Szempruch „zmiany społeczne i procesy integracyjne wymagają od współczesnego nauczyciela i systemu edukacji przygotowania ludzi do sprawnego funkcjonowania w nowych realiach społeczno-politycznych, w różnorodnych stosunkach z innymi narodami, państwami oraz do realizacji swoich aspiracji i planów życiowych. W funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela eksponowane miejsce powinny zająć takie wartości, jak: wielostronna aktywność uczniów, podmiotowość, indywidualizacja nauczania, samorządność, umiejętność współpracy z wszystkimi ogniwami i podmiotami edukacji, swoboda poszukiwań w duchu wolności, demokracji i otwartości, harmonia interesów zbiorowych i jednostkowych, zapewnienie równego startu i szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży, troska o zdrowie wychowanków”²². Nauczyciel nie jest jednak w stanie wykształcić wszystkich niezbędnych do tego zawodu umiejętności. Wiele z nich musi pochodzić z jego wnętrza, musi w naturalny sposób być składnikiem jego osobowości.

Osobowość nauczyciela na miarę czasów współczesnych powinna zatem zawierać cechy nauczyciela-wychowawcy i nauczyciela-przewodnika. Jako taki może oddziaływać na swoich uczniów. Na osobowość tę składają się takie elementy, jak: światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, temperament, charakter i mechanizmy samoregulujące. Wpływają one w zasadniczy sposób na wzajemne relacje między nauczycielami i uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym. Prowadzone przez pedagogów i psychologów badania pozwoliły wyróżnić cechy pożądane u współczesnych nauczycieli. Ustalono więc, że nauczyciel XXI w. powinien być przede wszystkim: dostępny, bezpośredni, szanujący godność uczniów, tolerancyjny, obowiązkowy, wytrwały, pogodny, opiekuńczy, kulturalny, taktowny, skromny, mądry, zaangażowany, bezinteresowny, mający wysokie walory moralne, dyskretny, sprawiedliwy, życzliwy, z poczuciem humoru i pogodą ducha, powinien być dobrym organizatorem i mieć swoje zdanie²³. Powinien także posiadać umiejętność planowania pracy własnej i innych, powinien aktywizować uczniów, stosować indywidualizację w nauczaniu i poznawaniu uczniów, nagradzać i wyróżniać, stwarzać poczucie bezpieczeństwa i warunki osiągnięcia powodzeń i sukcesów, uznawać mądre kompromisy. Konieczne cechy to także komunikatywność i umiejętność korzystania z różnorodnych źródeł informacji oraz traktowanie wszystkich uczniów jednakowo²⁴. Takich cech można wymienić jeszcze bardzo wiele. Część z nich możliwa jest do nabycia w toku kształcenia, natomiast zdecydowana większość wynika z osobowości człowieka, który podejmuje decyzję o byciu nauczycielem, i nie sposób ich nabyć. Wiele z tych cech nie jest danych od razu, lecz pojawia się wraz z nabywaniem doświadczenia pedagogicznego, zawsze jednak ich źródłem jest osobowość. Jeśli nauczycielem zostaje człowiek, który nie darzy uczniów sympatią i nie lubi dawać, nigdy nie stanie się opiekuńczy i nie sprawi, że uczniowie będą się czuli na jego lekcjach bezpiecznie.

²² Tamże, s. 264.

²³ E. Musiał, *Osobowość nauczyciela*, s. 165.

²⁴ Tamże, s. 165-166.

Im starsze dziecko, tym bardziej rozumie potrzebę zdobywania wiedzy i wykształcenia. Dzieci młodsze nie przychodzą do szkoły po informację i umiejętności, one przychodzą przede wszystkim do swojej ukochanej pani (lub pana). To do niej przychodzą po naukę, nie traktują szkoły jako instytucji, tylko jako miejsce spotkania z ulubioną nauczycielką. Każdy nauczyciel musi obecnie posiadać określone wykształcenie i kwalifikacje do wykonywania zawodu. Jego wiedzę i umiejętności zawodowe można łatwo zweryfikować. Trudniej natomiast sprawdzić czy ma, ów wspomniany już wcześniej, talent pedagogiczny. Najlepszym miernikiem tego talentu są reakcje dzieci i ich chęć przebywania w szkole.

Na pierwszym etapie edukacji między nauczycielem a uczniem istnieje szczególniego rodzaju bliskość. Wynika to z bezpośredniego przebywania z dzieckiem w trakcie wspólnych zabaw i ćwiczeń fizycznych, pomocy udzielanej mu w czynnościach samoobsługowych, jak i ze związku emocjonalnego charakterystycznego dla jego okresu rozwojowego. Nigdy później nie pojawia się między uczniem a nauczycielem tego rodzaju więź. W związku z tym na nauczyciela klas I–III spoczywa ogromna odpowiedzialność za wszechstronny rozwój psychofizyczny dziecka, zapewnienie mu bezpieczeństwa i opieki²⁵.

Rola nauczyciela klas I–III wiąże się z określonym systemem wartości. W jego pracy nie wystarczy akceptacja pewnych zasad i norm etycznych, ich ukazanie i uzasadnienie, gdyż konieczne jest ukierunkowanie pracy wychowawczej z punktu widzenia reprezentowanego przez siebie systemu wartości. Głównym zadaniem nauczyciela staje się przygotowanie dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie. Ma on zostać osobą kierującą i organizującą proces nauczania i wychowania w szkole, organizatorem różnych form działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej, opiekunem dzieci i działaczem społecznym w środowisku lokalnym, w jego organizacjach i instytucjach. Nie da się pogodzić tych wszystkich ról bez odpowiednich cech osobowych²⁶. Jak piszą M. Parlak i E. Zyzik, „W swej pracy wychowawczej nauczyciel powinien stale pamiętać, żeby w stosunku do ucznia kierować się zasadami miłości i zaufania”²⁷.

Zakończenie

Nauczyciel kształcenia zintegrowanego powinien znać psychikę ucznia i umieć w nią wnikać, musi potrafić analizować własne doświadczenia, gdyż jego osobowość jest czynnikiem determinującym pracę pedagogiczną. Inspirująca i kreująca rola nauczyciela w procesie edukacji ma decydujące znaczenie dla procesu kształcenia i wy-

²⁵ Ł. Reczek-Zymróż, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli*, s. 133.

²⁶ M.M. Adamowicz, *Ewolucja ról i zadań polskich nauczycieli*, Zielona Góra 2011, Uniwersytet Zielonogórski, s. 222-223, [online] enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/990/1/42.pdf- [dostęp: 31.05.2013].

²⁷ M. Parlak, E. Zyzik, *Rola nauczyciela-wychowawcy we współczesnej szkole*. W: M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik (red.): *W kręgu zagadnień edukacyjnych*, Kielce 2008, s. 133.

chowania. Należy pamiętać, że w miarę zachodzących zmian w strukturze szkoły, w treściach i metodach pracy, rola ta nieustannie się zmienia.

Nauczyciel, zwany często mistrzem i mentorem, należy do najstarszych zawodów świata. Jego rola zmienia się wraz ze zmieniającą się rzeczywistością, w której funkcjonuje, ulega ewolucji wraz z rozszerzającym się zakresem zawodowych powinności. Od zarania dziejów utożsamiany był z osobą, która nauczała i pełniła w wychowaniu najmłodszego pokolenia szereg funkcji edukacyjnych. Różne były nazwy tych osób – od „starszyny rodowej” poczynając, poprzez kapłanów, gubernatorów na współczesnych nauczycielach kończąc²⁸. Wraz z upływem czasu zmieniały się wymagania, jakie powinna spełniać osoba wykonująca zawód nauczyciela. Zawsze jednak priorytetową rolę w systemie nauczania i wychowania przypisywano jego osobowości. Od niej bowiem zależy zdolność nauczyciela do wyposażenia ucznia w kompetencje słowno-intelektualne i emocjonalno-moralne²⁹.

Bibliografia

1. Adamowicz M.M., *Ewolucja ról i zadań polskich nauczycieli*, Zielona Góra 2011, Uniwersytet Zielonogórski [online] enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/990/1/42.pdf- [dostęp: 31.05.2013].
2. Gerstmann S., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, Ossolineum.
3. Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938, z. 5.
4. Jakowicka M., *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzice*. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.): *Nauczyciele i rodzice*, Zielona Góra–Kraków 2004, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.
5. Konarzewski K. (red.): *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1994, PWN.
6. Milerski B., Śliwowski B. (red.): *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN.
7. Musiał E., *Osobowość nauczyciela w dobie kształcenia przez Internet*. W: J. Morbitzer (red.): *Komputer w edukacji: 16 ogólnopolskie sympozjum naukowe, Kraków 29-30 września 2006*, Kraków 2006, Pracownia Technologii Nauczania AP.
8. Nowak J., *Status zawodowy nauczyciela*. W: N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.): *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, t. 2, Poznań 2012, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.
9. Okoń W. (red.): *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962, PZWS.

²⁸ J. Nowak, *Status zawodowy nauczyciela*. W: N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.): *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, t. 2, Poznań 2012, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, s. 470.

²⁹ M. Zymomrya, *Osobowość nauczyciela: geneza zasad kształcenia*. W: K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski (red.): *X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Edukacja jutra*, Wrocław 2004, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 362.

10. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, Wyd. Akademickie Żak.
11. Parlak M., Zyzik E., *Rola nauczyciela – wychowawcy we współczesnej szkole*. W: *W kręgu zagadnień edukacyjnych*, red. M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik, Kielce 2008, Wydawnictwo Gens.
12. Pawelec L., *Nauczyciel i jego rola w rozwoju osobowości ucznia*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
13. Pawelec L., *Osobowość nauczyciela nauczania zintegrowanego*. W: *Príprava učiteľ'ov v procese školských reforiem, Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Presov 2009, Prešovská univerzita v Prešove.
14. Reczek-Zymróż Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1.
15. Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, nr 2 (165).
16. Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005, Wyd. Psychologiczne.
17. Suchodolski B. (red.): *Pedagogika*, Warszawa 1985, PWN.
18. Szempruch J., *Funkcjonowanie nauczyciela wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.): *XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Edukacja jutra*, Szczecin 2005, Uniwersytet Szczeciński.
19. Szewczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, WP.
20. Zymomrya M., *Osobowość nauczyciela: geneza zasad kształcenia*. W: K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski (red.): *X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Edukacja jutra*, Wrocław 2004, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Elżbieta Marek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WIEDZA, UMIEJĘTNOŚCI I KOMPETENCJE SPOŁECZNE NAUCZYCIELI WCZEŚNEJ EDUKACJI W KONTEKŚCIE AKTUALNYCH STANDARDÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Abstract

New training standards preparing for work in the teacher's profession took effect in the academic year of 2012/2013. The document gives rise to much controversy, particularly in the academic teachers circle. The purpose of the publication is an analysis and attempt to assess the standards in the context of the aims and factual content (module I), psychological and pedagogical (module II), educational (module III). An attempt has also been made to answer the question of what competence, in accordance to the description of the education effects, an early education teacher should possess in order to be able to harmonically assist the intellectual, ethical, emotional, social and physical development introducing them into the world of knowledge.

Wprowadzenie

W roku akademickim 2012/2013 weszły w życie nowe standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela. W uzasadnieniu tego dokumentu czytamy, że:

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) będzie prowadzone w ramach trzech modułów obowiązkowych obejmujących przygotowanie w zakresie merytorycznym, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie w zakresie dydaktycznym¹.

¹ *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia*

Standardy te stały się przedmiotem krytyki ze strony środowiska akademickiego. Jak słusznie stwierdza D. Klus-Stańska:

Standardy nie zwierają żadnej nowej koncepcji kształcenia nauczycieli, są formalną przeróbką dotychczasowych rozwiązań, niebezpieczną dlatego, że wyraźnie redukcyjną w stosunku do poprzednich. Ich podłożem, co jest jaskrawo widoczne, i jedynym celem jest dokonanie cięć finansowych i populistycznie pozorowanej zmiany. Nie tylko nie poprawiają, ale obniżają możliwość zagwarantowania jakości przygotowania kadr nauczycielskich do pracy w dynamicznie zmieniających się warunkach kulturowych i rynkowych. Stwarzają ryzyko przekształcania szkoły w skansen edukacyjny zatrudniający kadrę o niskich kompetencjach i przygotowaniu, w żadnej mierze nieprzystającym do wymagań współczesności².

M. Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę na fakt, że realizacja wstępnej edukacji nauczycielskiej (moduł II i III) przynosi studentowi 25 ECTS, co oznacza, że zdobycie nauczycielskich kwalifikacji i kompetencji wymaga mniejszego nakładu pracy (mierzonego ECTS) niż zaliczenie dowolnych studiów podyplomowych, które pozwalają uzyskać 60 ECTS i trwają nie krócej niż dwa semestry. Jej zdaniem:

Jeśli standardy kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela mają spełnić swoją rolę, to znaczy wyznaczać warunki wysokiej jakości edukacji przygotowującej do bycia nauczycielem, powinny, poza wyszczególnieniem celów i efektów (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), wartości nakładu pracy studenta na uzyskanie ich (ECTS) i liczby godzin praktyki nauczycielskiej, zawierać także informację o organizacyjnych formach zajęć w szkole wyższej, to znaczy, proporcję godzin wykładów do ćwiczeń/zajęć seminaryjnych oraz samodzielnej pracy studenta. Ten postulat wynika z zaobserwowanych w uczelniach tendencji oszczędnościowych, które przejawiają się w przewadze wykładów i przenoszeniu zadań na samodzielne studiowanie. Praktyk tych nie można usprawiedliwiać autonomią uczelni, która podejmuje się realizacji standardów. Ograniczona liczba godzin ćwiczeń i seminariów jest poważnym czynnikiem zakłócającym osiąganie efektów w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych³.

Celem publikacji jest analiza i ocena standardów w kontekście celów oraz treści merytorycznych (moduł I), psychologiczno-pedagogicznych (moduł II), dydaktycznych (moduł III). Podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie: **jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel wczesnej edukacji, by mógł harmonijnie wspomagać rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny dzieci, wprowadzając je**

2012 roku. *Uzasadnienie*, s. 1. [online] http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf [dostęp: czerwiec 2013].

² D. Klus-Stańska, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34, s. 43.

³ M. Czerepaniak-Walczak, *Opinia o projekcie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 24 maja 2011 roku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34, s. 89. Uwagi te odnoszą się także do aktualnych standardów.

w świat wiedzy? Kompetencje te zostały wyodrębnione zgodnie z *Krajowymi ramami kwalifikacji* oraz *Standardami kształcenia przygotowującymi do zawodu nauczyciela* podczas tworzenia koncepcji kształcenia nauczycieli w zakresie *pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej* w Instytucie Nauk Pedagogicznych UJK w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim.

Czym są kompetencje? Kompetencje to zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia⁴. W pedagogice pojęcie kompetencji jest definiowane m.in. przez W. Okoń⁵, J. Szempruch⁶, E. Goźlińską, F. Szloska⁷ i innych. J.P. Sawiński uważa, że kompetencja to umiejętność złożona, powiązana z cechą osobowości i rozwojem jednostki. Nie jest ona sumą określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych, lecz zdolnością składającą się z umiejętności ściśle zintegrowanych z innymi cechami osobowości człowieka⁸.

Kompetencje nauczycielskie to:

Przygotowanie zawodowe, struktura poznawcza złożona z wiedzy, umiejętności, pełnomocnictw i uprawnień do działania. Kompetencja jest potencjalną umiejętnością ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania, wynikającą z określonej koncepcji edukacyjnej. Układ kompetencji zawodowych nauczyciela ma na celu uzyskanie zawodowych umiejętności, działania w sensie samodzielnego planowania, realizacji i kontrolowania. Można zatem stwierdzić, że jest to posiadanie i rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń w celu wypełniania funkcji zawodowych. Jest to zdolność do wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny ze standardami wymaganymi dla danego zadania zawodowego, przy czym standardy kwalifikacyjne to ogólnie akceptowane przez przedstawicieli edukacji normy wymagań, opisujące zbiór niezbędnych umiejętności, wiadomości i postaw do wykonywania danego zawodu⁹.

J. Bałachowicz jest zdania, że poziom pracy nauczyciela w sensie jakości uniwersalnej, którą ma osiągnąć każdy nauczyciel w swej pracy, można scharakteryzować jako standardy, które mogą przyjąć postać kompetencji zawodowych nauczyciela, a więc niezbędnego poziomu wiedzy oraz umiejętności merytorycznych i metodycznych w pracy pedagogicznej oraz prezentowania właściwych postaw wobec uczniów¹⁰.

⁴ *Słownik języka polskiego PWN* [online] <http://sjp.pwn.pl/slownik/2564077/kompetencja> [dostęp: czerwiec 2013].

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie Żak, s. 175.

⁶ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wyd. Fosze, s. 110-111.

⁷ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, s. 106.

⁸ J.P. Sawiński, *Oceniać kompetencje*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 8, s. 17.

⁹ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela*, s. 106.

¹⁰ J. Bałachowicz, *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*. W: A. Bogaj (red.): *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa-Kielce 2001, Wyd. Naukowe IBE, s. 354.

W literaturze spotykamy różne klasyfikacje kompetencji nauczycieli, proponowane m.in. przez H. Hamer¹¹, B. Niemierkę¹², S. Dylaka¹³, R. Kwaśnicę¹⁴. Na temat kompetencji pedagogów wczesnoszkolnych wypowiadają się m.in. W. Puślecki¹⁵, I. Adamek¹⁶, J. Bałachowicz¹⁷, J. Kujawiński¹⁸, E. Marek¹⁹ i inni. Dotychczasowe prace nie uwzględniają jednak kompetencji w kontekście aktualnych standardów kształcenia nauczycieli. Dlatego też poniższy tekst jest próbą uzupełnienia badań prowadzonych w tym zakresie.

Kompetencje specjalistyczne

Kompetencje specjalistyczne, określane niekiedy jako merytoryczne, to wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu. Ze standardów wynika, że:

Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu (edukacja przedszkolna) oraz do nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego. Kształcenie obejmuje jednocześnie przy-

¹¹ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994, Veda.

¹² B. Niemierko, *Kodeks etyczny oceniania szkolnego*, „Tarnowski Biuletyn Oświatowy”, 1997, nr 5, s. 18-19.

¹³ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, Wyd. UAM, s. 42.

¹⁴ R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizowania potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*. W: R. Kwaśnica (red.): *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Uniwersytet Wrocławski, s. 100.

¹⁵ W. Puślecki, *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*. W: Z. Jasiński (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1996, Instytut Nauk Pedagogicznych UO, s. 34–37.

¹⁶ I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000, PAN KNP, s. 231-242; też, *Kompetencje kluczowe nauczyciela w edukacji zintegrowanej*. W: H. Kosętko, J. Kuźma (red.): *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000, Wyd. Naukowe AP, s. 470-478.

¹⁷ J. Bałachowicz, *Model akademicki kształcenia nauczycieli*, s. 350-360.

¹⁸ J. Kujawiński, *Kompetencje metodyczne nauczyciela w stale reformowanej szkole*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, WSP, s. 470-479.

¹⁹ E. Marek, *Nauczyciel wczesnej edukacji – próba określenia sylwetki*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Kraków 2005, Wyd. Naukowe AP, s. 279-283.

gotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz do nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej²⁰.

Budzi niepokój charakterystyka tego modułu, w którym liczba godzin i punktów ECTS nie została precyzyjnie określona. Przygotowanie do nauczania przedmiotu, a w przypadku edukacji wczesnoszkolnej kilku przedmiotów, ma się odbywać w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do prowadzenia zajęć w liczbie godzin przypisanych do realizowanego kierunku studiów²¹. Zgodnie z założeniami student ma nabyć kompetencje merytoryczne w zakresie trzech przedmiotów nauczania: języka ojczystego, matematyki i środowiska. Jest to niezgodne z podstawą programową wychowania przedszkolnego i klas początkowych, która obejmuje także szereg innych kierunków edukacji. Poparciem tego stwierdzenia są cele określone w podstawie:

Celem wychowania przedszkolnego jest:

- troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;
- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
- 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.

Zadaniem szkoły jest:

- poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
- wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów;
- dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich;
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym²².

²⁰ *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku*, s. 6-7.

²¹ Tamże, s. 5-6.

²² *Podstawa programowa z komentarzem*. T. 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 39-40, [online] http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf [dostęp: czerwiec 2013].

Zgodnie z programem kształcenia wypracowanym w 2012 r. w UJK, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej student **zdobywa wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne w ramach warsztatów obejmujących kierunki kształcenia zgodne z podstawą programową edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.**

Wiedza ta obejmuje:

- kryteria poprawności językowej, zasady ortografii, interpunkcji, poprawności związków frazeologicznych; podstawowe nurty i gatunki w literaturze dziecięcej, funkcje i zadania czasopiśmiennictwa;
- wiadomości o teatrze – jego istocie, gatunkach, strukturze, środkach wyrazu artystycznego; sposoby tworzenia teatru dla dzieci; podstawowe koncepcje wykorzystania teatru w procesie edukacyjnym;
- podstawowe pojęcia z zakresu edukacji przyrodniczej (w tym ekologicznej) i społecznej;
- elementarne pojęcia, które kształtowane są w toku edukacji matematycznej dziecka;
- właściwości materiałów stosowanych w edukacji technicznej (papier, drewno, metal, tworzywa sztuczne, włókno), a także sposoby ich obróbki i wykorzystania w pracy z dziećmi;
- podstawowe pojęcia z zakresu muzyki i znajomość znaków notacji muzycznej;
- problematykę technologiczną i warsztatową związaną z dyscyplinami plastycznymi, takimi jak: rysunek, malarstwo, grafika warsztatowa i rzeźba; znajomość technik stosowanych w rysunku, malarstwie, grafice i rzeźbie; symbolikę dzieła plastycznego;
- systematykę ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych.

W zakresie umiejętności student potrafi:

- analizować błędy w tekście mówionym i pisany, tworzyć poprawne konstrukcje zdaniowe, redagować krótkie formy wypowiedzi i pisma użytkowe; precyzyjnie i spójnie wypowiadać się w mowie i na piśmie na tematy dotyczące wybranych zagadnień dotyczących literatury; animować prace nad rozwojem czytelnictwa uczestników procesów edukacyjnych;
- inspirować do działań na rzecz uczestnictwa w kulturze; projektować i wykonywać działania artystyczne – opracować koncepcję sztuki teatralnej, skonstruować scenariusz sztuki dla dzieci i zainscenizować ją;
- obserwować zjawiska przyrodnicze i społeczne; stosować metody aktywizujące: eksperyment, doświadczenie i obserwację podczas poznawania najbliższego środowiska;
- oceniać przydatność typowych metod, procedur i praktyk do rozwiązywania problemów matematycznych, technicznych;
- samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności techniczne;
- przyjmować i wyznaczać zadania muzyczne; wyrażać się w formie różnorodnej działalności muzycznej, jak: śpiew i ćwiczenia mowy, ruch z muzyką, gra na in-

strumentach, tworzenie i słuchanie muzyki; realizować gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reagować ruchem na puls rytmiczny i zmiany jego tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje); tańczyć podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego;

- właściwie pod względem technologicznym przygotować warsztat rysunkowy, malarski, graficzny i rzeźbiarski; wykonać prace plastyczne: rysunkowe, malarskie, graficzne i rzeźbiarskie;
- rozwijać i doskonalić własne umiejętności ruchowe; dbać o bezpieczeństwo i efektywność podczas zajęć ruchowych;
- rozwijać swoje profesjonalne umiejętności, korzystając z różnych źródeł i nowoczesnych technologii;
- analizować własne działania i wskazać ewentualne obszary wymagające modyfikacji w przyszłym działaniu.

W zakresie kompetencji społecznych student:

- dostrzega złożoność procesów językowych, funkcjonalność języka i jego estetykę; wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia literackiego;
- jest przygotowany do aktywnego odbioru sztuki teatralnej; ma świadomość konieczności osobistego obcowania z wielorakimi wartościami humanistycznymi teatru;
- posiada kompetencje w zakresie rozumienia i poszanowania przyrody oraz środowiska społecznego; rozwija zainteresowania światem przyrody i środowiskiem społecznym.
- dokonuje samooceny własnych kompetencji matematycznych i je doskonali;
- ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności w zakresie techniki;
- jest zainteresowany muzyką, przejawia postawę estetyczną i twórczą;
- jest świadomym i pewnym własnych możliwości animatorem działań plastycznych; odczuwa i rozumie wartość kreowania procesu twórczego poprzez działania plastyczne;
- dostrzega możliwości spędzania czasu wolnego w sposób kreatywny; odczuwa potrzebę uczestnictwa w wydarzeniach artystycznych;
- ma świadomość związku pomiędzy usprawnianiem własnego organizmu a skutecznością pracy z dziećmi;
- wykazuje aktywność, otwartość, kreatywność;
- wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne

Moduł psychologiczno-pedagogiczny obejmuje opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki (z elementami pedagogiki specjalnej) na danym etapie edukacyjnym. W module psychologiczno-pedagogicznym przewidziane są 30-godzinne praktyki, związane z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów, oraz konfron-

towanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym. Na realizację tego modułu przeznaczono 10 ECTS, proponując na ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne 90 godzin, zaś na danym etapie edukacji 60 godzin. Jest to stanowczo za mało, jeśli weźmiemy pod uwagę treści, które zaproponowano w standardach w zakresie edukacji przedszkolnej i I etapu edukacyjnego. Treści te dotyczą psychologii rozwojowej dziecka, zabawy, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, adaptacji dziecka w przedszkolu i szkole, pracy opiekuńczo-wychowawczej, dysharmonii i zaburzeń rozwojowych u dzieci, dojrzałości szkolnej, bezpieczeństwa dzieci w przedszkolu i szkole, a także podczas zajęć terenowych i wycieczek, współpracy nauczyciela ze środowiskiem i rodzicami. Trudno wyobrazić sobie, by te podstawowe dla pracy pedagogicznej nauczyciela zagadnienia można było zrealizować w ramach 60 godzin zajęć i 30 godzin praktyk. Dlatego też na realizację tej problematyki należy przeznaczyć o wiele więcej godzin.

Opracowując ten moduł w kontekście wiedzy, założono, że przyszły nauczyciel:

- zna wybrane koncepcje rozwoju dziecka, rozumie zmiany rozwojowe w zakresie poszczególnych funkcji u dzieci; wykorzystuje wiedzę psychologiczną o dziecku do interpretowania zjawisk zachodzących w edukacji; ma podstawową wiedzę na temat rozwoju człowieka w cyklu życia zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym;
- zna cele, zadania, funkcje placówek wychowania przedszkolnego; charakteryzuje środowisko przedszkolne, wskazując na wymagania, jakie ma spełniać w zakresie wszechstronnego rozwoju dziecka;
- zna terminologię, teorię i metodykę wchodzące w zakres pedagogiki wczesnoszkolnej; zna tradycyjne i współczesne koncepcje dotyczące edukacji zintegrowanej;
- zna terminologię, teorię i metodykę wchodzące w zakres pedagogiki twórczości; ma elementarną wiedzę o diagnozowaniu i rozwijaniu postaw twórczych; zna specyfikę funkcjonowania uczniów odznaczających się dużą kreatywnością;
- ma podstawową wiedzę na temat rozwoju naturalnej aktywności zabawowej człowieka w ontogenezie, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym; ma elementarną wiedzę o metodyce prowadzenia zabaw dydaktycznych, dobieraniu ich treści do wieku uczestników zajęć i wiązaniu ich z podstawą programową nauczania i wychowania, sposobach artykułowania celów i przebiegu zabaw dydaktycznych;
- zna podstawowe koncepcje dotyczące wychowania, rozumie różnorodne uwarunkowania tego procesu; wie, jak funkcjonują główne środowiska wychowawcze, zna ich specyfikę i procesy w nich zachodzące; zna style wychowania w rodzinie, style pracy wychowawczej nauczyciela i relacje interpersonalne towarzyszące odpowiedniemu stylowi; wie, jak projektuje się i prowadzi badania diagnostyczne w praktyce wychowawczej; zna symptomy zaburzeń w zachowaniu uczniów sprawiających trudności wychowawcze, przejawiających dysharmonie i zaburzenia rozwoju oraz mających niepowodzenia szkolne;
- zna metody diagnozy i wspomagania rozwoju dziecka pięcioletniego oraz rozpoczynającego naukę szkolną;

- zna specyfikę funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i specyficznymi trudnościami w nauce; zna terminologię, teorię i metodykę dotyczącą diagnozy i terapii pedagogicznej; wymienia symptomy zaburzeń poszczególnych funkcji;
- zna terminologię, teorię i metodykę dotyczącą profilaktyki, diagnozy i terapii logopedycznej, definiuje pojęcie mowy, symptomy i przyczyny jej zaburzeń;
- ma elementarną wiedzę o bezpieczeństwie i higienie pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych i pomocowych.

W zakresie umiejętności przyszły nauczyciel:

- dyskutuje na temat organizowania dziecku odpowiednich warunków do pełnego, wszechstronnego rozwoju;
- posługuje się podstawową wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej w celu analizowania podstawy programowej i programów nauczania; wymienia szanse i zagrożenia kształcenia zintegrowanego; projektuje zajęcia z dziećmi pod kątem stosowania metod, form, środków dydaktycznych, rozwiązywania problemów, kształtowania pojęć – potrafi prognozować ich przebieg i przewidywać skutki;
- animuje prace nad rozwojem kreatywności dzieci oraz wspiera ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy, ocenia przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań twórczych;
- potrafi animować aktywność wychowanków poprzez zabawy dydaktyczne oraz wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy, aranżując fabuły, dramatyzacje, inspiruje wychowanków do eksploracji i odkrywania świata w zabawie;
- generuje rozwiązania konkretnych problemów wychowawczych, prognozuje przebieg ich rozwiązywania oraz przewiduje skutki planowanych działań; rozpoznaje sytuację uczniów sprawiających trudności wychowawcze, przejawiających dysharmonie i zaburzenia rozwoju oraz niepowodzenia szkolne; projektuje badania, opracowuje wyniki obserwacji i formułuje wnioski; opracowuje program wychowawczy szkoły; potrafi kierować procesami wychowania, ma umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym); umie współpracować z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów;
- potrafi zaplanować, przeprowadzić i zinterpretować badanie poziomu rozwoju poszczególnych funkcji u dzieci w wybranym okresie; wykorzystuje wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji;
- diagnozuje rozwój społeczny, emocjonalny, poznawczy, motoryczny; potrafi badać gotowość do uczenia się matematyki;
- projektuje wspomaganie rozwoju dzieci na starcie szkolnym, indywidualizując zadania i dostosowując metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów;
- potrafi dobrać i zastosować metody oceny i wspomaganie rozwoju mowy dziecka, opracowuje plan pracy z uczniem – wychowankiem z nieprawidłowościami w rozwoju mowy i języka;

- potrafi ocenić przydatność poznanych metod diagnozy i terapii, pracować z uczniami dyslektycznymi, indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
- ma elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację celów związanych z projektowaniem i podejmowaniem działań profesjonalnych na rzecz bezpieczeństwa.

W zakresie kompetencji społecznych student:

- jest świadomy poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego w zakresie psychologii dziecka, ocenia własne kompetencje i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych z wykorzystaniem wiedzy z zakresu rozwoju dziecka;
- ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów z trudnościami w uczeniu się, dysleksją oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wykazuje aktywność i wytrwałość we współdziałaniu z rodziną ucznia i placówkami specjalistycznymi na rzecz diagnozy i terapii zaburzeń mowy;
- ma świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów, dostrzega konieczność zapewnienia dziecku odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju;
- jest świadomy sensu i wartości podejmowania działań wychowawczych, potrafi dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej;
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i realizuje działania psychopedagogiczne;
- dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą, poszukuje optymalnych rozwiązań, postępuje zgodnie z zasadami etyki.

Kompetencje dydaktyczne

Kompetencje dydaktyczne są zdobywane w toku studiowania metodyk poszczególnych przedmiotów oraz metodyki pracy w przedszkolu i projektowania pracy w kształceniu zintegrowanym. Autorzy *Standardów* przewidują w tym module treści dotyczące podstawy programowej, współczesnych koncepcji edukacji małego dziecka, specyfiki roli nauczyciela, metod, zasad i form pracy nauczyciela z dziećmi, wyrównywania szans edukacyjnych, kształtowania dojrzałości szkolnej, dostosowania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka, trudności w uczeniu się, wychowawczego wymiaru działań edukacyjnych²³. W przypadku pedagogiki wczesnoszkolnej i przed-

²³ *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku*, s. 15.

szkolnej wiele treści z modułu 3 jest spójnych z treściami modułu 2, np. dojrzałość szkolna (moduł 2) i kształtowanie dojrzałości szkolnej (moduł 3). Treści te powinny być realizowane w jednym module psychologiczno-pedagogicznym. Podobnie treści dotyczące dysharmonii i zaburzeń rozwojowych (moduł 2) mają związek z problematyką dostosowania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka, trudności w uczeniu się (moduł 3).

Kompetencje dydaktyczne są zdobywane w toku zajęć z zakresu podstaw dydaktyki (30 godzin) i dydaktyki przedmiotów (90 godzin) oraz praktyk odbywanych w wymiarze 120 godzin w placówkach przedszkolnych i klasach I–III. Łącznie przeznaczono na ten moduł 15 ECTS. W przypadku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej mamy do czynienia nie z dydaktyką jednego przedmiotu, lecz wieloma metodykami szczegółowymi. W standardach wyodrębniono 7 metodyk²⁴, zatem liczba godzin i ECTS przeznaczonych na realizację tych zagadnień w standardach jest stanowczo za mała. Argumentem przemawiającym za zwiększeniem liczby godzin przeznaczonych na dydaktykę przedmiotów i ECTS są wyodrębnione poniżej kompetencje, jakie powinien osiągnąć przyszły nauczyciel dziecka.

W zakresie wiedzy:

- zna podstawę programową i programy wychowania przedszkolnego i nauczania obowiązujące na I etapie edukacji;
- zna metody, zasady, formy pracy dotyczące realizacji treści programowych z różnych obszarów aktywności dzieci;
- zna metody nauki czytania i pisania, edukacji literackiej dziecka, metody i ćwiczenia stosowane w nauczaniu ortografii i gramatyki;
- posiada wiedzę w zakresie metodyki nauczania edukacji przyrodniczej i społecznej;
- posiada wiedzę na temat współczesnych teorii dotyczących uczenia się i nauczania matematyki oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów;
- zna elementarną terminologię używaną w metodyce edukacji muzycznej, rozumie jej źródła oraz zastosowanie w obrębie pokrewnych dyscyplin naukowych;
- objaśnia rolę aktywności plastycznej w procesie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społeczno-moralnego dziecka; posiada wiedzę o metodach stosowanych w edukacji plastycznej;
- posiada wiedzę na temat metodyki wykonywania zadań technicznych; bezpieczeństwa i higieny pracy podczas realizacji praktycznych działań technicznych;
- wskazuje zadania i treści edukacji informatycznej; opisuje formy, metody nauczania w edukacji komputerowej oraz środki dydaktyczne; posiada elementarną wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji.
- ma elementarną, uporządkowaną wiedzę na temat metodyki edukacji zdrowotnej, obejmującą terminologię.

²⁴ Tamże, s. 15-16.

W zakresie umiejętności:

- posługuje się podstawową wiedzą teoretyczną w celu dobierania strategii realizowania działań praktycznych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym;
- potrafi dostosować programy nauczania do zmian zachodzących w świecie i w nauce;
- ocenia wartość i przydatność podręczników i pakietów edukacyjnych;
- posiada kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb oraz możliwości uczniów; potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania, posiada umiejętność pracy z grupą;
- organizuje z dziećmi w wieku przedszkolnym różnego rodzaju zabawy, kierując się ich wartościami dla rozwoju dziecka;
- ma umiejętność planowania, organizowania i realizacji treści programowych z zakresu różnych obszarów aktywności dzieci; umiejętnie posługuje się metodami, formami i środkami dydaktycznymi podczas projektowania i prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych; konstruuje scenariusze zajęć zintegrowanych; potrafi przeprowadzić zaprojektowane zajęcia;
- kształtuje umiejętność czytania i pisania, wspomaga rozwój mowy i umiejętność wypowiedzania się w mowie i piśmie, organizuje kontakt dziecka z dziełem literackim; rozwija zainteresowania i nawyki czytelnicze u dziecka; wykorzystuje gry i zabawy w edukacji polonistycznej; stosuje odpowiednie metody w nauczaniu ortografii i gramatyki; stymuluje ekspresję werbalną i teatralną dziecka;
- kształtuje umiejętność obserwacji zjawisk przyrodniczych i społecznych; organizuje edukację przyrodniczą i społeczną w naturalnym środowisku; potrafi wykorzystać eksperyment, doświadczenie i obserwację podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
- potrafi wspomagać czynności umysłowe ważne dla uczenia się matematyki poprzez zabawy, gry i sytuacje zadaniowe; kształtuje pojęcia liczbowe, geometryczne, działania arytmetyczne, umiejętności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych; stosuje czynnościowe metody nauczania matematyki;
- potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności, korzystając z różnych źródeł i nowoczesnych technologii (ICT);
- potrafi integrować muzykę z językiem, plastyką, ruchem; organizuje sytuacje, w których dziecko staje się odbiorcą i twórcą muzyki (śpiewa, tańczy, gra na instrumentach);
- potrafi wykonać wszystkie najważniejsze prace plastyczne w wybranych technikach; umie analizować rysunkową twórczość dziecięcą;
- organizuje działalność techniczną dziecka; zapoznaje z urządzeniami technicznymi; budzi zainteresowanie techniką;
- posiada umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej;
- rozwija umiejętności ruchowe i sprawność fizyczną dziecka; organizuje zabawy i gry ruchowe, ćwiczenia korekcyjne;

- potrafi analizować własne działania dydaktyczne i wskazać ewentualne obszary wymagające modyfikacji przyszłych działań.

W zakresie kompetencji społecznych:

- docenia rolę zabawy we wszechstronnym rozwoju dziecka;
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania wychowawcze i opiekuńcze; identyfikuje problemy związane z planowaniem procesu dydaktycznego;
- rozwija kompetencje dziecka w zakresie kultury języka, zainteresowania i nawyki czytelnicze dziecka;
- rozwija kompetencje dziecka w zakresie szacunku dla ojczyzny, zainteresowania światem przyrody i środowiskiem społecznym, rozumienia i poszanowania przyrody oraz środowiska społecznego;
- jest świadomy znaczenia postawy twórczej nauczyciela jako czynnika kształtującego ekspresję plastyczną, muzyczną dziecka oraz jego osobowość;
- czuje potrzebę bycia twórczym i kreatywnym; jest wrażliwy na możliwości oraz wartości wykorzystywania sztuki w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej;
- odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje praktyczne działania związane z różnymi kierunkami edukacji;
- ma przekonanie o wadze zachowania się w sposób profesjonalny, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej.

Podsumowanie

Analizując kompetencje, jakie powinien mieć nauczyciel dziecka, warto zadać pytanie: **Czy student podejmujący studia licencjackie, bez szczególnych predyspozycji do zawodu²⁵, jest w stanie w ciągu 3 lat osiąść odpowiednie kompetencje, by wykonywać zawód nauczyciela przedszkola i klas początkowych?** Uważam, że nie. Niepokój o kształcenie nauczycieli wyrażono także podczas obrad II Kongresu Polskiej Edukacji, który odbył się w Warszawie 15-16 czerwca 2013 r. Prowadząca sesję „Kształcenie nauczycieli – inwestycja w przyszłość edukacji” M. Krawczyk-Radwan z Instytutu Badań Edukacyjnych zacytowała A. Levina „kształcenie nauczycieli to dziki zachód edukacji”. Krytyczną opinię na ten temat wyraziła także prof. M. Nowak-Dziemianowicz, stwierdzając, że w Polsce nie ma systemu kształcenia nauczycieli. Jej zdaniem należy zburzyć kilka mitów i stereotypów. Kształcenie musi być droższe i musi

²⁵ Powszechnie wiadomo, że na studia pedagogiczne od wielu lat w większości uczelni wyższych obowiązuje konkurs świadectw. W związku z niżem demograficznym każdy, kto zdał maturę, może studiować pedagogikę, a po ukończeniu studiów pierwszego stopnia być nauczycielem przedszkola i klas I-III. Warto zauważyć, że do pracy we wszystkich innych typach szkół i placówek wymagane są studia magisterskie. Patrz: *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku.*

trwać dłużej²⁶. Kształcenie nauczycieli powinno być odpowiednio dowartościowane społecznie przez zwiększenie prestiżu nauczyciela. Należy wzmocnić kształcenie praktyczne, powiązać system kształcenia nauczycieli ze szkołą. Nauczyciela trzeba kreować w działaniu²⁷.

Na zakończenie chcę przytoczyć opinię R. Więckowskiego, który ponad 20 lat temu, w związku z propozycją ograniczenia edukacji nauczycielskiej do trzyletnich kolegiów, ostrzegał:

Rozwój małego dziecka, mający wpływ na całą biografię edukacyjną, wymaga udziału profesjonalistów, a nie dyletantów. Profesjonalne zaś kształcenie wymaga odpowiedniego poziomu naukowego, a nade wszystko czasu (...). Błędy edukacyjne popełnione w tym okresie są nie do naprawienia. Stąd też kandydat na nauczyciela dziecka w wieku przedszkolnym i młodszoszkolnym musi mieć szczególnie wysokie kwalifikacje pedagogiczne, psychologiczne, filozoficzne, a także merytoryczne. Te zaś mogą zapewnić szerokoprofilowe studia²⁸.

Bibliografia

1. Adamek I., *Kompetencje kluczowe nauczyciela w edukacji zintegrowanej*. W: H. Kosętko, J. Kuźma (red.): *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000, Wyd. Naukowe AP.
2. Adamek I., *Kompetencje nauczyciela w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000, PAN KNP.
3. Bałachowicz J., *Model akademicki kształcenia nauczycieli szczebla początkowego*. W: A. Bogaj (red.): *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa – Kielce 2001, Wyd. Naukowe IBE.
4. Czerepaniak-Walczak M., *Opinia o projekcie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 24 maja 2011 roku*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34.
5. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, Wyd. UAM.
6. Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji.
7. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994, Veda.
8. Hojnacki L., Polak M. (red.): *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013, ThinkGlobal [online] edunews.pl [dostęp: czerwiec 2013].

²⁶ *O zaniedbaniach w kształceniu nauczycieli* [online] <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2294-o-zaniedbaniach-w-ksztalceniu-nauczycieli> [dostęp: czerwiec 2013].

²⁷ L. Hojnacki, M. Polak (red.): *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013, ThinkGlobal [online] edunews.pl [dostęp: czerwiec 2013].

²⁸ R. Więckowski, *Pedagogika wieku dziecięcego – nowa specjalność edukacyjna*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9, s. 515-516.

9. Klus-Stańska D., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34.
10. Kujawiński J., *Kompetencje metodyczne nauczyciela w stale reformowanej szkole*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.): *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, WSP.
11. Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizowania potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*. W: R. Kwaśnica (red.): *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Uniwersytet Wrocławski.
12. Marek E., *Nauczyciel wczesnej edukacji – próba określenia sylwetki*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): *Edukacja, szkoła, nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Kraków 2005, Wyd. Naukowe AP.
13. Niemierko B., *Kodeks etyczny oceniania szkolnego*, „Tarnowski Biuletyn Oświatowy” 1997, nr 5.
14. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, Żak.
15. *O zaniedbaniach w kształceniu nauczycieli* [online] <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/dyskusje/2294-o-zaniedbaniach-w-ksztalceniu-nauczycieli> [dostęp: czerwiec 2013].
16. *Podstawa programowa z komentarzem*. T. 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 39-40. [online] http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_1.pdf [dostęp: czerwiec 2013].
17. Puślecki W., *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*. W: Z. Jasiński (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1996, Instytut Nauk Pedagogicznych UO.
18. Sawiński J.P., *Ocenić kompetencje „Nowa Szkoła”* 1999, nr 8.
19. *Słownik języka polskiego PWN* [online] <http://sjp.pwn.pl/slownik/2564077/kompetencja> [dostęp: czerwiec 2013].
20. *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku. Uzasadnienie*, s. 1 [online] http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf [dostęp: czerwiec 2013].
21. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, Wyd. Fosze.
22. Więckowski R., *Pedagogika wieku dziecięcego – nowa specjalność edukacyjna*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9.

Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

TWÓRCZY NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI – CECHY I ZACHOWANIA

Abstract

The article presents based on the literature and experimental research: 1) the features of the creative teacher – ingenuity, courage, nonconformism, high self-esteem, independence, openness, communication skills, sense of humor; 2) behaviors of the creative teacher inspired by psychodidactic rules of helping in the process of creative thinking: facilitation, contract, ludicity, strengthening of the creative process, preventing obstacles, progressing of autonomous cognitive motivation and teacher's personal creativity.

*We wszystkich ograniczeniach szkoły,
to właśnie twórczy nauczyciele stanowią nadzieję
na rozwój potencjału uczniów.*

D. Ciechanowska

Wstęp

Kreatywny nauczyciel istnieje nie tylko w marzeniach uczniów, prospektach wdrażanych projektów kształcenia i założeniach edukacyjnych programów i reform. Kreatywny nauczyciel ma swoje cechy i zachowania, które odróżniają go od innych realizatorów tego zawodu. Różnice te zawierają się nie tylko w słowach: pasja, pomysłowość, niekonwencjonalność, rozwój, ale także w podejściu do życia i innych ludzi, odznaczającym się entuzjazmem i afirmacją świata, którego się nie stworzyło, ale który można zmieniać na lepsze.

Niniejsze opracowanie powstało na kanwie studiów z literatury przedmiotu, a także własnych badań eksperymentalnych, w których osobowość nauczyciela traktowana była jako czynnik rozwijania twórczego myślenia uczestników procesu edukacji.

Istota zdolności twórczego myślenia u nauczyciela – od teorii do praktyki

Zmierzając do nakreślenia sylwetki twórczego nauczyciela, nawiążę do często przywoływanej w opracowaniach teoretycznych i badaniach empirycznych koncepcji twórczości J.P. Guilforda, który wyróżnił dwa typy myślenia: dywergencyjne i konwergencyjne.

Wyszczególnienie myślenia rozbieżnego (dywergencyjnego), decydującego o rozwiązywaniu problemów otwartych (heurystycznych, twórczych), oraz zbieżnego (konwergencyjnego), typowego dla rozwiązywania problemów zamkniętych (algorytmicznych), wpłynęło na nowe ujmowanie procesu twórczego¹. Pierwszy rodzaj myślenia sprowadza się do „wytwarzania licznych pomysłów w odpowiedzi na problem natury otwartej”². Myślenie konwergencyjne polega zaś na „poszukiwaniu jednego poprawnego rozwiązania”³ w takich sytuacjach problemowych, które „mają w zasadzie jedno rozwiązanie, wynikające konsekwentnie z warunków zadania i związanych z nim reguł”⁴.

Zdolność myślenia twórczego, pojmowanego jako myślenie dywergencyjne, cechują takie główne właściwości, jak: płynność, giętkość i oryginalność myślenia.

I tak, płynność myślenia definiuje się jako łatwość wytwarzania pomysłów, operacjonalizuje zaś przez ich liczbę⁵.

Z kolei giętkość myślenia to „gotowość do zmiany kierunku myślenia”⁶. Operacyjnym wskaźnikiem tej zdolności może być „różnorodność pomysłów, czyli liczba kategorii”, do jakich można zaliczyć wytworzone pomysły⁷.

W koncepcji J. P. Guilforda istotną cechą twórczego myślenia jest jego oryginalność, która wiąże się ze „zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych, niepowtarzalnych”⁸.

Wymienione cechy nie wyczerpują jednak listy zdolności mających bliski związek z twórczością. Ważne znaczenie dla twórczego myślenia mają także inne czynniki, określane jako wrażliwość na problemy (wyrażająca się m.in. w umiejętności stawiania

¹ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, Wyd. UMCS, s. 73.

² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, GWP, s. 26.

³ Tamże, s. 26.

⁴ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, PZWS, s. 44.

⁵ Por.: J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, PWN, s. 278; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 27.

⁶ J.P. Guilford, *Natura inteligencji*, s. 278.

⁷ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 27.

⁸ Tamże, s. 28.

pytań) i staranność (inaczej dokładność wykonywania zadań, związana z ilością i jakością elementów wykorzystanych do rozwiązania problemu)⁹.

Twórcze myślenie bywa również opisywane przy udziale takich właściwości, jak:

- aktywne podejście do problemu i jego poszukiwanie;
- użycie analogii i wykorzystanie metafory;
- przewycięzanie sztywnych nawyków i nastawień;
- zdolność tworzenia połączeń między obrazami myślowymi i pomysłami;
- umiejętność dostrzegania podobieństw w realnym świecie;
- fantazja oraz rozumowanie krytyczne¹⁰.

Opisane właściwości twórczego myślenia pozwalają głębiej zrozumieć jego istotę, a jednocześnie pomagają naszkicować sylwetkę nauczyciela potrafiącego myśleć twórczo. Taka osoba w konfrontacji z problemem poszukuje bowiem wielu różnych, oryginalnych pomysłów na jego rozwiązanie. Co więcej, często sama dostrzega te problemy. Wydaje się jednak, że traktuje je bardziej jako wyzwanie, z którym należy się zmierzyć, a nie trudność, która przytłacza i deprecjonuje. Bez wątplenia o kształtowanie takiego twórczego podejścia do problemów warto zabiegać w procesie edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, które w dynamicznie zmieniającym się współczesnym świecie wielokrotnie będą stawały przed różnego rodzaju problemami, wymagającymi pomysłowości i odwagi do ich pokonania.

Cechy osobowości twórczego nauczyciela

O poziomie twórczego myślenia u nauczyciela decydują nie tylko wymienione już zdolności myślenia dywergencyjnego, ale także cechy jego osobowości, do których zalicza się m.in. „skłonność do poszukiwania problemów i chęć zmierzania się z nimi, odporność na stres i frustracje związane z trudem myślenia i rozwiązywania problemów”¹¹. Osobę twórczego nauczyciela wyróżniają również takie cechy charakteru, jak: autonomia, nonkonformizm, skuteczność i elastyczność postępowania, duża aktywność, wytrwałość, stanowczość, upór w pokonywaniu przeszkód i sytuacji trudnych, śmiałość, spryt, pracowitość, szczerowość, bezpośredniość, samowystarczalność, pewność siebie, wysokie poczucie własnej wartości, wiara w swoje możliwości, niezależna skala wartości, indywidualne tempo pracy¹². Ponadto „uderzającą” cechą osobowości twórczej jest niezależność. Cecha ta „wydaje się być konieczna, gdyż twórcze działanie często spotyka się z krytyką, ośmieszaniem i całkowitym brakiem wzmocnienia”¹³.

⁹ Por.: Z. Pietrasiański, *Myślenie twórcze*, s. 105; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 29.

¹⁰ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 71-72, 74.

¹¹ R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999, WSiP, s. 235.

¹² I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006, Wyd. WŚ, s. 38.

¹³ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.): *Psychologia i życie*, Warszawa 1997, PWN, s. 213.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad znaczeniem osobowości nauczyciela w twórczych dyskusjach na pierwszym miejscu wśród cech osobowości sprzyjających stymulowaniu twórczego myślenia znalazły się takie cechy, jak: otwarty, komunikatywny, życzliwy, twórczy, cierpliwy, kompetentny, z poczuciem humoru, dociekliwy¹⁴.

Wydaje się, że cechy te przyczyniają się do ośmielenia uczniów, gdyż inspirują ich i zachęcają do własnej kreatywności, przejawiającej się w postaci: wytwarzania nowych – także niekonwencjonalnych, pomysłów, pokonywania barier, przeciwstawiania się rutynie oraz przeciętności myślenia i działania.

Zachowania twórczego nauczyciela

Poziom zdolności twórczych nauczyciela jest istotnym czynnikiem, od którego zależy efektywność zajęć mających na celu stymulowanie twórczego myślenia uczniów¹⁵. W procesie tym istotne są jednak również tak zwane „kompetencje transgresyjne” nauczyciela, oznaczające „zdolność do pobudzania i podtrzymywania wielostronnej aktywności twórczej uczniów oraz przekraczanie siebie w wytwarzaniu określonych pomysłów”¹⁶. Niezwykle ważna w uaktywnianiu twórczego myślenia uczniów okazuje się również „twórczość metodyczna” nauczyciela, postrzegana jako „główny czynnik postępu pedagogicznego w szkole”¹⁷, a przejawiająca się we „wprowadzaniu zmian dotyczących między innymi: celów, treści, metod kształcenia, form organizacyjnych czy środków dydaktycznych”¹⁸.

Na metodyczny warsztat pracy twórczego nauczyciela składa się także repertuar jego zachowań, które mogą stymulować lub blokować twórcze myślenie uczniów.

Analiza treści w tabeli 1 pozwala stwierdzić, iż nauczycielowi pragnącemu stymulować twórcze myślenie uczniów potrzebna jest nie tylko wiedza o specyfice tego procesu, ale i pewne walory osobowościowe, takie jak: cierpliwość, otwartość, tolerancja. Wymienione w tabeli zachowania nauczyciela zachęcające uczniów do twórczego myślenia pozwalają ujmować go w kategorii facylitatora twórczości, który różnymi sposobami ułatwia im takie myślenie i działanie. Przez swoje zachowania staje się on również dla uczniów swoistym modelem do naśladowania, a jak wiadomo z podejścia behawiorystycznego, jest to jeden ze sposobów „uczenia się” twórczości.

¹⁴ Por. Z. Okraj, *Alfabet twórczych dyskusji*, Kielce 2013, Wyd. Ston 2.

¹⁵ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. W: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, Impuls, s. 113.

¹⁶ Z. Jasiński (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1996, UO, s. 35.

¹⁷ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, WSiP, s. 148.

¹⁸ Tamże, s. 151.

Tabela 1. Zachowania nauczyciela pobudzające i hamujące twórcze myślenie uczniów

Działania nauczyciela	
Zachęcające do twórczego myślenia	Zniechęcające do twórczego myślenia
<ul style="list-style-type: none"> • Daje dość czasu na myślenie • Koncentruje się na myśleniu uczniów • Powstrzymuje się od osądzania • Podkreśla samodzielność • Oczekuje dobrych wyników • Jest aktywnym słuchaczem • Wykazuje prawdziwe zainteresowanie • Szanuje podjęte przez uczniów decyzje • Traktuje uczniów partnersko • Jest gotowy do pomocy • W błędach widzi szansę uczenia się • Wykorzystuje pytania otwarte • Ceni twórcze pomysły 	<ul style="list-style-type: none"> • Jest autorytarny i despotyczny • Umacnia zależność dyskutantów • Krytykuje • Dezaprobuje • Wcześniej ustala odpowiedzi • Odrzuca nowe pomysły • Narzuca decyzje • Ogranicza czas • Lekceważy opinie uczniów • Dominuje • Przerывa • Niecierpliw się • Nie zapewnia informacji zwrotnych

Opracowanie własne na podstawie: R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999, WSiP, s. 51.

Protwórcze zachowania nauczyciela wynikają z podmiotowego traktowania ucznia oraz typowej dla twórczych nauczycieli gotowości do dialogu edukacyjnego z uczniami, polegającego na poczuciu, że uczymy się wspólnie – od siebie nawzajem – bez względu na różnicę wieku i doświadczenia.

Zastosowanie twórczych zasad kształcenia przez nauczyciela w klasach I–III

Zachowania twórczych nauczycieli inspirowane są także treściami i dyrektywami zawartymi w psychodydaktycznych zasadach pomocy w tworzeniu. W literaturze przedmiotu przyjmuje się bowiem, że „metody nauczania twórczości odwołują się do innych niż tradycyjna dydaktyka zasad i norm postępowania pedagogicznego, nie chodzi tu bowiem o jak najlepsze zapamiętanie przez uczących się jak największej ilości faktów i zrozumienie reguł algorytmicznych, lecz o opanowanie zasad heurystycznych pozwalających rozwiązywać problemy otwarte i nowe”¹⁹. Z tego powodu niektórym klasycznym zasadom kształcenia, krytykowanym za inhibitujący wpływ na rozwijanie twórczego myślenia, przeciwstawiane są sformułowane współcześnie psychodydaktyczne zasady pomocy w tworzeniu. Zalicza się do nich zasady: facylitacji, kontraktu grupowego, ludyczności, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, przeciwdziałania przeszkodom, osobistej twórczości nauczyciela.

¹⁹ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania*, s. 121.

Te właśnie reguły określają „w jakich warunkach i w jaki sposób należy realizować cele lekcji twórczości”²⁰.

I tak zasada facylitacji (z łac. *facilis* – łatwy) „odnosi się do nauczyciela, a polega na usprawnianiu i ułatwianiu procesu zdobywania wiedzy i opanowywania umiejętności twórczych. Istotą tej funkcji jest pomoc rozumiana jako ułatwianie uwalniania się indywidualnych i grupowych możliwości oraz zdolności twórczych w odpowiednim klimacie psychologicznym”²¹. Zasada ta oznacza także „realizowanie całego kompleksu działań wspierających twórcze myślenie uczniów, a opierających się na empatii, autentyczności i otwartości prowadzącej do unikania w kontaktach z uczniami zakłamania i obłudy”²². W literaturze przedmiotu reguła ta określana jest także jako „zasada pomocniczości”²³. Warto dodać, iż nauczyciel – facylitator jest „kompetentny w stawianiu pytań, wyrażaniu opinii, proponowaniu alternatywnych rozwiązań”²⁴. Przez swoje działania „ukierunkowuje” zatem uczniów w ich w pracy, a także „wspiera i zachęca do jej wykonywania”²⁵.

Ułatwianie małym dzieciom procesu twórczego myślenia opiera się przede wszystkim na inspirowaniu ich oraz zachęcaniu do wytwarzania wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. W praktyce oznacza to kierowanie do uczniów pytań: *Co można zrobić w tej sytuacji? Jak można naprawić tę szkodę/błąd? Jak można pomóc tej osobie? Co należałoby zrobić, aby taka sytuacja więcej się nie powtórzyła? Jak to zmienić/ udoskonalić?* itp. Dziecko mimo niewielu lat i doświadczeń jest w stanie proponować ciekawe, niebanalne rozwiązania, a tym samym rozwijać własną kreatywność – pod warunkiem, że dorośli – rodzice i nauczyciele – na to pozwolą, rezygnując ze stanowiska wszechwiedzy na rzecz autentycznej zgody na to, by dziecko miało prawo myśleć twórczo i efektami tego myślenia zachwycać i zmieniać rzeczywistość wokół siebie.

Z kolei zasada kontraktu grupowego wiąże się z potrzebą „regulowania stosunków między nauczycielem a uczniami i zakłada stworzenie swoistej umowy społecznej, wprowadzającej na zajęciach pewną listę zasad, norm, reguł”, określających sposób zachowania się podczas lekcji²⁶. Najczęściej spotykane normy kontraktu to: „inicjatywa, otwartość, prawo do odmowy udziału w ćwiczeniach, dyskrecja, powstrzymanie się od ocen, stosowanie komunikatów typu »ja«”²⁷.

²⁰ Tamże, s. 97.

²¹ Tamże, s. 98.

²² Tamże.

²³ W. Andrukowicz, *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń 2000, Wyd. Adam Marszałek, s. 141.

²⁴ A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006, Astrum, s. 158.

²⁵ Tamże.

²⁶ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania*, s. 100.

²⁷ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, Impuls, s. 60.

Można zatem uznać, że zasada ta przyczynia się do swoistego porządkowania przebiegu zajęć. W przypadku uczniów klas I–III ważne jest takie aranżowanie wspólnego układania kontraktu, by dzieci miały poczucie, że są jego autorami, że niczego im nie narzucono, lecz same zaproponowały takie reguły nauki, gier i zabaw, dzięki którym każde z tych działań jest uporządkowaną przygodą i chce się brać w niej udział, przede wszystkim ze względu na radość wspólnego tworzenia i obcowania z rówieśnikami.

Następna zasada sprzyjająca rozwijaniu twórczego myślenia uczniów to reguła ludyczności. Jej treść nawiązuje do tezy mówiącej o ścisłym związku między humorem a twórczością, przy czym „humor może być postrzegany zarówno jako dziedzina twórczości, jak i predyktor twórczości i generator twórczych idei”²⁸. Okazuje się bowiem, iż „stymulowanie i rozwijanie twórczego myślenia przebiega łatwiej w atmosferze twórczej zabawy, w środowisku cechującym się tolerancją, życzliwością i otwartością”²⁹. Z kolei tłumienie atmosfery zabawy może doprowadzić do „osłabienia siły oddziaływania niektórych metod heurystycznych, zmieniając proces tworzenia struktur próbnych w czynność zbyt poważną, nudną, niechcianą, mało kształcącą, rodzącą nudę i lęk”³⁰.

Zastosowanie zasady ludyczności przez twórczego nauczyciela w klasach I–III oznacza umiejętność proponowania i prowadzenia z uczniami zabaw wyzwających radość i entuzjazm. Cechy te pomagają twórczo myśleć, sprawiają, że łatwiej jest uczniom generować pomysły na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. Reguła ludyczności oznacza również dla twórczego nauczyciela zgodę na uśmiech i śmiech podczas lekcji, których – jak się okazuje – nie trzeba się bać jako czynników dezorganizujących lekcję, ale warto wykorzystać je do rozwijania twórczego myślenia w atmosferze radości i zadowolenia.

Ważne znaczenie w procesie rozwijania twórczego myślenia uczniów ma także zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej. Ten rodzaj motywacji oznacza chęć uczestniczenia w twórczych lekcjach ze względu na odczuwaną radość z twórczej ekspresji, a nie ze względu na możliwość otrzymania dobrej oceny ze strony nauczyciela. W rozbudzaniu takiej motywacji do działania istotne jest „ukazywanie perspektyw, celów, dodawanie odwagi, zachęcanie do tego, by uczeń sam pragnął uzyskać to, co uznał jako dobre dla siebie i mobilizował sam siebie do działania”³¹.

W przypadku małych dzieci z klas I–III warto podczas twórczych lekcji stosować pochwały opisowe wobec zgłaszanych przez uczniów ciekawych pomysłów, projektów, prac plastycznych itp. Chwalić opisowo, czyli mówić co *widzę, słyszę i czuję* w konfrontacji z propozycją dzieci. Doceniać starania, nie pozostawiać bez ciepłego, życzliwego

²⁸ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania*, s. 102.

²⁹ I. Pufal-Struzik, *Efektywność metod stymulacji twórczej aktywności uczniów*. W: W. Pilecka, J. Kossewska (red.): *Dziecko – społeczeństwo – edukacja: dylematy psychologiczne*, Kraków 1996, Wyd. WSP, s. 150.

³⁰ Tamże. Por.: S. Popek, *Człowiek jako jednostka*, s. 115; Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, s. 144.

³¹ S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2006, UO, s. 32.

komentarza wszelkich prób twórczych zachowań, rozumianych nie tylko w kategoriach pomysłowości, ale także jako pokonywanie złych zachowań, nawyków itp.

Udzielanie przez twórczego nauczyciela informacji zwrotnych o działaniach ucznia wiąże się z kolejną psychodydaktyczną zasadą pomocy w tworzeniu, określaną jako reguła wzmocnienia procesu twórczego. Zgodnie z jej wytycznymi należy

(...) zwracać uwagę na operacje umysłowe, zachowania i formy ekspresji twórczej uczniów, inspirując je stosownymi ćwiczeniami oraz powstrzymując przesadny perfekcjonizm i dążenie do dzieła za wszelką cenę. Chodzi o to, by proces rozwiązywania problemów pobudzał uczniów do aktywności umysłowej, uruchamiał wyższe procesy poznawcze i protwórczą motywację poznawczą, pozwalał pokonywać określone bariery psychiczne i społeczne, zachęcał do praktycznego wdrażania małych innowacji w życie szkoły, rodziny i środowiska lokalnego³².

Stosując wzmocnienia pozytywne wobec przejawów twórczości u dzieci w klasach I–III, warto pamiętać o takich nagrodach, jak uśmiech, wspólna zabawa, śpiew, wycieczka, gry ruchowe i inne zajęcia, które dają dzieciom radość i satysfakcję, jednocześnie inspirując je do dalszych działań.

Kolejna zasada wspomagająca proces rozwijania zdolności twórczego myślenia uczniów zakłada przeciwdziałanie przeszkodom, które mogą pojawić się w tym procesie. Wiele z nich „wynika z działania sztywnych nastawień lub inercji intelektualnej”, jeszcze inne „mają swoje źródło w społecznym otoczeniu twórczości, np. presji ze strony innych ludzi”³³. Znaczna ich część związana jest ze szkodliwym działaniem emocji, a szczególnie z emocjonalnymi kosztami twórczości³⁴. Do emocji blokujących twórcze myślenie zalicza się m.in. lęk przed odrzuceniem czy też lęk przed oceną, niepowodzeniem³⁵.

Dla twórczego nauczyciela klas I–III ważne jest indywidualne podejście do każdego ucznia i poznanie jego jednostkowych możliwości i ograniczeń w myśleniu i działaniu. Istotne jest rozpoznanie i eksponowanie dobrych cech charakteru i pozytywnych zachowań, z jednoczesną pomocą w eliminowaniu słabości, kompleksów i lęków dziecka. Pokonywanie wewnętrznych ograniczeń to również swoisty przejaw twórczości, z którym warto zapoznawać uczniów, by nabierali chęci do ciągłego rozwoju i doskonalenia siebie.

Ostatnią z wyróżnionych w tej klasyfikacji jest zasada osobistej twórczości nauczyciela, którego powinno cechować

(...) stałe poszukiwanie coraz doskonalszego paradygmatu podstawowych czynności uczniów i nauczycieli, a także kreowanie nowych i doskonalenie istniejących koncepcji metodycznych oraz sprawdzanie w ich obrębie takich stylów kontaktów pedagogicznych,

³² K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania*, s. 107.

³³ T. Proctor, *Twórcze rozwiązywanie problemów: poradnik dla menedżerów*, Gdańsk 2002, GWP, s. 43.

³⁴ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, s. 85.

³⁵ Tamże, s. 86.

które umożliwiałyby wszystkim uczniom wielostronny rozwój osobowości w warunkach doznania poczucia podmiotowości lub współpodmiotowości³⁶.

A zatem twórczość nauczyciela w klasach I–III to również poszukiwanie i stosowanie nowych, niekonwencjonalnych metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. To również odwaga przeciwstawiania się szarości szkolnych przestrzeni i codziennej rutynie prowadzenia lekcji, by móc tworzyć i wypróbować nowe rozwiązania. Po raz kolejny do głosu dochodzi tu teza, że tylko twórczy nauczyciel ma szansę nauczyć uczniów bycia twórczym, a więc pomysłowym, odważnym, niebojącym się problemów i wyzwania człowiekiem.

Zakończenie

Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji jest pomysłowy i otwarty na dialog z uczniem, wspólną z nim zabawę i doświadczanie intelektualnych przygód inspirowanych dziecięcym spojrzeniem na świat. Jest w stanie pokonywać inercję i rutynę w swojej pracy, by wprowadzać innowacyjne, także niekonwencjonalne rozwiązania, które jednak cechuje wysoki poziom efektywności w pracy z uczniem. Wyróżnia go odwaga myślenia i działania, a także asertywne prezentowanie własnych opinii i projektów. Ponadto ma w sobie wiele ciepła i entuzjazmu, którymi zachęca uczniów do wzajemnych interakcji i wspólnego uczenia się.

Każdy nauczyciel może być twórczy, pod warunkiem odnalezienia i pobudzenia w sobie wymienionych cech, pod warunkiem wewnętrznej zgody na zaangażowanie w pracę z uczniami, którzy dzięki twórczemu nauczycielowi sami mają większą szansę na urzeczywistnienie kreatywności we własnym myśleniu i działaniu.

Bibliografia

1. Andrukowicz W., *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń 2000, Wyd. Adam Marszałek.
2. Bieluga K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Kraków 2003, Impuls.
3. Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, WSPS.
4. Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, Warszawa 1999, WSiP.
5. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, PWN.
6. Jasiński Z. (red.): *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, Opole 1996, UO.
7. Korczyński S., *Obraz nauczyciela*, Opole 2006, UO.
8. Krzywoń D., *Twórcza postawa młodzieży o różnym typie lateralizacji*, Katowice 2003, UŚ.

³⁶ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności*, s. 148.

9. Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, WSiP.
10. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, GWP.
11. Okraj Z., *Alfabet twórczych dyskusji*, Kielce 2013, Ston 2.
12. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, PZWS.
13. Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, Wyd. UMCS.
14. Proctor T., *Twórcze rozwiązywanie problemów: poradnik dla menedżerów*, Gdańsk 2002, GWP.
15. Pufal-Struzik I., *Efektywność metod stymulacji twórczej uczniów*. W: W. Pilecka, J. Kossewska (red.): *Dziecko–społeczeństwo–edukacja: dylematy psychologiczne*, Kraków 1996, Wyd. WSP.
16. Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006, WŚ.
17. Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości: idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005, Impuls.
18. Szmidt K.J., *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. W: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, Impuls.
19. Szejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wrocław 2006, Astrum.
20. Tomaszewski T. (red.): *Psychologia*, Warszawa 1979, PWN.
21. Zimbardo P.G., Ruch F.L. (red.): *Psychologia i życie*, Warszawa 1997, PWN.

Leokadia Szyczyk

Górnśląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

JAKOŚĆ PRACY NAUCZYCIELA A UMIEJĘTNOŚĆ RADZENIA SOBIE Z WYPALENIEM ZAWODOWYM

Abstract

The teaching profession is particularly exposed to burnout. However, it does not mean that performing it for a long period of time inevitably leads to mental and physical exhaustion. In this profession, those who desire to do it well have to face big challenges. However, if the job is done by a person possessing required mental and personal predispositions and being aware that he or she can count on professional support in every problematic situation, the danger of burnout is not so immediate. In teacher's work the ability to cope with stress is also important, since, through the quality of teaching and upbringing, the quality of school, it allows to strive for the school of quality.

Wstęp

Problematyka zdrowia psychicznego w zawodzie nauczycielskim jest związana z przyjęciem tezy o istnieniu szeregu czynników sprzyjających rozwojowi człowieka lub ten rozwój hamujących w zawodach związanych z pracą z ludźmi. Zawód nauczycielski należy do tych, które wymagają od jednostki zwiększonych wydatków energetycznych, zaangażowania osobistego i zrozumienia dla innych. Dotychczasowe badania wyraźnie wskazują, że nauczyciele postrzegają swój zawód jako stresogenny, czyli związany ze zwiększonym prawdopodobieństwem występowania zaburzeń o charakterze psychosomatycznym¹. Wypalenie zawodowe niekorzystnie wpływa na jakość pracy nauczycieli, a tym samym na jakość całego procesu edukacyjnego.

¹ T. Rongińska, *Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli*. W: M. Łędzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.): *Osoba – Edukacja – Dialog*, Kraków 2002, AP, s. 82.

Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli, zdaniem Z. Zbróg², dotyczy przede wszystkim krajów, w których systemy edukacji poddawane są permanentnym i nie do końca przemyślanym działaniom reformatorskim. Wiąże się to z makrospołecznymi czynnikami polityczno-ekonomicznymi panującymi w warunkach zmiany, a także tym, że w okresie przemian społecznych wzrasta poziom obciążenia stresem i wypalenia zawodowego we wszystkich grupach zawodowych, w których świadczona jest pomoc ludziom (nauczyciele, lekarze, pielęgniarki, psychoterapeuci, pracownicy socjalni, policjanci), co powoduje, że pracownicy narażeni są na długotrwałe zaangażowanie w sytuacji obciążające emocjonalnie.

Definicyjne ujęcie pojęć

Syndrom wypalenia zawodowego jest różnie definiowany w dość obszernej literaturze związanej z problematyką stresu zawodowego. Wypalenie zawodowe można ująć jako zjawisko przeciwstawne rozwojowi zawodowemu, jako zjawisko hamujące ów rozwój. Pojawia się ono „stopniowo i jest wynikiem działania stresu i współdziałania dodatkowych czynników podmiotowych (oczekiwania zawodowe, cele zawodowe, rozbieżność między oczekiwaniami a realiami życia, poziom idealizmu/racjonalizmu, nieświadome motywacje zawodowe, mity, zasoby i kompetencje profesjonalne, a w szczególności społeczne, interpersonalne) i środowiskowych – czyli wymagań w środowisku pracy, warunków wykonywania zawodu, klimatu emocjonalno-społecznego w miejscu pracy. Ogniwem bezpośrednim jest nieskuteczność radzenia sobie ze stresem”³. Wypalenie zawodowe zwykle występuje u osób o wysokim poziomie motywacji, które przez długi czas pracują w sytuacjach obciążających emocjonalnie⁴.

Zdaniem S. Tucholskiej⁵ „zespół wypalenia u nauczycieli w płaszczyźnie podmiotowej jest wypadkową kompetencji interpersonalnych oraz prężności i umiejętności zaradczych”. Natomiast proponowana przez Ch. Maslach i S. Jackson⁶ definicja określa wypalenie zawodowe jako „zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może występować u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”.

² Z. Zbróg, *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin 2009, UMCS, s. 298.

³ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań 1994, Edytor, s. 329.

⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2004, PWN, s. 56.

⁵ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, KUL, s. 218.

⁶ Ch. Maslach, S. Jackson, *Maslach Burnout Inventory Manual*, CA: Consulting Psychologists Press, Palo Alto 1986, s. 1.

Wypalenie jest w istotny sposób powiązane z poczuciem własnej skuteczności i możliwości kontrolowania zdarzeń dotyczących własnego życia oraz możliwości skutecznego oddziaływania na sytuacje życiowe⁷.

Symptomy wypalenia zawodowego

Syndrom wypalenia zawodowego przejawia się m.in. stałym napięciem nerwowym (nauczyciele proszą nawet o zorganizowanie w szkołach grup wsparcia psychologicznego), obniżeniem lub utratą satysfakcji z pracy, mniejszym zaangażowaniem w sytuacje obciążające emocjonalnie, brakiem poczucia stabilizacji i zabezpieczenia sytuacji materialnej, złymi stosunkami międzyludzkimi w miejscu pracy, brakiem podstaw autonomii, brakiem poczucia sukcesu⁸.

O wypaleniu zawodowym świadczą występujące symptomy:

- **wyczerpanie emocjonalne** – charakteryzuje się uczuciem zmęczenia i nadmiernego wyeksploatowania emocjonalnego, silnego reagowanie na słabe bodźce, łatwością popadania w konflikty, niekomunikatywnością, objawami psychosomatycznymi (np. zaburzenia gastryczne, bezsenność)⁹.

M. Sekułowicz¹⁰ twierdzi, że wyczerpanie emocjonalne może powodować lęk przed kolejnym dniem pracy. Przyczynia się do częstych absencji, a w rezultacie może prowadzić do braku osiągnięć zawodowych. Bywa i tak, że w płaszczyźnie zawodowej, zdaniem Ch. Maslach¹¹, osoby wyczerpane czują, że nie są zdolne do dalszej efektywnej pracy i zaangażowania w pełnienie funkcji zawodowych i do „dawania siebie”. Natomiast w płaszczyźnie psychologicznej odczuwają rozluźnienie emocjonalnych więzi z podopiecznymi, co często przybiera formę utraty przywiązania i bliskości.

- **depersonalizacja** – czyli przedmiotowe myślenie o podopiecznych i takie ich traktowanie, odnoszenie się do innych z dystansem, nieczułe i zdehumanizowane reakcje na problemy innych ludzi, wycofywanie się z kontaktów interpersonalnych¹². Nauczyciele unikają kontaktu psychicznego z uczniem, etykietują go, obwiniają za stwarzanie problemów, demonstrują chłód, dystans, a nawet cynizm¹³.

⁷ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000, PWN, s. 89.

⁸ Z. Zbróg, *Wypalenie zawodowe*, s. 306.

⁹ Ch. Maslach, *Burnout – the cost of caring*, Englewood Cliffs 1982, cyt. za: Z. Zbróg, *Wypalenie zawodowe*, s. 301.

¹⁰ M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym*, Wrocław 2005, TWP, s. 47.

¹¹ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, s. 22.

¹² Ch. Maslach, *Burnout – the cost of caring*, cyt. za: S. Kocoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela przed wypaleniem zawodowym*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie*, s. 311.

¹³ D. Turska, *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli – problem indywidualny i społeczny*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie*, s. 298.

S. Tucholska uważa, że depersonalizacja może być postrzegana jako forma samoobrony poprzez tworzenie emocjonalnego buforu obojętności, chroniącego przed kontaktami. Istnieje jednak ryzyko, że postawa obojętności może prowadzić do apersonalnej postawy wobec innych i dehumanizację¹⁴. Depersonalizacja powoduje ogromne straty psychiczne nie tylko u nauczyciela, lecz przede wszystkim u wychowanka.

- **niskie poczucie osiągnięć osobistych i osobistego zaangażowania** – oznacza spadek kompetencji i poczucia wartości własnych dokonań, a tym samym zniechęcenie do pracy¹⁵; to obniżenie poczucia własnej skuteczności i efektywności działania może wiązać się z depresyjnością i trudnościami w radzeniu sobie z wymaganiami, jakie stawiane są w pracy, oraz z zawodowym stresem¹⁶.
- **niespójność – nielogiczność działań** – jest to poczucie pojawiające się szczególnie u osób, których praca związana jest z szeroko pojętymi usługami na rzecz ludzi; mają oni przeświadczenie, że ich działanie jest nieefektywne, bez końca, a rezultaty pracy jeszcze nie nadeszły.

Według B.A. Farbera¹⁷, wypalenie zawodowe dotyka ludzi o dominującym charakterze, jednocześnie obciążonych wzrastającym napięciem wewnętrznym, spowodowanym wieloma obowiązkami przy nieadekwatnym wynagrodzeniu i niewielkich możliwościach awansowania. Zdaniem M. Sekułowicz¹⁸ koszty związane z nauczaniem w stresie są wysokie i ujawniają się w trzech dziedzinach: jako koszty fizyczne (choroba), koszty ekonomiczne (konieczność zastępstwa), koszty uczniowskie w postaci niewłaściwego kształcenia lub niewłaściwego traktowania uczniów.

Reakcje na stres znacznie się od siebie różnią, są też jednak wspólne dla wszystkich nauczycieli. Kliniczne obserwacje pokazują, że w sytuacjach stresowych, takich jak niepewna atmosfera w szkole czy też troska nauczycieli o przetrwanie, najważniejszy staje się czynnik osobisty, a nauczanie staje się kwestią drugorzędną. W sytuacjach stresowych nauczanie jest doświadczeniem niszczącym zarówno zdrowie fizyczne, jak i psychiczne¹⁹.

H. Sęk²⁰ stwierdza, że do obszarów najbardziej stresogennych należą: niskie zarobki, niewspółmierne do wysiłku i wkładu pracy, niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela, zachowania i cechy uczniów, przeładowane programy nauczania i ciągła ich zmiana, nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych, stałe zagrożenia oceną ze strony kontrolujących pracę, niekorzystne warunki pracy, braki wyposażenia.

¹⁴ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, s. 22.

¹⁵ M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego*, s. 42-42.

¹⁶ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, s. 23.

¹⁷ B.A. Farber, *Understanding and treating burnout in a changing culture*, „Journal of Clinical Psychology” 2000, 56, s. 589-594.

¹⁸ Tamże, s. 47.

¹⁹ C. Wiley, *A synthesis of research on the causes, effects and reduction strategies of teacher stress*, „Journal of Instructional Psychology” 2000, 27, 2, s. 80-88.

²⁰ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2004, PWN, s. 152.

Czynniki stresu, które mogą przyczynić się do pojawiania się zespołu wypalenia to także: brak siły do pracy, mała autonomia nauczycieli, znikome uczestnictwo w procesie decyzyjnym, niewielkie wsparcie ze strony kolegów, wysokie wymagania i oczekiwania kierowane w ich stronę²¹.

Symptomy wypalenia świadczą o zagrożeniach wiążących się z jego pojawieniem nie tylko dla samego nauczyciela, ale także dla osób, z którymi ma on kontakt w pracy zawodowej, w życiu osobistym i rodzinnym.

Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela

Od nauczyciela współczesnej szkoły wymaga się jak najlepszych kwalifikacji ukonstytuowanych kompetencjami: dydaktycznymi, wychowawczymi i społecznymi, kreatywnymi, prakseologicznymi, komunikacyjnymi i informacyjno-medialnymi²². Kwalifikacje – zdaniem S. Kwiatkowskiego²³ – to wiedza (ogólna i zawodowa), umiejętności (praktycznego wykonywania określonych czynności) i cechy psychofizyczne (dyspozycje osobowościowe) niezbędne do skutecznego wykonywania określonych zadań zawodowych. Kompetencje natomiast to kwalifikacje uzupełnione formalnymi uprawnieniami do pracy w placówce oświatowej. Według S. Koczoń-Zurek kompetencje zawodowe – to czynniki, które sprzyjają aktywności zawodowej: myślenie twórcze, wprowadzanie działań innowacyjnych, umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, umiejętność pracy zespołowej, diagnozowanie oczekiwań i potrzeb dzieci, umiejętność rozwiązywania problemów, stymulacji rozwoju dzieci, umiejętności związane ze zdolnościami indywidualnymi²⁴.

Praca nauczyciela nie jest łatwa, stawia wiele wyzwań. Mimo to gdy nauczyciel zna własne cechy oraz podstawowe zasady pracy z uczniami, może skutecznie wejść w szkolną rzeczywistość i pokonać wszelkie pojawiające się trudności²⁵, a także umiejętnie zapobiegać pojawieniu się wypalenia zawodowego, by przez jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej dążyć do jakości szkoły.

Nauczyciel niewypalony zawodowo przypomina nauczyciela profesjonalistę. Profesjonalizm pedagoga to z jednej strony wiedza, poziom wykształcenia, efektywne kierowanie procesem dydaktycznym oraz wychowawczym, ale z drugiej strony – postawy moralne, zdrowie psychiczne i fizyczne, troska o ucznia (jego życie, edukację, osobowość). Nauczyciel profesjonalista też przeżywa trudne chwile, problemy czy sytuacje stresowe. Jednocześnie taki pedagog potrafi wyjść z ciężkich doświadczeń. Nie zrzuca

²¹ M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego*, s. 47.

²² J.M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog*, Kielce 2013, Jedność, s. 122.

²³ S. Kwiatkowski, *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*, „Edukacja” 2004, nr 4, s. 31.

²⁴ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 312-314.

²⁵ J.M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel – Wychowawca*, s. 129.

odpowiedzialności na innych, nie wycofuje się z trudnych sytuacji. Skutecznie walczy z negatywnymi emocjami. Nauczyciel profesjonalista potrafi także radzić sobie z cierpieniem. Akceptuje je jako składnik życia, nadaje mu sens. Profesjonalni pedagodzy to ludzie sukcesu – mądrzy, lubiący pracę z dziećmi i młodzieżą. Problemy wychowawcze lub dydaktyczne, które starają się rozwiązywać, fascynują ich. Rozwiązania wciąż są dla nich nowymi odkryciami. Wysoki poziom motywacji zapewnia im sukcesy, które są siłą napędową do kolejnego działania. Nauczyciel profesjonalista wciąż dąży do samorozwoju. Doksztala się i dba o awans zawodowy²⁶.

Aby zapobiegać syndromowi wypalenia zawodowego, należy wzmacniać czynniki, które stymulują aktywność zawodową nauczycieli.

Stosunki interpersonalne w środowisku pracy odgrywają znaczącą rolę w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Najważniejsze z nich to: utrzymanie pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi, aprobatą, akceptacja z ich strony, budowanie atmosfery sprzyjającej pracy. Nie bez znaczenia jest również poprawna, bez konfliktów, życzliwa współpraca z rodzicami, z dyrekcją oraz z innymi nauczycielami, dobre samopoczucie w zespole, aprobaty i pozytywna opinia innych w środowisku pracy²⁷. Działania nauczyciela sprowadzają się do solidnego wykonania zadania pedagoga-nauczyciela-wychowawcy-terapeuty. Właściwe relacje między nauczycielem a uczniami decydują o jego powodzeniu w pracy dydaktyczno-opiekuńczej²⁸.

Nauczyciele rzeczywistą pomoc i wsparcie natury emocjonalnej uzyskują od rodziny i jednej-dwóch zaprzyjaźnionych koleżanek (kolegów) nauczycieli. Zjawisko to należy interpretować pozytywnie, gdyż wskazuje na istnienie małych nieformalnych grup wsparcia koleżeńskiego oraz informuje, że proces wypalania się nie jest tematem tabu dla wielu nauczycieli. Jednak warto pamiętać, że wsparcie rodzinne i koleżeńskie w przypadku odczuwanych trudności zawodowych cechuje niewielka skuteczność. Bardziej pomocne wydają się: odpowiednia postawa i działania przełożonych oraz całego zespołu współpracowników²⁹.

Czynnikami najbardziej chroniącym nauczycielską aktywność jest samozadowolenie z realizacji zadań, poczucie własnych kompetencji oraz poczucie dobrze spełnionego obowiązku, atmosfera życzliwości. Ważne jest poczucie wartości, autorytet w gronie pedagogicznym, prestiż i pozycja w grupie, a także identyfikowanie się z gronem pedagogicznym³⁰. Zanik kolegalności, słabnąca współpraca i współdziałanie nauczycieli, brak poczucia odpowiedzialności za wspólne działanie nie prowadzi do budowania wewnętrznego systemu organizacyjnego szkoły. Taka postawa nauczyciela zaprzecza kulturze współpracy i nie pozwala na uzyskanie pozytywnej informacji zwrotnej. Zmniejsza

²⁶ B. Strychalska-Gać, *Nauczycielu nie wypalaj się*, Warszawa 2009, WSiP, s. 30-32.

²⁷ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 317.

²⁸ B. Strychalska-Gać, *Nauczycielu nie wypalaj się*, s. 30.

²⁹ D. Turska, *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli*, s. 294.

³⁰ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 312-314.

sza to skuteczność pedagogicznej pracy nauczyciela i pozbawia go merytorycznego oraz emocjonalnego wsparcia³¹.

Czynnikami wzmacniającymi aktywność nauczycielską są także właściwości osobowościowe nauczyciela. Ważną rolę w tym wypadku odgrywiają: światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, temperament, mechanizmy charakterologiczne i samoregulacyjne, zamiłowanie do pracy, własne ideały i wartości³².

Badania potwierdzają również fakt, iż zewnętrzne warunki pracy wpływają na aktywność zawodową i zabezpieczają przed wypaleniem zawodowym. Warto zwrócić uwagę na takie warunki, jak: dobre wyposażenie klasopracowni, dostęp do pomocy dydaktycznych, precyzyjnie określone wymagania i zadania, dostosowane do możliwości nauczyciela, dobry program nauczania, nagrody, uznanie innych, zróżnicowany dodatek motywacyjny, osiąganie kolejnych stopni awansu zawodowego, szkoła w miejscu zamieszkania, stan pomieszczeń³³.

Wzmacnia odporność na wypalenie odczuwanie pracy jako „znaczącej dla siebie”. Wiąże się to z potrzebą uznania, poczuciem atrakcyjności wykonywanej pracy, poczuciem trwałości zatrudnienia oraz bezpieczeństwa. Ważnym czynnikiem jest również poczucie autonomii, niezależność w pracy zawodowej oraz otrzymywanie nagród i wszelkich pochwał, zwłaszcza uzyskanie awansu³⁴.

Czynnikiem niezależnym od nauczyciela, sprzyjającym aktywności zawodowej lub ją hamującym, jest jego stan zdrowia. Można zachęcać nauczycieli do stałych badań profilaktycznych, a samo zachęcanie, będące świadectwem zainteresowania osobą nauczyciela, może również wzmacniać jego aktywność³⁵.

Sytuacja rodzinna nauczyciela także może pobudzać lub hamować jego aktywność zawodową. Ważna, zdaniem H. Sęk³⁶, jest umiejętność oddzielenia życia rodzinnego od zawodowego, nieprzenoszenia problemów z pracy do domu lub minimalizowania tego zjawiska.

Czynnikami sprzyjającymi podtrzymywaniu aktywności zawodowej są między innymi: warunki do pracy w domu, kochająca się rodzina, akceptacja męża/zony i dzieci, poparcie dla wykonywanej pracy, miła atmosfera, czas wolny, spokój, harmonia, wyrozumiałość rodziny, pomoc w wykonywaniu obowiązków rodzinnych oraz oparcie w rodzinie³⁷.

Inne znaczące czynniki to: dążenie do osiągnięcia sukcesu, potrzeba satysfakcjonującego wypełniania obowiązków i ciągłego rozwoju, wzbogacania swoich kompetencji zawodowych, potrzeba posiadania nowych celów, dążenie do osiągnięcia poczucia dobrze spełnionego obowiązku, system wartości i ideałów nauczycieli, traktowanie wy-

³¹ B. Dobrowolska, *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń 2009, Akapit, s. 104.

³² S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 315.

³³ Tamże, s. 317.

³⁴ Tamże, s. 314.

³⁵ Tamże.

³⁶ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 115.

³⁷ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 315.

chowania dzieci jako pewnej wartości i potrzeby. Duże znaczenie ma wiara związana z religią, a także wykonywanie pracy zgodnie z powołaniem, marzeniami i zainteresowaniami. Znaczące są także takie czynniki, jak: zamiłowanie do pracy, chęć niesienia pomocy dzieciom, wspierania ich rozwoju, potrzeba przekazywania wiedzy i kształtowania postaw dzieci, odczuwanie akceptacji i uznania w oczach dyrekcji, innych nauczycieli, rodziców i uczniów³⁸.

Działania profilaktyczne

Kategoria zawodowa nauczycieli należy do grupy ryzyka zagrożenia zdrowia psychicznego, co wymaga podjęcia wczesnych działań prewencyjnych. Syndrom wypalenia zawodowego sprowadza się do szerszej problematyki stresu, a zwłaszcza strategii jego przezwyciężenia³⁹.

W przypadku zjawisk o społecznych rozmiarach i konsekwencjach za podstawową metodę zapobiegawczą przyjmuje się edukację profilaktyczną. Taka edukacja w odniesieniu do nauczycieli wydaje się tym bardziej nieodzowna, że może zatrzymać lub zniwelować już istniejący proces wypalania. Polski sposób zarządzania oświatą nosi wszelkie cechy stresogennego. Kilkanaście lat temu pojawiły się postulaty zapoznania jak największej liczby pracowników z problemem wypalenia, jego przebiegiem, skutkami oraz sposobami przeciwdziałania mu. Badania potwierdzają, że stan wiedzy nauczycieli dotyczący wypalenia wciąż można traktować jako niezadowalający⁴⁰.

Wśród wielu czynników poprzedzających wypalenie występują również czynniki indywidualne (*pleć, wiek i stan cywilny*). Badania wskazują, że wypalenie zawodowe stwierdza się częściej u kobiet w średnim wieku i o dłuższym stażu zawodowym⁴¹. Istnieje większa tendencja do wypalenia się kobiet niż mężczyzn⁴². Ważnym czynnikiem jest także *staż pracy*. Młodzi nauczyciele opisują siebie jako niewystarczająco przygotowanych do pracy dydaktyczno-wychowawczej, sfrustrowanych i wyczerpanych⁴³.

Dlatego też T. Rongińska⁴⁴ twierdzi, że właściwym momentem podjęcia działań profilaktycznych dotyczących zdrowia psychicznego przyszłych nauczycieli jest okres pobytu na studiach. Badania wskazują na wysokie prawdopodobieństwo rozwoju objawów wypalenia zawodowego w grupie studentów kierunków pedagogicznych. Wczesna diagnoza indywidualnych właściwości jednostki pozwala wykryć sposoby zwal-

³⁸ Tamże, s. 315.

³⁹ T. Rongińska, *Wczesna profilaktyka wypalenia*, s. 82.

⁴⁰ D. Turska, *Syndrom wypalenia zawodowego*, s. 291-292.

⁴¹ Por. I.A. Friedman, *Burnout in school principals: role related antecedents*, „Social Psychology of Education” 2002, 5, s. 229-251.

⁴² D. Etzion, *Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions*, „Israel Social Sciences Research” 1987, 5(1-2), s. 147-163.

⁴³ K.L. Kilgore, C.C. Griffin, *Beginning special educators: Problems of practice and influence of school context*, „Teacher Education and Special Education” 1998, 21, s. 155-173.

⁴⁴ T. Rongińska, *Wczesna profilaktyka wypalenia*, s. 87-89.

czania sytuacji trudnych, określić charakterystyczne wzorce zachowań w stosunku do wymagań środowiskowych. Punktem wyjściowym może być wzmocnienie efektywności własnych działań. Percepcja najbliższego otoczenia jako sensownego, życzliwego, oczekiwanie pozytywnych efektów własnej pracy rozszerza kompetencje osobiste jednostki, redukując zagrożenie syndromem wypalenia psychicznego. Ważne jest formułowanie krótko- i długoterminowych celów, kształtowanie umiejętności ofensywnego radzenia sobie z sytuacją problemową, samokontroli wydatków energetycznych oraz dystansowania się i czynnego odpoczynku.

Dyrektor szkoły, zdaniem S. Koczoń-Zurek⁴⁵, może wstępnie zdiagnozować osobowość nauczyciela i na starcie wprowadzać pewną równowagę pomiędzy jego nastawieniem i oczekiwaniem a narzuconymi przez szkołę obowiązkami, co również wzmacnia aktywność. Można również mieć wpływ na wysoką samoocenę zawodową nauczycieli, samoakceptację zawodową i poczucie własnej wartości przez wykształcenie nauczycieli o wysokich kompetencjach zawodowych, a ze strony dyrekcji – przez umożliwienie osiągania sukcesów zawodowych, docenienie. W profilaktyce warto uwzględnić potrzebę wprowadzania w środowisku pracy atmosfery przyjaźni, zrozumienia, wzajemnego zaufania, życzliwości⁴⁶.

Należałoby w toku kształcenia przyszłych nauczycieli wpływać na ich pozytywne nastawienia i oczekiwania wobec pracy. Wyniki badań, analiza literatury przedmiotu wskazują na potrzebę zwrócenia uwagi w procesie kształcenia na przygotowanie nauczycieli o szerokich kompetencjach, np. przez umożliwienie bliższego kontaktu przyszłych nauczycieli z praktyką pedagogiczną oraz wprowadzenie do procesu kształcenia różnych treningów, np. z zakresu komunikacji interpersonalnej, twórczości, inteligencji emocjonalnej, negocjacji, redukcji stresu. W procesie kształcenia nauczycieli warto zwrócić uwagę na ich umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów oraz umiejętności nawiązywania kontaktów. Wzmacniają aktywność także cechy takie, jak: szacunek, szczerość, bezpośredniość w kontaktach, komunikatywność, wdzięczność, empatia, umiejętność słuchania, otwartość.

Powstawaniu wypalenia zawodowego może zapobiegać jest analizowanie celów zawodowych, tworzenie nowych i redefiniowanie starych. Te działania odnoszą się do utrwalenia poczucia sensu własnej pracy, przydatności zawodowej. Stałą aktywnością rozwojową nauczyciela powinna być praca nad dalekimi celami swojego zawodu, dobre ich ustawienie już na początku i dostrajanie w toku oceny wtórnej do osiągnięć lub niepowodzeń. Ważne jest rozwijanie twórczej postawy wobec zawodu, odczuwanie potrzeby odnawiania sił i uczenia się nowych sposobów pracy. Z tym wiąże się konieczność tworzenia zawodowych grup wsparcia i organizowania pomocy w doskonaleniu zawodowym. Warto opracować programy i projekty szkoleń czy warsztatów, które wy-

⁴⁵ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 315.

⁴⁶ Tamże, s. 315-317.

posażą nauczycieli w umiejętności psychopedagogiczne (np. trening interpersonalny, trening asertywności, praca z dzieckiem agresywnym)⁴⁷.

Wydaje się konieczne – zdaniem J. Kirenko i T. Zubrzyckiej-Maciąg⁴⁸ – podjęcie zdecydowanych działań na rzecz poprawy funkcjonowania nauczycieli w zawodzie – zarówno przez podniesienie jakości warunków pracy w edukacji, jak i wzmocnienie kondycji tej grupy zawodowej.

Podsumowanie

Emocjonalne wyczerpanie, nadmierny dystans wobec osób i spraw, aż do utraty zaangażowania zawodowego – to najbardziej znane i obserwowane przejawy syndromu wypalenia zawodowego. Skutkiem może być przedmiotowe traktowanie tych, którym poprzez codzienną pracę się służy, pogorszenie relacji rodzinnych.

Zdaniem H. Sęk⁴⁹ powodem wypalenia nie jest obiektywna porażka, lecz raczej poczucie danej osoby, że jej starania nie mają znaczenia ani sensu. Przed wypaleniem nie chroni obiektywny sukces jako taki, lecz raczej subiektywne odczucie, że robi się coś sensownego. Sama świadomość istnienia wypalenia nie działa zapobiegawczo. Najważniejsze jest, aby profilaktyka wypalenia stała się zadaniem organizatorów edukacji, profesjonalnych środowisk wspierających system edukacji i samych nauczycieli.

W ostatnich latach wzrosła wiedza nauczycieli na temat syndromu wypalenia zawodowego. Nie odnotowano jednak żadnych pozytywnych zmian w zakresie umiejętności radzenia sobie ze stresem zawodowym i oferowanej nauczycielom profesjonalnej pomocy. Uwidacznia się natomiast wyraźny wzrost przeświadczenia nauczycieli co do występowania silnych stresów w ich pracy zawodowej⁵⁰.

Skuteczną profilaktykę wypalenia należy rozpocząć od doboru kandydatów do zawodu, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a następnie od działań osób kierujących pracą nauczyciela (zapewnienie warunków zewnętrznych w pracy, fachowa konsultacja i pomoc w rozwiązaniu problemów zawodowych, wsparcie) oraz od samego nauczyciela („pielęgnowanie” swego rozwoju zawodowego – wzrost różnorodnych kompetencji, wykształcenie kompetencji zaradczych, np. redukcji stresu, dystansowanie się wobec jego źródeł)⁵¹. Dostrzega się także potrzebę szerokich zmian organizacyjnych w polskich szkołach. Mają one na celu podniesienie jakości pracy wyrażającej się w większej skuteczności pedagogicznej, przygotowaniu wychowanków do nowej rzeczywistości społecznej. Szkoła – zdaniem B. Dobrowolskiej⁵² – jako podstawowy generator zmiany

⁴⁷ E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne*, Kielce 2012, UJK, s. 187-188.

⁴⁸ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011, UMCS, s. 308.

⁴⁹ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, s. 167.

⁵⁰ D. Turska, *Syndrom wypalenia zawodowego*, s. 295.

⁵¹ S. Koczoń-Zurek, *Czynniki zabezpieczające nauczyciela*, s. 316-318.

⁵² B. Dobrowolska, *Nauczyciel wobec postaw twórczych*, s. 104.

ma prowadzić do rozwoju i poszerzenia zakresu kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Może to osiągnąć przez wykorzystanie własnego osobowego i organizacyjnego potencjału, umożliwić zawodową samorealizację pracujących w niej nauczycieli, nawet przy niesprzyjających temu uwarunkowaniach zewnętrznych.

Bibliografia

1. Dobrowolska B., *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń 2009, Akapit.
2. Etzioni D., *Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions*, „Israel Social Sciences Research” 1987, 5(1-2).
3. Farber B.A., *Understanding and treating burnout in a changing culture*, „Journal of Clinical Psychology” 2000, 56(5).
4. Friedman I., A., *Burnout in school principals: role related antecedents*, „Social Psychology of Education” 2002, 5.
5. Kilgore K.L., Griffin C.C., *Beginning special educators: Problems of practice and influence of school context*, „Teacher Education and Special Education” 1998, 21.
6. Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011, UMCS.
7. Koczoń-Zurek S., *Czynniki zabezpieczające nauczyciela przed wypaleniem zawodowym*. W: Popek S., Winiarz A. (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin 2009, UMCS.
8. Kwiatkowski S., *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*, „Edukacja” 2004, nr 4.
9. Lisowska E., *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli. Studium pedagogiczne*, Kielce 2012, UJK.
10. Łukasik J.M., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog*, Kielce 2013, Jedność.
11. Maslach Ch., *Burnout – the cost of caring*. Englewood Cliffs 1982, New Jersey: Prentice Hall.
12. Maslach Ch., Jackson S., *Maslach Burnout Inventory Manual*, CA: Consulting Psychologists Press. Palo Alto 1986.
13. Rongińska T., *Wczesna profilaktyka wypalenia zawodowego wśród przyszłych nauczycieli*. W: M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.): *Osoba – Edukacja – Dialog*, Kraków 2002, AP.
14. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000, PWN.
15. Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań – Toruń 1994, Edytor.
16. Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2004, PWN.
17. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2004, PWN.
18. Sekulowicz M., *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym*, Wrocław 2005, TWP.
19. Strychalska-Gać B., *Nauczycielu nie wypalaj się*, Warszawa 2009, WSiP.

20. Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, KUL.
21. Turska D., *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli – problem indywidualny i społeczny*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin 2009, UMCS.
22. Wiley C., *A Synthesis of research on the causes, effects and reduction strategies of teacher stress*, „Journal of Instructional Psychology” 2000, 27, 2.
23. Zbróg Z., *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*. W: S. Popek, A. Winiarz (red.): *Nauczyciel. Zawód. Powołanie. Pasja*, Lublin 2009, UMCS.

Tomasz Łączek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WARTOŚĆ SAMOEDUKACJI W PROCESIE DOSKONALENIA KOMPETENCJI NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI

Abstract

Self-education is a process that is indispensable nowadays. The changing reality makes the teacher to fully realize his or her mission, should permanently broaden knowledge, improve skills and develop own intellectual potential. Early education is a process, occurring between a teacher and a child who is just beginning to assimilate knowledge. Classroom lessons can be more attractive thanks to using new technologies, technical means of education in teaching. As a result, improving competencies of an early education teacher, through self-education, influences the efficiency of didactic process.

Wstęp

Samoedukacja jest procesem w dzisiejszych czasach nieodzownym. Zmieniająca się rzeczywistość powoduje, że nauczyciel, aby w pełni realizować swoją misję, powinien permanentnie uzupełniać swoją wiedzę, doskonalić własne umiejętności, rozwijać swój potencjał intelektualny. Edukacja wczesnoszkolna jest procesem dokonującym się między nauczycielem a dzieckiem, które dopiero zaczyna przyswajając wiedzę. Wykorzystywanie w procesie dydaktycznym nowych technologii, technicznych środków nauczania może uatrakcyjnić zajęcia lekcyjne. Podnoszenie kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przez samoedukację przyczynia się w efekcie do usprawnienia procesu nauczania.

Praca zawodowa jest dla większości ludzi wartością, która oddziałuje na wszystkie inne obszary życia. Dorosły pracujący człowiek spędza w niej około jednej trzeciej z ogólnego budżetu czasu, którym dysponuje. Stanowi ona ważny składnik w procesie samorealizacji człowieka. Prawidłowe, odpowiedzialne wykonywanie czynności stanowiących istotę danego zawodu wymaga zaangażowania, doskonalenia własnych kompetencji oraz stałego podnoszenia kwalifikacji i umiejętności. Zawód nauczyciela charakteryzuje ciągły kontakt z uczniem, a więc kimś, kto potrzebuje pomocy w zdobywaniu wiedzy, samorozwoju, w odkrywaniu własnych potrzeb, aspiracji czy celów życiowych. Taki rodzaj interakcji jest skomplikowany, każdy bowiem nauczający jest odrębną jednostką. Oprócz posiadanej wiedzy encyklopedycznej, niepowtarzalnej osobowości, uznawanych wartości czy światopoglądu ma pewne umiejętności, kompetencje, które wykorzystuje w procesie dydaktycznym. Również każdy uczeń dysponuje odrębną od innych osobowością. Taki stan powoduje, że każdy kontakt interpersonalny między nauczycielem a uczniem może mieć znaczenie wychowawcze.

W edukacji wczesnoszkolnej relacje nauczyciel – uczeń są niepowtarzalne również ze względu na fakt postrzegania przez dzieci osoby nauczyciela jako potężnego autorytetu. Jest on dla uczniów w tym wieku postacią, która wiele Wie, Potrafi i którą większość dzieci podziwia i próbuje naśladować. Tak silne oddziaływanie nauczyciela nie powtórzą się już w dalszym procesie edukacji, który trwa przecież jeszcze przez wiele lat. Osobowościowe oddziaływanie nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej ma więc znaczenie szczególne. Jak zatem nie zaprzepaścić tej jedynej w swoim rodzaju okazji do bycia nauczycielem, który pozytywnie kreuje rzeczywistość szkolną jako pole wszechstronnego rozwoju dziecka?

Odpowiedź na to pytanie jest trudna. Współcześnie obserwowalne są systemowe tendencje zmierzające do nadania szczególnej rangi czynnikom sprzyjającym optymalizacji programów nauczania, zmniejszeniu liczebności uczniów w klasach szkolnych, pedagogizacji rodziców, radykalnemu upodmiotowieniu ucznia, indywidualizacji procesu nauczania, obniżeniu progu wieku dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu czy tworzeniu atmosfery tolerancji i równego traktowania wszelkich odmienności, polikulturowości i wielowymiarowości bycia człowiekiem. Ustalenie i ogłoszenie jednego jedyne remedium na niedomagania procesu dydaktycznego w edukacji wczesnoszkolnej jest zadaniem niewykonalnym.

Niemniej jednak, niezależnie od dominującej w oświacie koniunktury, czynnikiem mogącym realnie podnieść jakość kształcenia, zwiększyć oddziaływanie ukrytego programu szkoły oraz poprawić efektywność nauczania jest samoedukacja nauczycieli.

Zanim przedstawiona zostanie definicja samoedukacji, warto przybliżyć sformułowane przez pedagogów definicje pojęć edukacja i kształcenie. Pozwoli to na szersze poznanie obszaru, który stanowi główny temat rozważań.

W. Okoń określa edukację jako „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych (...). Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowa-

na oświatę¹. W takim ujęciu kształcenie jest terminem podrzędnym w odniesieniu do edukacji.

W *Leksykonie PWN. Pedagogika*, wydanym pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego, kształcenie oznacza „ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również możliwe wszechstronny rozwój sprawności fizycznych i umysłowych, zainteresowań i zdolności, a także wyrobienie odpowiednich postaw i przekonań²”.

Przestrzeń edukacyjna obejmuje również inne procesy, w tym samoedukację. S. Ludwiczak uważa, że „samoedukacja to zasadnicza część edukacji narodowej, nieodłączny element systemu edukacji, integracja samonauczania i samowychowania, samodzielne doskonalenie całej osobowości samoedukatorów, zgodnie z aktualnymi potrzebami narodowymi, społecznymi, zawodowymi i indywidualnymi³”. Proces samoedukacji jest więc poliwymiarowy, a jego komponentami według cytowanej wyżej definicji są: samonauczanie, samowychowanie i samodoskonalenie. Obecność wszystkich tych czynników jest ewidentnie korzystna w zachodzącym w szkole procesie nauczania. O ile bowiem ucznia w szkole bezpośrednio naucza, próbuje wychowywać i ogólnie mówiąc, doskonali nauczyciel, o tyle poziom kompetencji samego edukatora kreuje przede wszystkim on sam (choć oczywiście pośrednio również uczeń oddziałuje na nauczyciela).

Samoedukacja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dokonuje się wtedy, gdy:

- „1. jednostka świadomie przechodzi na tor samoedukacji i przejmuje na siebie kierowanie własnym rozwojem;
2. samoedukator jest dla siebie nauczycielem i wychowawcą;
3. sam opracowuje program własnej osobowości i metody jego realizacji;
4. wszystkie czynności są umotywowane i poparte wolą jednostki;
5. sam selekcyjnie i dobiera źródła samonauczania i samowychowania;
6. sam ocenia siebie i kontroluje realizację wytyczonych samodzielnie celów i zadań;
7. wpływy z zewnątrz odgrywają rolę pomocy i wsparcia, a nie nakazów i dyrektyw⁴”.

We współcześnie funkcjonującym systemie awansu zawodowego nauczycieli gratyfikacja następuje w sytuacji, gdy wysiłki ubiegającego się o promocję poparte są przedstawieniem odpowiedniej dokumentacji. W procesie samoedukacji ważniejsza od dokumentów potwierdzających nabyte kwalifikacje jest świadomość zaistnienia pozytywnych efektów podejmowanych przez jednostkę działań.

Proces samoedukacji przebiega w pewnych etapach, jest rozłożony w czasie. Określenie, ile powinny trwać poszczególne jego części, jest sprawą drugorzędną. Ważne jest, aby samoedukacja była procesem rozpoczętym możliwie jak najwcześniej i aby

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak, s. 93.

² B. Milerski, B. Śliwerski (red.): *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN, s. 106.

³ S. Ludwiczak S., *Samoedukacja*, Toruń 2009, Wyd. Mado, s. 46.

⁴ Tamże, s. 45.

trwała permanentnie. W literaturze naukowej dotyczącej prawidłowo przebiegającego procesu samoedukacji wyróżnić można cztery jego fazy:

- początek samoedukacji,
- narastanie samoedukacji,
- przejście na samoedukację,
- dominacja samoedukacji⁵.

Najkorzystniejsza dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, ale również dla uczniów, wśród których dokonuje się proces dydaktyczny, jest ostatnia faza – dominacji samoedukacji. Przebiega ona najczęściej w na ogół niezależnym i nawet nieuświadomionym powiązaniu ze wzmacnianiem kompetencji zawodowych. Oznacza to m.in., że doskonaląc swoje wiadomości i umiejętności choćby w komunikacji interpersonalnej, np. z zakresu mowy ciała, nauczyciel wzmacnia swoje kompetencje komunikacyjne, które pozwalają mu budować coraz to lepsze kontakty z podopiecznymi w klasie.

C. Banach wyróżnia następujące rodzaje kompetencji, które charakteryzują nauczyciela współczesnej szkoły:

- „kompetencje prakseologiczne wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne wyrażające się skutecznością zachowań językowych w strukturach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- kompetencje kreatywne wyróżniające się innowacyjnością i niestandardowością działań;
- kompetencje informatyczne wyróżniające się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł i technik informacyjnych;
- kompetencje moralne będące zdolnością do pogłębionej refleksji moralnej oraz kształtowania własnych powinności etycznych wobec podmiotów edukacji”⁶.

Znajomość zasadniczych obszarów kompetencji zawodowych pozwala niedoświadczonemu, rozpoczynającemu pracę w szkole nauczycielowi po pierwsze – na syntetyczną choćby autodiagnozę własnych kompetencji w poszczególnych zakresach, po drugie – na zaprojektowanie działań zmierzających do podniesienia poziomu własnych kompetencji nauczycielskich. Z powyższego wynika, że nierozłącznym elementem procesu zwiększania kompetencji jest proces samodoskonalenia. I tu pojawia się następny problem. Mianowicie chęć nauczycieli do podejmowania działań absorbujących czasowo i intelektualnie w obszarze samodoskonalenia jest niewielka. Zjawisko wypalenia zawodowego, wyuczonej bezradności, apatii i inercji jest w niektórych szkołach powszechne. Wyniki badań kontrolnych przeprowadzonych przez Najwyższą Izbę Kontroli w latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011 w Ministerstwie Edukacji Narodowej, 7 publicznych szkołach wyższych, 8 publicznych placówkach doskonalenia nauczycie-

⁵ Tamże, s. 56.

⁶ C. Banach, *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak, s. 550.

li, 23 jednostkach samorządu terytorialnego, 23 szkołach publicznych innych szczebli niż wyższe, czyli razem w 62 jednostkach, pozwoliły stwierdzić, że jedna trzecia nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji. Z 1383 nauczycieli zatrudnionych w jednostkach poddanych kontroli, aż 33% w roku szkolnym 2010/2011 nie uczestniczyło w żadnej zewnętrznej formie kształcenia czy doskonalenia zawodowego. Taki stan rzeczy napawa pesymizmem. W kraju funkcjonowało w tym samym czasie 118 placówek doskonalenia nauczycieli, jednak mała liczba pracowników (doradców metodycznych) zatrudnionych w tych instytucjach skutecznie uniemożliwia uzyskanie pomocy metodycznej przez zainteresowanych jej otrzymaniem nauczycieli (we wrześniu 2011 r. na 1 doradcę metodycznego przypadało 590 nauczycieli)⁷.

Samodoskonalenie nauczycieli jest procesem ważnym i pożądanym również z punktu widzenia władz oświatowych na całym świecie. W USA (stan Alabama) źródła samodoskonalenia nauczycieli opracowane i opublikowane zostały przez Departament Edukacji w obowiązujących tam standardach doskonalenia zawodowego. Zakładają one, że efektywny rozwój zawodowy nauczycieli:

- „organizuje dorosłych w społeczności uczące się, których cele są zbieżne z celami szkoły, okręgu i Stanu;
- potrzebuje mądrych i sprawnych kierowników szkół oraz przedstawicieli władz lokalnych, którzy aktywnie uczestniczą w doskonaleniu;
- wymaga środków wspierających uczenie się dorosłych i współpracę;
- wykorzystuje rozproszone dane o uczniach dla określenia priorytetów uczenia się dorosłych, monitoruje postęp oraz wspiera ciągły rozwój;
- wykorzystuje wielorakie źródła informacji dla kierowania rozwojem;
- przygotowuje nauczycieli do zastosowania badań w celu podejmowania decyzji;
- wykorzystuje strategie uczenia się odpowiednie do założonych celów;
- wykorzystuje wiedzę o ludzkim uczeniu się;
- wyposaża nauczycieli w wiedzę i umiejętności współpracy;
- przygotowuje nauczycieli do rozumienia i doceniania wszystkich studentów, tworzenia bezpiecznej atmosfery, odpowiedniego środowiska uczenia się oraz podtrzymuje wysokie oczekiwania dla ich osiągnięć;
- pogłębia wiedzę przedmiotową nauczycieli, zapoznaje ich ze strategiami opartymi na badaniach dla wspierania uczniów w osiągnięciu zakładanych standardów oraz przygotowuje ich do wykorzystywania różnych rodzajów oceniania w klasie szkolnej;
- wyposaża nauczycieli w wiedzę i umiejętności włączania środowiska rodzinnego i innych osób zainteresowanych”⁸.

Kompetentny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej posiadający wysokie kwalifikacje spotyka się najczęściej z uznaniem nie tylko współpracowników czy dyrekcji

⁷ Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli 50/2012/P11073/KNO, KNO-4101-03-00/2011 [online] www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf [dostęp: czerwiec 2013].

⁸ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 563.

szkoly. Doświadcza on również aprobaty ze strony uczniów i ich rodziców. Wysiłek włożony w wykonywanie zawodu znajduje odzwierciedlenie w słowach uznania, które nauczyciel rzadko ma okazję usłyszeć, gdyż wypowiedane są one często w kuluarowych rozmowach rodziców przychodzących na „wywiadówki” lub wpisywane są na forach portali społecznościowych funkcjonujących w Internecie.

Zaangażowanie w wykonywanie danego zawodu (a więc również poświęcanie czasu na dodatkowe zdobywanie wiedzy i umiejętności w ramach samoedukacji) może po części wynikać z prestiżu, jakim cieszy się dana profesja w odbiorze społecznym. Ciekawym zagadnieniem jest wyrażany przez społeczeństwo stosunek do zawodu nauczyciela. Oczywiście można to rozpatrywać w wielu aspektach. Opinie dotyczące odbioru społecznego jakiegoś zawodu mają znaczenie w zakwalifikowaniu go bądź też niezaliczeniu do grupy profesji cieszących się prestiżem, szacunkiem społecznym. Centrum Badania Opinii Społecznej w listopadzie 2012 r. przeprowadziło sondaż dotyczący aktualnego wizerunku nauczycieli. Wyniki badań pozwoliły na wyodrębnienie opinii w trzech podstawowych grupach tematycznych obejmujących:

- warunki zatrudnienia;
- cechy pracy;
- społeczny odbiór zawodu.

Jeśli chodzi o warunki zatrudnienia prawie połowa badanych stwierdziła, iż nauczyciele mają zbyt długie urlopy (49%) oraz że tygodniowo przepracowują oni zbyt mało godzin (49%). Praca nauczyciela postrzegana była jednak w zakresie dominujących cech jako: stresująca (86%), odpowiedzialna (83%) i trudna (74%). Znaczna część respondentów (43%) wyraziła opinię, że wykonujący zawód nauczyciela mają poczucie misji (przeciwnego zdania było 21%). Badani odpowiadali również na pytania dotyczące prestiżu zawodu nauczyciela. W tym wypadku wysoką rangę społeczną tego zawodu potwierdziło 36% badanych. Tyle samo, bo 36% osób, miało odmienne zdanie⁹.

Wyniki tego sondażu wskazują, że zawód nauczyciela cieszy się w Polsce szacunkiem, a opinie dotyczące np. zbyt długich urlopów nie podważają ogólnie funkcjonującego w społeczeństwie przekonania o trudnej i odpowiedzialnej pracy nauczyciela.

Podsumowując, samoedukacja w procesie doskonalenia kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji jest procesem wymagającym przede wszystkim zaangażowania czasowego i dobrej woli ze strony podejmującego taką decyzję. Pomimo absorbowania dużej ilości czasu pozwala ona na uzupełnianie brakującej wiedzy, sukcesywne samodoskonalenie umiejętności oraz podnoszenie własnych kompetencji. Wartością dodatkową prawidłowo i systematycznie przebiegającego procesu samoedukacji jest docelowo podniesienie własnej samooceny. Antycypowane korzyści samodoskonalenia weryfikowane są na bieżąco, przez rozłożony w czasie codzienny kontakt z uczniami, ich rodzicami czy innymi nauczycielami. Nauczyciel w procesie samoedukacji rozwija własną osobowość, staje się osobą stale poszukującą tego, co wartościowe.

⁹ *Wizerunek nauczycieli, Komunikat z badań CBOS BS/173/2012* [online] www.cbos.pl/ [dostęp: czerwiec 2013].

Bibliografia

1. Adamek I., Muchacka B. (red.): *Dziecko – uczeń w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość*, Kraków 2010, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN.
2. Banach C., *Nauczyciel*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak.
3. Czelakowska D., *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków 2004, Wyd. Naukowe AP.
4. Czerwiński K., Knocińska A., Stefańska A. (red.): *Komunikacja społeczna w perspektywie dylematów współczesnej edukacji*, Toruń 2012, Wyd. Adam Marszałek.
5. Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak.
6. Górniok-Naglik A., *Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 2003, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
7. Jakubowicz-Bryx A. (red.): *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*, Bydgoszcz 2004, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
8. Kirenko J., Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.): *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, Lublin 2011, Wyd. UMCS.
9. Ludwiczak S., *Samoedukacja*, Toruń 2009, Wyd. Mado.
10. Magda-Adamowicz M. (red.): *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych: obszary i panorama problematyki*, Gniezno 2011, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”.
11. Milerki B., Śliwerski B., *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe PWN.
12. Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli 50/2012/P11073/KNO, KNO-4101-03-00/2011 [online] www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf [dostęp: czerwiec 2013].
13. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak.
14. Szlufik W., Banaszkiwicz T., Pękała A. (red.): *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Częstochowa 2004, Wyd. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
15. Śniegulska A., *Refleksje nad współczesnym wychowaniem*, Rzeszów 2013, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego w Rzeszowie.
16. *Wizerunek nauczycieli, Komunikat z badań CBOS BS/173/2012* [online] www.cbos.pl/ [dostęp: czerwiec 2013].

Elżbieta Zyzik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORGANIZACJA PRAKTYCZNEGO KSZTAŁCENIA STUDENTÓW EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract

Among various conceptions and trends in teacher training, practical preparation for future profession, which should result from theoretical assumptions and be consistent with them, plays an important role.

Thorough preparation of students of lower primary and preschool education should be understood as equipping them with the knowledge and enabling them to verify that knowledge in practice. Students' practical activity focuses on knowing the educational reality, verifying their knowledge in that reality, causing certain changes in the subject of action, active, creative student's contact with pedagogical reality, integration of cognitive activity with practice and uniting cognition with action.

Założenia teoretyczne

We współczesnym systemie oświaty kształcenie i doskonalenie nauczycieli, bardziej niż kiedykolwiek, powinno mieć charakter poznawczy, nowatorski, innowacyjny, prospołeczny i praktyczny – a więc otwarty.

Wśród wielu koncepcji i tendencji związanych z kształceniem nauczycieli ważne miejsce zajmuje problem ich praktycznego przygotowania do przyszłej pracy zawodowej.

Kształcenie praktyczne znalazło się w kręgu zainteresowań badawczych wielu pedagogów. Celowość wiązania teorii z praktyką przedstawia m.in. M. Łobocki, który uwa-

za, że jedynie słuszną drogą pogłębiania i przewartościowywania teorii pedagogicznych jest troska o zachowanie ścisłych związków między teorią i praktyką¹.

Wartość edukacyjną praktyki podkreśla D. Schon, uznając, że odpowiednio wykorzystana, przyczynia się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych studenta, a warunkiem jej skuteczności jest zdobycie wiedzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej².

Znaczącą rolę tej formie kształcenia przypisuje D. Fish, którego zdaniem praktyka:

- jest źródłem informacji o rzeczywistości edukacyjnej, o warunkach, oczekiwaniach i zadaniach;
- może być punktem wyjścia do budowania osobistych teorii działania;
- umożliwia egzemplifikację ogólnych sądów dotyczących działań edukacyjnych;
- jest miejscem weryfikacji własnych hipotez dotyczących modeli i warunków działania;
- jest źródłem doświadczeń i przeżyć, umożliwia trening w działaniu;
- jest źródłem wiedzy o własnym potencjale, o własnych możliwościach i ograniczeniach;
- wyzwala motywację;
- jest źródłem pytań pod adresem teorii;
- działania w trakcie praktyki nie pozwalają teorii na stagnację, na zamykanie się³.

Ważność i doniosłość praktyki w kształceniu nauczycieli podkreśla wielu pedagogów. Powinna ona konsekwentnie wynikać z założeń teoretycznych i być z nią zgodna. Zdaniem P. Kowolika⁴, problematyka skutecznego kształcenia praktycznego studentów ma istotne znaczenie w całokształcie procesu kształcenia w szkole wyższej. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela polega głównie na przekazywaniu wiedzy fachowej, a następnie wykorzystaniu jej w pracy zawodowej.

Biorąc pod uwagę nowoczesną pedeutologię, J. Kuźma⁵ przypisuje kształceniu praktycznemu następujące funkcje:

1. Adaptacyjna – polegająca na stopniowym wdrażaniu do zawodu nauczyciela. Rozpoczyna się w okresie przedstudialnym, tj. wyboru zawodu i doboru na studia, w okresie studiowania – polega w dużej mierze na przygotowaniu do ustawicznego kształcenia, samodoskonaleniu i samowychowaniu, a w okresie postudialnym – po podjęciu samodzielnej pracy od pierwszych dni trwa proces adaptacji do nowego środowiska szkolnego i pozaszkolnego oraz wielorakich obowiązków organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych. Adaptacja do zawodu nauczyciela może

¹ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1984, PWN, s. 164.

² D.A. Schon, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York 1983, Basic Books, s. 235.

³ D. Fish, *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa 1996, Wyd. CODN, s. 57.

⁴ P. Kowolik, *Skuteczność kształcenia pedagogicznego przez praktykę*. W: A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój*, Kielce 1995, Wyd. AŚ, s. 163.

⁵ J. Kuźma, *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*. W: J. Kuźma, R. Wroński (red.): *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002, Wyd. Naukowe AP, s. 9.

odbywać się drogą prób i błędów; można go znacznie usprawnić, uczynić mniej strogim i bardziej efektywnym przez celowe, zorganizowane, wzajemnie skonolidowane kształcenie teoretyczne i praktyczne.

2. Refleksyjna – polega na głębszym zastanawianiu się lub rozważaniu i analizowaniu własnej roli i miejsca w przyszłym zawodzie nauczyciela, stosunku do dzieci i młodzieży jako podmiocie pracy pedagogicznej i wreszcie refleksji nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku studiów, praktyk pedagogicznych i przedmiotowych. Krytyczna refleksja jest wręcz nieodzowna na każdym etapie drogi zawodowej nauczyciela – pozwala wyciągnąć właściwe wnioski z własnego celowego działania w różnych fazach drogi zawodowej. Autorefleksja jest bardzo istotnym czynnikiem motywującym do pracy dydaktyczno-wychowawczej i społeczno-organizacyjnej w środowisku szkolnym, zapobiega frustracji, sprzyja osiąganiu satysfakcji w zawodzie nauczyciela.
3. Innowacyjna – ma dwojaki wymiar w przypadku studiów nauczycielskich. W szerokim znaczeniu ta funkcja praktyk polega na kształtowaniu studentów jako badaczy, tj. przygotowaniu ich do samodzielnego odkrywania nowej wiedzy, zjawisk czy procesów przez stosowanie metod naukowych bądź paronaukowych. W węższym znaczeniu może polegać na poszukiwaniu i wprowadzaniu w procesie studiów nauczycielskich lub bezpośrednio w szkołach gotowych innowacji pedagogicznych, psychologicznych, dydaktycznych, informatycznych lub też z innych dyscyplin, istotnych z punktu widzenia współczesnej pedeutologii i epistemologii.

Nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym ma do spełnienia specyficzne zadania, tym bardziej że zmienia się jego rola we współczesnej edukacji. Nauczyciel jest organizatorem i koordynatorem całokształtu życia i aktywności dziecka oraz własnej. Nie tylko organizuje proces kształcenia i wychowania w poszczególnych dziedzinach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, lecz musi również zadbać o to, aby dziecko poznawało świat w sposób interesujący, ale i nowoczesny⁶. Do takich zadań powinni być przygotowani przyszli nauczyciele w toku kształcenia praktycznego.

Rzetelne przygotowanie studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej to wyposażenie ich w wiedzę oraz umożliwienie im weryfikacji tej wiedzy w praktyce. Działalność praktyczna studentów koncentruje się wokół poznania rzeczywistości edukacyjnej, porównania własnej wiedzy odnoszącej się do tej rzeczywistości z jej realnym wizerunkiem, spowodowania określonych zmian w przedmiocie działania, aktywnego, twórczego kontaktu studenta z rzeczywistością pedagogiczną, integracji aktywności poznawczej z praktyką oraz jednoczenia poznania z działaniem.

Z punktu widzenia potrzeb studentów, zdaniem Z. Zbróg, najważniejszym rozwiązaniem jest „interaktywny” związek teorii i praktyki, przenoszenie wiedzy teoretycz-

⁶ Parlak M., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*. W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red): *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, Kielce 2012, Wyd. UJK, s. 235.

nej do praktyki szkolnej i odwrotnie: wpływ praktyki szkolnej na charakter wiedzy teoretycznej. Zdobycie użytecznej wiedzy jest ściśle związane ze zdolnością do inteligentnego działania w nieprzewidywalnych sytuacjach i z holistycznym rozpatrywaniem poszczególnych zjawisk/zachowań edukacyjnych, integrowanie zaś w działaniu wiedzy formalnej oraz praktycznej (ukrytej) i stawanie się odpowiedzialnym moralnie jest niezbędnym elementem nabywania kompetencji refleksyjnego praktyka. Ze względu na powyższy kontekst badania w działaniu wydają się najbardziej efektywną drogą przygotowania do zawodu⁷.

Właściwie zorganizowana praktyka sprzyja podejmowaniu przez studentów działań pedagogicznych w sposób twórczy i nowatorski. Pogłębiać powinna znajomość problemów pedagogicznych, ich uwarunkowania, następstwa, trafną diagnozę i prognozę wszelkich działań, by w konsekwencji kształtować refleksyjny stosunek studentów do wszelkich działań w pracy z dziećmi.

Podczas praktyki studenci zapoznają się z zasadami funkcjonowania placówki, odbywają hospitacje i prowadzą samodzielnie lekcje. Praktyka odbywa się pod opieką wyznaczonego przez dyrekcję szkoły nauczyciela⁸.

Praktyki pedagogiczne winny być dla studentów polem doświadczalnym i badawczym, źródłem inspiracji dla przyszłej pracy zawodowej. Dzięki nim student ma możliwość kontaktu z dziećmi o różnych zdolnościach i potrzebach, może kształtować i doskonalić umiejętności komunikacyjne, rozbudzać zainteresowanie szeroko rozumianą problematyką wychowawczo-dydaktyczną w pracy z dziećmi.

Przygotowanie praktyczne studentów powinno opierać się na **interpretacji**, czyli umiejętności podejmowania decyzji, które dotyczyć mogą na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej trafnego wyboru programu nauczania, jego umiejętnej interpretacji i oceny, zasadności jego przydatności. Interpretacja dotyczyć powinna różnych sytuacji edukacyjnych, z jakimi styka się przyszły nauczyciel w swojej pracy. I tu niezbędna jest wiedza teoretyczna, jaką zdobył student na zajęciach. Ważne, by w trakcie nich pozyskał on sprawności w definiowaniu różnych sytuacji, interpretowaniu ich złożoności, czyniąc je bardziej zrozumiałymi, nie korzystał zaś z gotowego wzorca postępowania, wyćwiczonej struktury czynności zawodowych⁹.

Zdaniem J. Krzyżewskiej¹⁰, z umiejętnością interpretacji wiąże się konieczność znajomości najnowszych teorii uczenia się. Podkreśla ona w szczególności teorię humanistyczną, która zakłada:

1. człowiek z natury jest zdolny do uczenia się;

⁷ Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, Wyd. UŁ, s. 80.

⁸ L. Pawelec, *Kształcenie nauczycieli w regionie świętokrzyskim (1866-2000)*, Katowice 2012, Wyd. Edycja – KNiS, s. 336.

⁹ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, Wyd. IBN, s. 176.

¹⁰ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998, Wyd. AU Omega, s. 96.

2. każdy człowiek jest jednostką twórczą;
3. podmiotowe traktowanie dziecka gwarantuje poczucie bezpieczeństwa oraz prawo do godności i liczenia się z jego potrzebami i możliwościami;
4. rzeczywiste uczenie odbywa się poprzez doświadczenie;
5. uczenie jest efektywne wówczas, gdy angażuje nie tylko umysł, ale i emocje;
6. samoocena jest kluczowym aspektem procesu uczenia się.

Rzetelne przygotowanie studentów do pracy z dziećmi przejawia się również w umiejętności dokonywania wyboru najskuteczniejszych sposobów takiej pracy oraz we właściwej ich interpretacji i ocenie. To również twórcze działanie, aktywność oraz samodzielność w dochodzeniu do określonych rozwiązań.

Kolejnym elementem przygotowania studentów do pracy z dziećmi jest umiejętność **studiowania różnorodnych propozycji rozwiązań metodycznych** zawartych w literaturze pedagogicznej. Początkowo studentowi potrzebny jest wzór postępowania jako model tworzenia własnych rozwiązań. Na podstawie dobrze dobranej literatury ma on możliwość opracowania różnorodnych ćwiczeń i zadań. Ważna tu jest refleksja własna studenta oraz jego krytyczny stosunek do gotowych wzorów.

Szczególne miejsce w praktycznym przygotowaniu studentów do pracy w przyszłym zawodzie odgrywa **hospitacja** zajęć prowadzonych przez nauczyciela w placówce. Jest to okazja do obserwowania działań wychowawczo-dydaktycznych nauczyciela oraz zachowania dzieci w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Samodzielne **prowadzenie** zajęć to kolejny element przygotowania praktycznego nauczycieli. Pod czujnym okiem nauczyciela student planuje wszelkie działania wychowawczo-dydaktyczne z dziećmi. Ważny tu jest jego refleksyjny stosunek do tego, co robi.

Podstawą planowania powinna być umiejętność **przygotowania** planu obejmującego wszystkie obszary działań, czyli edukacyjny (z punktu widzenia zamierzonych celów), indywidualny (czyli zmian, jakie mogą zostać spowodowane w dzieciach) oraz obszar grupowy (z punktu widzenia zdarzeń, jakie mogą wystąpić w grupie dzieci)¹¹.

Zwieńczeniem etapu projektowania jest przeprowadzenie przygotowanych zajęć. Ważnym elementem jest ich **ewaluacja**. Jest ona bardzo istotna, gdyż umiejętność analizowania własnego działania przez studenta na etapie studiowania może przyczynić się do stawania się w przyszłej pracy zawodowej nauczycielem refleksyjnym, który jest zdolny do samooceny i odpowiedzialny za własne działania.

¹¹ A. Brzezińska, *Refleksja a działalność nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, s. 34.

Realizacja praktyk pedagogicznych a standardy kształcenia

Obowiązek odbycia praktyk pedagogicznych przez studentów kierunków nauczycielskich wynika z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.¹²

W praktycznym przygotowaniu studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do przyszłej pracy zawodowej istotne jest określenie celów praktyki, które powinny koncentrować się wokół umożliwienia studentom:

- skonfrontowania dotychczas zdobytej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z praktyką;
- gromadzenia i analizowania materiałów dotyczących pracy placówek; zapoznania z bazą administracyjno-pedagogiczną placówki, dokumentacją obowiązującą nauczyciela w placówce oraz specyfiką placówki (w tym z realizowanymi zadaniami, sposobem funkcjonowania, organizacją pracy);
- zapoznania ze specyfiką pracy w przedszkolu i poszczególnych klasach pierwszego etapu edukacyjnego;
- wdrażania do projektowania i prowadzenia zajęć wychowawczych i dydaktycznych z dziećmi z uwzględnieniem różnych rozwiązań metodycznych, z jakimi zapoznali się podczas zajęć specjalnościowych;
- wdrażania do podejmowania refleksji nad zasadnością i adekwatnością (do sytuacji) podejmowanych przez siebie działań zawodowych¹³.

Student, który zaliczył praktykę pedagogiczną w placówce przedszkolnej i klasach I–III, powinien wykazać się szeregiem kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych¹⁴.

Wiedza
Wykazuje się elementarną wiedzą o dydaktyce i metodyce wykonywania zadań z różnych obszarów działalności pedagogicznej charakterystycznych dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz o procedurach stosowanych na tym etapie wychowania i kształcenia.
Posiada wiedzę na temat projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej.
Umiejętności
Potrafi wykorzystywać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki pracy z dziećmi w celu samodzielnego opracowania scenariusza zajęć, analizowania, interpretowania i projektowania strategii działań

¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczycieli.

¹³ Opracowanie na podstawie Rozporządzenia MNiSW z dnia 17 stycznia 2012.

¹⁴ Tamże.

pedagogicznych charakterystycznych dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, prognozowania i rozwiązywania konkretnych problemów pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) najczęściej spotykanych w pracy z dziećmi.
Potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu zaprojektowania i efektywnego zrealizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych).
Potrafi organizować sytuacje edukacyjne i kierować procesami wychowania i kształcenia podczas zajęć z dziećmi.
Potrafi podjąć refleksję nad podejmowanymi przez siebie działaniami zawodowymi, dokonać ich analizy krytycznej, wskazać ewentualne obszary wymagające modyfikacji w przyszłym działaniu oraz wysunąć propozycje zachowań alternatywnych.
Posiada umiejętność generowania i prezentowania własnych pomysłów, analizowania wątpliwości i sugestii, popierając je argumentacją w kontekście wybranych perspektyw teoretycznych.
Potrafi zastosować i uzasadnić przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań związanych z różnymi sferami działalności pedagogicznej.
Kompetencje
Wykazuje odpowiedzialność podczas przygotowywania się do pracy z dziećmi, podczas projektowania i wykonywania czynności zawodowych.
Ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych) w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
Postępuje zgodnie z zasadami etyki, dostrzega i formułuje problemy moralne i dylematy etyczne związane z własną i cudzą pracą.
Rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje samooceny własnych kompetencji zawodowych i na tej podstawie wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia.

Należy mieć nadzieję, że powyższy zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, jaki powinien zdobyć student po odbyciu praktyk pedagogicznych w przedszkolu i klasach I–III, pozwoli na kształcenie przyszłych nauczycieli na jak najwyższym poziomie. Ważne jest, by jednym z celów praktyki było pobudzanie studenta do autorefleksji i zweryfikowania wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu.

Reasumując, można stwierdzić, że paradygmat jedności teorii i praktyki stanowi podstawową zasadę edukacji, gdyż są wzajemnie przenikającymi się aktami nauczania

i uczenia się. Uczenie się przez praktykę nie powinno być działaniem przypadkowym czy instynktownym. Pociąga to za sobą konieczność prowadzenia rozważań teoretycznych nad praktyką i tworzenia jej teorii. Konsekwencją tego będzie pożądana wiedza podmiotowa studentów, oparta na działaniu i bezpośredniej obserwacji przyszłej pracy zawodowej.

Bibliografia

1. Brzezińska A., *Refleksja a działalność nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 3, Abstrakt.
2. Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, Warszawa 1996, Wyd. CODN.
3. Kowolik P., *Skuteczność kształcenia pedagogicznego przez praktykę*. W: A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój*, Kielce 1995, Wyd. AŚ.
4. Kuźma J., *Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia nauczycieli*. W: J. Kuźma, R. Wroński (red.): *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002, Wyd. AP.
5. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, Wyd. IBN.
6. Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998, Wyd. AU Omega.
7. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1984, PWN.
8. Parlak M., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej do edukacji przyrodniczej*. W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.): *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*, Kielce 2012, Wyd. UJK.
9. Pawelec L., *Kształcenie nauczycieli w regionie świętokrzyskim (1866-2000)*, Katowice 2012, Wyd. Edycja – KNiS.
10. Schon D.A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, New York 1983, Basic Books.
11. Zbróg Z., *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red): *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, Wyd. UŁ.

Alicja Giermakowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZNACZENIE ROZWIJANIA ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W PRZYGOTOWANIU DO NAUKI CZYTANIA I PISANIA

Abstract

In the literature various conceptions presenting the structure of readiness for learning to read and write can be found. The researches on acquiring these skills as well as deficiencies causing difficulties in acquiring them are more and more extensive. In many of them the significance of the development of language skills, with particular attention focused on the so-called linguistic awareness, is highlighted. Language awareness is developmental cognitive ability, which is revealed in metalinguistic activities. In general, metalinguistic activities signify intentional manipulation of linguistic elements, involving reflection and control.

In the paper a theme related to one of its aspects will be discussed, that is phonemic awareness, including: terminology, aspects, process of development and its importance in learning to read. The recognition of a link between the characteristics of phonological awareness and success in learning to read and write, inclines to providing targeted stimulation of the optimal development of this ability in preschool education.

Świadomość fonologiczna a nauka czytania i pisania

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wydana Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej nakreśla cele wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, formułuje również wytyczne procesu ich realizacji. W najnowszej podstawie, opublikowanej 15 stycznia 2009 r.¹, określonych jest

¹ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych*

15 obszarów, precyzujących wiadomości i umiejętności, które powinno nabyć dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej. Przedostatni, 14 obszar, dotyczy kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania. W rozwinięciu wykazu umiejętności z tego obszaru czytamy, że dziecko: „interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania (pkt. 4); układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej (pkt. 6)”.

Co oznacza gotowość do nauki czytania i pisania i jakie jest miejsce świadomości językowej w skutecznym procesie nabywania tych umiejętności?

W literaturze znajdujemy różne koncepcje przedstawiające strukturę gotowości do rozpoczęcia nauki czytania i pisania, w wielu z nich podkreśla się znaczenie rozwoju językowych zdolności i umiejętności. Należy do nich między innymi ujęcie zaprezentowane przez G. Krasowicz-Kupis². Autorka wyróżnia sześć istotnych komponentów dojrzałości do nauki czytania i pisania i dzieli je na grupę komponentów niespecyficznych (nastawienie i motywacja, sprawności percepcyjno-motoryczne, rozwój umysłowy) oraz specyficznych, w których umieszcza rozwój mowy i języka, świadomość językową oraz świadomość pisma.

G. Krasowicz-Kupis³ pojęcie **świadomości językowej** definiuje jako „świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystywania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami – czyli wykonywanie świadomych operacji na języku. Świadome operacje obejmują zarówno manipulacje na symbolach językowych, jak i intencjonalne manipulowanie regułami języka”. Świadomość językowa (in. lingwistyczna) odnosi się do wiedzy o języku, w tym jego fonologii, morfologii, syntaktyki, semantyki.

Jednym z aspektów świadomości językowej jest **świadomość fonologiczna**. Wpływ jej rozwoju na naukę czytania i pisania od lat jest w centrum zainteresowania wielu badaczy. W literaturze przedmiotu odnajdujemy różne podejścia do tego zagadnienia, przy czym szerszą dyskusję wywołuje oczekiwany poziom jej rozwoju u dziecka rozpoczynającego skuteczną naukę czytania i pisania. Jedni badacze przyjmują, że jest ona wstępnym warunkiem przyswajania tych umiejętności, inni zakładają, iż świadomość fonologiczna kształtuje się pod wpływem nauki czytania i pisania. Do drugich należą m.in. L. Wygotski⁴, M. Donaldson⁵, I. Styczek⁶, którzy wyrażają przekonanie, że poja-

w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego [online] <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1b.pdf> [dostęp: czerwiec 2013].

² G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004, UMCS, s. 81-86.

³ G. Krasowicz-Kupis, *Świadomość językowa a komunikacja za pomocą pisma*. W: J. Nijakowska (red.): *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*, Kraków 2010, Tertium, s. 19-39.

⁴ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, PWN.

⁵ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, WP, Omega.

⁶ I. Styczek, *Badanie i kształtowanie sluchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa 1982, WSiP.

wienie się u dziecka zdolności do dzielenia na fonemy jest bezpośrednim rezultatem nauki czytania.

Poglądu, według którego kształtowanie się świadomości fonologicznej jest wynikiem nauki czytania i pisania, nie podziela Gombert (za: G. Krasowicz-Kupis⁷), gdyż – jego zdaniem, istnieje pewna grupa ludzi, którzy nie uczyli się tych czynności, a wykazują umiejętności analizy fonemowej. Jest on zwolennikiem twierdzenia, że przynajmniej pewne aspekty świadomości fonologicznej poprzedzają późniejsze postępy w nauce czytania i pisania. Stanowisko Gomberta uznaje za słuszne G. Krasowicz-Kupis⁸, która badała rozwój świadomości fonologicznej u dzieci polskich.

Znaczenie świadomości fonologicznej w nauce czytania i pisania odzwierciedla się w nowszych definicjach dysleksji rozwojowej. Wskazanie na związek deficytów fonologicznych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu zawiera m.in. definicja skonstruowana w 1994 r. przez Orton Dyslexia Society. Brzmi ona następująco: „Dysleksja [...] to specyficzne zaburzenie o **podłożu językowym** i konstytucjonalnej etiologii, charakteryzujące się trudnościami w kodowaniu pojedynczych wyrazów, zwykle odzwierciedlające niewystarczające zdolności **przetwarzania fonologicznego**. Te trudności w kodowaniu pojedynczych słów są nieoczekiwane w relacji do wieku oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych. Nie są one rezultatem ogólnego opóźnienia rozwoju czy osłabienia wrażliwości zmysłowej. Dysleksja manifestuje się trudnościami w różnych formach komunikacji, często przejawiając się, obok problemów z czytaniem, także wyraźnymi problemami z osiągnięciem biegłości w pisaniu i ortografii”⁹.

Znana na świecie angielska badaczka zaburzeń fonologicznych u dzieci M. Snowling¹⁰ wyraża przekonanie, że dysleksja jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych, skutkiem sposobu, w jaki mózg enkoduje cechy fonologiczne wypowiedzianych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych.

W polskich badaniach i literaturze przedmiotu od dawna wskazuje się na związek między funkcjami słuchowymi językowymi a specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. H. Sponek (1972)¹¹ opisała symptomy zaburzeń percepcji słuchowej, w tym słuchu fonemowego, analizy i syntezy słuchowej u tej grupy dzieci. M. Bogdanowicz (1990, 1997)¹² w osiemdziesiątych latach ubiegłego stulecia prowadziła badania nad zaburzeniami integracji percepcyjno-motorycznej i ich związku ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu – w badaniach uwzględnione były próby umiejętności analizy i syntezy fonemowo-głoskowej, sylabowej oraz słownej. Na podstawie wyni-

⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin 1999, Wyd. UMCS.

⁸ Tamże.

⁹ Za: G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, PWN, s. 53-54.

¹⁰ Za: tamże, s. 113-121.

¹¹ H. Sponek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, PWN.

¹² M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna – teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 1997, Centrum Metodyczno-Pedagogiczne MEN, s. 162.

ków sformułowała wniosek, że u dzieci źle czytających niskie wyniki w tych próbach świadczą o niskim poziomie kompetencji fonologicznej i świadomości fonologicznej.

Temat świadomości fonologicznej i jej związku ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu był wielokrotnie podejmowany również przez B. Kaję¹³ i A. Maurer¹⁴.

Co to jest świadomość fonologiczna

Świadomość fonologiczna jest jednym z aspektów świadomości językowej. Definiowana jest jako dostęp do fonemowego poziomu strumienia dźwięków mowy oraz pewne umiejętności poznawczego manipulowania reprezentacjami na tym poziomie¹⁵. Na kompetencję fonologiczną składają się zdolności wykonywania operacji na cząstkach śródwyrazowych wyrazu, do których należą czynności z sylabami (np.: dzielenie, liczenie sylab, dodawanie, usuwanie, zastępowanie); rozpoznawanie i tworzenie rymów; rozpoznawanie i tworzenie aliteracji¹⁶ oraz wykonywanie operacji z fonemami (np.: dzielenie, liczenie, dodawanie, usuwanie, zastępowanie głosek w wyrazie). Świadomość fonologiczna umożliwia skoncentrowanie się na dźwiękach mowy tworzących słowa lub na fonemowej strukturze słów, niezależnie od ich znaczenia¹⁷.

Świadomość językowa ujawnia się w czynnościach metajęzykowych, które wymagają bardziej analitycznego myślenia (por. L. Wygotski¹⁸, M. Donaldson¹⁹, G. Krasowicz-Kupis²⁰). Dotyczą one sytuacji, w których język staje się przedmiotem manipulacji oraz w których wykonywane są operacje na języku (por. G. Krasowicz-Kupis²¹). Wybitny językoznawca R. Jakobson²² operację metalingwistyczną wyjaśnia jako „interpretację jednego znaku językowego za pomocą innych znaków tego samego języka”.

¹³ B. Kaja, *Etiologia i diagnoza dysleksji rozwojowej – przegląd badań prowadzonych na świecie*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 50-54; B. Kaja, R. Nair, M. Zajac, *Normalizacja Testu Świadomości Fonologicznej B. Kai & R. Nair i jego zastosowanie w diagnozie dysleksji*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 70-94.

¹⁴ A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, s. 55-69.

¹⁵ Za: A. Maurer, *Znaczenie świadomości fonologicznej w początkowej nauce czytania i pisania*. W: A. Maurer (red.): *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 2006, Impuls, s. 11.

¹⁶ Aliteracja (z łac. *ad litteram* = do głoski) – powtórzenie jednakowych głosek lub zespołów głosek na początku wyrazów sąsiadujących ze sobą w tekście albo zajmujących analogiczne pozycje w wersie lub zdaniu [...]. W: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988, Ossolineum, s. 25.

¹⁷ A. Maurer, *Świadomość fonologiczna*; też, *Znaczenie świadomości fonologicznej*.

¹⁸ L. Wygotski, *Myślenie i mowa*.

¹⁹ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*.

²⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*; też, *Rozwój świadomości*.

²¹ G. Krasowicz-Kupis, *Świadomość językowa*, s. 20.

²² R. Jakobson, *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, Warszawa 1989, PIW, s. 161.

Oznacza to, że należy odróżnić język dotyczący rzeczy od języka dotyczącego samego języka i w stosunku do pierwszego drugi nazywa się „meta-językiem”. W metajęzykowej sferze znaku, pisze S. Grabias²³, może mieścić się orzekanie o jego nowości, o sposobie jego powstawania, również o formalnym i znaczeniowym podobieństwie do innych wyrazów. Czynności metajęzykowe są wynikiem refleksji nad budową, funkcjami oraz relacjami znaków języka. Przy wykonywaniu opisywanych operacji ważna jest kwestia kontroli, czyli – jak pisze M. Donaldson²⁴ – zdolności do „myślenia czystego”, które wymaga trzymania się danego zadania, i jeśli dziecko zaczyna kontrolować swoje myślenie i nim kierować, to musi być tego świadome.

Tak więc, w ogólnym ujęciu, intencjonalna manipulacja częstkami/jednostkami językowymi, z udziałem refleksji i kontroli, to umiejętności metajęzykowe.

Metajęzyk jest częścią szerszej wiedzy metapoznawczej i stanowi w nauce czytania i pisania podstawę tworzenia się trwałych skojarzeń głoska – litera. Skojarzenia te umożliwiają rozpoznawanie słów (enkodowanie), czyli przywoływanie ich treści pozajęzykowej, znanej dziecku z doświadczenia²⁵.

Odnieśmy się do treści nauczania z obszaru edukacji polonistycznej, zawartych w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej²⁶, dotyczących nauki czytania i pisania. Czytamy w niej, że uczeń kończący klasę I w zakresie umiejętności czytania i pisania m.in.:

- a) rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy;
- b) zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty;
- c) pisze proste, krótkie zdania: przepisuje, pisze z pamięci; dba o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzega zasad kaligrafii);
- d) posługuje się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie.

Wykazane umiejętności, z całą pewnością, wymagają rozwiniętej wiedzy z zakresu świadomości językowej, w tym fonologicznej, na poziomie metajęzykowym.

Struktura wyrazu

Ogólnie rzecz ujmując, struktura wyrazu to ciąg fonemów/głosek, również sylab (struktura fonologiczna/fonetyczna), ale i jednostek systemu morfologicznego (struktura morfologiczna). Struktura może być prosta, np. *dom*, *woda*, *żaba*, i złożona. Złożonymi, wielofonemowymi, wielosylabowymi i wielomorficznymi są na przykład wyrazy: *przedszkolaki*, *nauczycielka*, *nazbieraliśmy*. W strukturze wyrazu jednostkami poziomu dźwiękowego są sylaby, głoski, części śródsylabowe.

²³ Grabias S., *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin 1981, Wyd. Lubelskie, s. 38.

²⁴ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*.

²⁵ Por. A. Maurer, *Świadomość fonologiczna*; też, *Znaczenie świadomości*.

²⁶ Por.: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*.

Fonemy, morfemy, ale też wyrazy w zdaniu, frazy w zdaniu, zdania w szerszej wypowiedzi, są jednostkami segmentowymi, które wynikają z kodów językowych danego języka. Kody językowe w definicji M. Wolf, F. Vellutino, J. Berko Gleason²⁷ „stanowią abstrakcyjne reprezentacje umysłowe odrębnych podsystemów języka” – możemy więc mówić o kodach fonologicznych, gramatycznych i semantycznych. Kod językowy z jednej strony oparty jest na ściśle uporządkowanej segmentacji w obrębie wyrazu, również zdania i tekstu, zgodnie z kodami fonologicznymi, morfologicznymi i syntaktycznymi, z drugiej zaś na aspekcie kategoriałno-abstrakcyjnym²⁸. Jeśli więc mówimy o metajęzykowej zdolności dziecka, to oznacza, że musi ono rozumieć i rozwijać wiedzę dotyczącą właśnie segmentowych jednostek danego języka: ciągu sylabowego, fonemowego, ale również morfologicznego i syntaktycznego.

Na początkowym etapie nauki czytania i pisania istotne znaczenie przypisuje się kodom fonologicznym i temu komponentowi świadomości językowej. Wykształcenie się świadomości dźwiękowej warstwy języka jest podstawą przetwarzania szeregowego (sylaba po sylabie, głoska po głosce), a w przypadku pisanej formy języka – identyfikacji słowa za pomocą fonemicznego przekodowania każdej litery – głoski po kolei, przy użyciu reguł odpowiedniości grafem – fonem²⁹. Z czasem, zarówno w wypowiedziach czytanych, jak i zapisywanych, zwiększa się frekwencja wyrazów, którymi rządzą reguły morfologiczne. Struktury są coraz szersze, w ich budowie pojawiają się prefiksy i sufiksy, coraz bardziej rozbudowana staje się fleksja; dekodowanie (ale też w przypadku pisania – kodowanie) wieloelementowych wyrazów staje się trudniejsze i wymaga posługiwania się analityczno-syntetycznym kodem bardziej skomplikowanych zjawisk językowych. Zjawiska odnoszą się nie tylko do właściwości brzmieniowych języka i przenoszenia ich na pismo, ale również do przetwarzania złożonych gramatycznie, wielomorfemicznych wyrazów. Dlatego należy w tym miejscu odnotować stanowisko badaczy, którzy podkreślają, że zawężanie skutecznej nauki czytania i pisania wyłącznie do kodów fonologicznych i rozwiniętej zdolności świadomości fonologicznej nie jest właściwym podejściem³⁰, choć ich rola w początkowej nauce jest niekwestionowana.

Tak więc posługiwanie się kodem językowym w trakcie czytania i pisania zakłada opanowanie wiedzy o segmentowych jednostkach danego języka, reguł ich porządko-

²⁷ M. Wolf, F. Vellutino, J. Berko Gleason, *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*. W: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.): *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 443-451.

²⁸ L. Wygotski, *Myslenie i mowa*.

²⁹ Por. A. Maurer, *Świadomość fonologiczna; też, Znaczenie świadomości*; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy; też, Rozwój świadomości*.

³⁰ W literaturze polskojęzycznej to zagadnienie podejmuje m.in. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy; też, Rozwój świadomości; też, Świadomość językowa*, s. 20; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, Wyd. Trans Humana; A. Giermakowska, *Kształtowanie morfologicznej kompetencji językowej u dzieci z trudnościami w nabywaniu umiejętności czytania i pisania – profilaktyka/korekcja dysleksji i dysortografii*. W: S. Milewski (red.): *Logopedia – wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk 2012, Wyd. Harmonia Uniwersalia, s. 353-364.

wania i kombinacji, czyli wykształcenia się u dziecka bardziej złożonych, analitycznych sposobów myślenia i umiejętności metajęzykowych.

Rozwój świadomości fonologicznej

Dziecko rozwija umiejętności językowe dużo wcześniej, zanim dochodzi do ich świadomości. Dla niego naturalne i ważniejsze jest to, o czym mówi, a nie świadomość tego, za pomocą czego mówi. Zanim zacznie zdawać sobie sprawę z reguł, które determinują i kontrolują budowę wypowiedzianych słów, dziecko jest świadome ich konkretnego znaczenia, dotyczącego rzeczy zewnętrznych, do których odnosi się język. We wcześniejszych stadiach rozwojowych język jest osadzony w potoku towarzyszących wypowiedziom zdarzeń i dziecko nie interpretuje słów w izolacji³¹. Podobnie jest z deklinacją i koniugacją. Dzieci na długo przed rozpoczęciem nauki w szkole poprawnie wypowiadają formy gramatyczne słów, ale w strukturze zdania i, w opinii Wygotskiego³², jest to przejaw czysto strukturalnego przyswojenia. Poza określoną strukturą, w sposób dowolny, świadomy i zamierzony, dzieci nie potrafią tego robić.

J.E. Gombert³³ w rozwoju językowym dziecka wyróżnia cztery fazy:

I – nabywanie pierwszych sprawności językowych;

II – osiągnięcie kontroli epijęzykowej (dziecko przestrzega reguł tworzenia wypowiedzi słownej, chociaż ich sobie nie uświadamia);

III – nabywanie świadomości metajęzykowej;

IV – automatyzacja metaprocessów.

Poziom epijęzykowy oznacza wiedzę stosowaną mniej lub bardziej automatycznie, czyli na poziomie funkcjonalnym. Dziecko zachowuje się tak, jakby znało reguły języka, choć tak naprawdę ich nie zna. Poziom metajęzykowy oznacza zdolności o wyraźnym intencjonalnym, refleksyjnym i świadomym charakterze³⁴.

Nabywanie przez dziecko świadomości fonologicznej wiąże się z przełamaniem przez niego **kodu językowego** , tj. uświadomieniem sobie, że strumień mowy dzieli się na zdania, słowa, oraz te najmniejsze części, czyli sylaby i głoski, które nie są związane z określanymi znaczeniami, ale są bardzo istotne dla znaczenia słów i zmiana którejkolwiek sylaby czy głoski powoduje zmianę znaczenia słowa. Jak odnotowaliśmy wcześniej, zrozumienie tych zjawisk wymaga wykształcenia się u dziecka bardziej złożonych, analitycznych sposobów myślenia.

M. Donaldson³⁵, powołując się na badania Foxa i Routh, podaje, że do czwartego roku życia dzieci nie są w stanie podzielić strumienia mowy na coraz to mniejsze seg-

³¹ Por. M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s. 113-114.

³² L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, s. 241.

³³ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001, Impuls.

³⁴ Por. L. Wygotski, *Myślenie i mowa*; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*; też, *Rozwój świadomości*.

³⁵ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s.118.

menty, kiedy się je do tego zachęca. Także wiele dzieci pięcioletnich ma bardzo niejasne pojęcie o tym, co oznacza wyraz „słowo”.

Wielu badaczy podkreśla, że we wczesnym okresie rozwojowym (trzeci-piąty rok życia) pojawiają się umiejętności segmentacji polegające na dzieleniu wyrazów na sylaby, ale wynikają one bardziej z intuicji niż z refleksji. Zdolności te mają charakter *epi* i są niezbędne do pojawienia się aktywności metafonologicznej.

Na podstawie szerokich, longitudinalnych badań, G. Krasowicz-Kupis³⁶ (1999) śledziła rozwój metafonologiczny dzieci uczęszczających do klasy „0” aż po zakończenie nauki w klasie II. Autorka przeanalizowała kolejność pojawiania się tych umiejętności, począwszy od epijęzykowych po metajęzykowe. Z badań autorki wynika następująca sekwencja rozwoju umiejętności i świadomości fonologicznej:

- różnicowanie struktury fonemowej słów, opierające się na prawidłowym słuchu fonemowym;
- różnicowanie struktury fonemowej pseudosłów (słów sztucznych); również opierające się na prawidłowym słuchu fonemowym;
- analiza i synteza sylabowa słów, oznaczająca pojawienie się świadomości sylab;
- rozpoznawanie aliteracji i rymów, jako pierwszy przejaw świadomości elementów śródsylabowych;
- analiza i synteza fonemowa, jako świadomość fonemowa;
- tworzenie aliteracji;
- analiza i synteza sylabowa pseudosłów;
- tworzenie rymów;
- usuwanie głosek i sylab;
- porównywanie struktury fonemowej słów i pseudosłów;
- przestawianie głosek.

Cztery ostatnie aspekty G. Krasowicz-Kupis³⁷ oznacza mianem umiejętności o ewidentnie metajęzykowym charakterze.

Aspekty świadomości fonologicznej – ujęcie rozwojowe

Sylaba

Sylaba jest jednostką warstwy dźwiękowej języka. W języku polskim, który nie należy do języków sylabicznych, sylaba nie stanowi elementu funkcjonalnego, jej funkcją jest segmentacja wypowiedzi, ułatwiająca artykulację i percepcję. Wyróżnia się dwa typy sylab: 1) otwarte, które kończą się samogłoską (np. *ma – ta, ta – ma*), 2) sylaby zamknięte, kończące się spółgłoską (np. *wrot-ki, trak-tor*).

Dzielenie słów na sylaby uznaje się za pierwszą i najszybciej doskonalącą się zdolność segmentacji. Ułatwia ona dziecku uświadomienie sobie możliwości dzielenia wy-

³⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy; też, Rozwój świadomości*.

³⁷ Tamże.

razów na mniejsze cząstki. W rozwoju języka sylaby kształtują się jako pierwsze i najczęściej jest to sylaba CV (*spółgłoska-samogłoska*). W wyrazie są one wyodrębniane w naturalny sposób, na bazie akustycznej, w związku z czym analiza i synteza sylabowa rozwija się u dzieci spontanicznie, w czasie zabawy. Obserwacje oraz badania wskazują, że dla prawidłowo rozwijających się dzieci dokonywanie podziału wyrazów na sylaby nie jest zadaniem trudnym. Gombert (za: G. Krasowicz-Kupis³⁸) analizę i syntezę sylabową zalicza do poziomu epijęzykowego.

Dla prawidłowo organizowanej pracy dydaktycznej z dzieckiem w wieku przedszkolnym, ale też i terapii pedagogicznej, warto przywołać I. Styczek³⁹, która podaje sekwencję dokonywania analizy sylabowej na kontinuum łatwości – trudności. Prezentujemy ją za autorką:

- wyrazy dwusylabowe, składające się z sylab otwartych, np. *wo-da, ma-ta*;
- wyrazy trzysylabowe, składające się z sylab otwartych, np. *sy-re-na, sa-la-ta, to-po-la*;
- wyrazy czterosylabowe, składające się z sylab otwartych, np. *po-mi-do-ry, pa-ra-so-le*;
- wyrazy z drugą sylabą zamkniętą: np. *ba-nan, za-mek*;
- wyrazy z trzecią sylabą zamkniętą: np. *o-ló-wek, ka-la-fior*;
- wyrazy z pierwszą sylabą zamkniętą: *biur-ko, ok-no*;
- wyrazy z grupami spółgłoskowymi: *kost-ka, Bog-dan*.

Tak więc, świadomość sylabowa jest umiejętnością wykonywania operacji na sylabach (inaczej manipulowania sylabami), należą między do nich: porównywanie, usuwanie, dodawanie, zastępowanie itp. Zdaniem badaczy świadomości fonologicznej u dzieci, najlepszą wartość diagnostyczną oceny rozwoju zdolności manipulacji sylabami jest usuwanie początkowej sylaby ze słowa (*ha-mak, ha – ø = mak*). Operację tę potrafi wykonać większość dzieci sześcioletnich. Dużo trudniejszym zadaniem jest usuwanie sylaby środkowej, gdyż wymaga to wysokiego poziomu świadomej kontroli i dokonywania zarówno analizy, jak i ponownej syntezy wyrazu⁴⁰.

Elementy śródsylabowe

Termin ten obejmuje **rymy i aliteracje**, czyli elementy śródsylabowe, które są zwykle większe od fonemów, ale mniejsze od sylaby. Rymy to podobne układy brzmieniowe w zakończeniach wyrazów, aliteracje odnoszą się do takich samych cząstek nagłosowych, odpowiadają spółgłosce lub spółgłoskom rozpoczynającym wyraz.

Identyfikacja elementów śródsylabowych opiera się na ogólnym podobieństwie fonologicznym słów, dlatego też jest dla dzieci zadaniem niesprawiającym większych trudności. Nawet małe dzieci w kontekście sytuacyjnym, w zabawach językowych tworzą rymowanki, w tym często bezsensowne.

³⁸ Za: G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*.

³⁹ I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu*, s. 31.

⁴⁰ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*.

Umiejętność wyodrębniania rymów i aliteracji pojawia się po utrwaleniu umiejętności dzielenia na sylaby, ale jeszcze przed segmentacją fonemową⁴¹.

Prowadzenie z dzieckiem ćwiczeń polegających na dobieraniu i rozpoznawaniu rymów i aliteracji dostarcza mu słuchowych doświadczeń z akustycznym obrazem słowa i dość szybko rozwija zdolność samodzielnego wykonywania operacji z tymi śródwyrzutowymi elementami.

Fonem

Fonem jest jednostką języka, definiowaną jako zespół występujących jednocześnie cech dystynktywnych głoski⁴². Cecha dystynktywna – „to podstawowa funkcja dźwięków języka, polegająca na tym, że służą one przede wszystkim do rozróżniania form językowych (morfemów, wyrazów, zdań)”⁴³, np.: *na bulce – na półce; w lecie – w lesie; ładny piec – ładny pies*.

Umiejętność różnicowania i analizy struktury fonemowej słów kształtuje się na bazie funkcji słuchu fonemowego. W ujęciu S. Milewskiego⁴⁴, uwzględniającego stanowisko B. Rocławskiego (1985), słuch fonemowy jest zdolnością danego użytkownika „do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek”, natomiast analiza fonemowa jest umiejętnością „która wyraża się głośnym wymawianiem poszczególnych elementarnych jednostek fonemowych jednostki złożonej (np. sylaby, wyrazu) [...] w kolejności zgodnej z jej strukturą liniową i z krótkimi pauzami rozdzielającymi”⁴⁵.

Badania umiejętności analizy fonemowej u nieumiejących czytać i pisać sześciolletnich dzieci prowadził S. Milewski⁴⁶. Autor sformułował wnioski, które mają dużą wartość z perspektywy pedagogicznej i dydaktycznej, a dokładniej, w doborze i porządkowaniu treści dotyczących językowego przygotowywania dziecka do nauki czytania i pisanie. Z badań autora wynika, że:

- istnieją w języku połączenia fonemowe, które są trudne do rozdzielenia dla dzieci pochodzących z różnych środowisk, uczone według różnych programów i różnymi metodami;
- spośród połączeń CV (połączenie spółgłoski i samogłoski) największe trudności sprawiały dzieciom układy, w których skład wchodzi samogłoski wysokie: /i/, /y/, /u/;
- istotne problemy sprawiają dzieciom grupy spółgłoskowe; szczególnie trudne są diady zbudowane ze spółgłosek o tym samym miejscu artykulacji;

⁴¹ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*; też, *Rozwój świadomości*.

⁴² I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu*, s. 5.

⁴³ *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, Ossolineum, s. 77, autor hasła: K. Polański.

⁴⁴ S. Milewski, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Lublin 1999, Wyd. UMCS, s. 23.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 210.

- na stopień łatwości/trudności analizy fonemowej danych grup spółgłoskowych wyraźny wpływ ma jakość elementów wchodzących w ich skład, miejsce danej grupy w wyrazie oraz, w niektórych przypadkach, frekwencja określonych diad systemu spółgłoskowego we współczesnym języku polskim.

Należy podkreślić, że umiejętność różnicowania struktury fonemowej słów kształtuje się we wczesnym okresie życia. Jest to funkcja słuchu fonemowego, opierająca się na wczesnej zdolności automatycznego rozróżniania fonemów i nie wymaga dokonywania świadomej analizy fonemowej. Natomiast świadome porównywanie struktury fonemowej słów (np. porównywanie paronimów z pytaniem: *jaką głoską różnią się słowa paki-baki* nie jest jeszcze w pełni ukształtowane nawet u dzieci ośmioletnich)⁴⁷.

Analiza i synteza fonemowa jest dla dziecka zadaniem o dużym stopniu trudności, nie ma bowiem wyraźnych granic akustycznych. Głosek nie wymawiamy w izolacji, lecz całe ich sekwencje, wymawiane w wyrazie nie mają wyraźnych faz artykulacyjnych, w wielu wyrazach nakładają się na siebie, tworzą diady spółgłoskowe, co w rezultacie utrudnia dziecku dokonanie analizy fonemowej⁴⁸.

Łatwość dokonywania analizy fonemowej wyrazu zależy od kilku czynników. I. Styczek⁴⁹ wymienia je w sekwencji od najłatwiejszych do najtrudniejszych:

- 1) od sposobu podawania wyrazu; przedłużenie danej głoski powoduje, że jest łatwiej rozpoznawana i wyodrębniona przez dziecko, np: *ooosa, zzzamek, mmmotyl* (z zachowaniem punktu 2);
- 2) od pozycji głoski w wyrazie; rozbitcie sylaby zamkniętej (tzw. słabej, pkt b) jest łatwiejsze niż rozbitcie sylaby otwartej (mocnej); najtrudniej wyodrębnić głoskę z grupy spółgłoskowej, szczególnie gdy spółgłoski znajdują się obok siebie i mają to samo miejsce artykulacji (np. *lampa, scena*); kolejność łatwości/trudności wyodrębniania głosek w wyrazach:
 - a) pierwsza samogłoska w wyrazie (w nagłosie), tworząca samodzielną sylabę, np.: *osa, ucho, Adam*;
 - b) ostatnia spółgłoska wyrazu, np. *dom, nos, balon, lek* (zgodnie z pkt. 3);
 - c) ostatnia samogłoska w wyrazie, np.: *mowa, lato*;
 - d) samogłoska w środku wyrazu (śródgłosie), np. *kos, dom, but*;
 - e) spółgłoska w grupie, np. *stolek, trawa*;
- 3) od charakteru głoski; łatwiej jest wydzielić głoskę, którą można przedłużać, a więc samogłoskę, spółgłoskę sonorną (tzn. spółgłoski półotwarte, dźwięczne niemające odpowiedników bezdźwięcznych, np. *m, n, l, r*), następnie szczelinową (np. *w, s, z, sz, ż*); najtrudniej jest wyodrębniać spółgłoski zwarto-wybuchowe (np. *p, b, k, t* itd.), samogłoskę *i* oraz spółgłoskę *j*.

W tym miejscu należy przypomnieć o zjawisku ubezdźwięcznienia spółgłosek dźwięcznych w absolutnym wygłosie wyrazu. Dotyczy to spółgłosek mających w parze opozycyjną spółgłoskę bezdźwięczną, np. [*jesz*], [*chlep*], [*arbus*]. Tego typu wyrazów

⁴⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*.

⁴⁸ Por. S. Milewski, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty*.

⁴⁹ I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu*, s. 18.

nie należy uwzględniać w materiale dydaktycznym dla dzieci, które nie rozpoczęły nauki pisania.

Ogółem, łatwiej jest dokonać analizy wyrazu składającego się z niewielu głosek.

Badania G. Krasowicz-Kupis⁵⁰ potwierdzają, że przeprowadzenie analizy i syntezy fonemowej jest trudne nawet dla dzieci sześciolletnich. W prowadzonych przez nią próbach badawczych dzieci dokonywały analizy słowa i pseudosłowa. Rola czynnika semantycznego okazała się istotna – dzieci lepiej wykonywały zadania ze słowami mającymi znaczenie, dlatego G. Krasowicz-Kupis przyjmuje, że trafniejszym pomiarem umiejętności fonologicznych są próby z pseudosłowami. Można wówczas uniknąć wpływu czynników pozafonologicznych, jakim jest właśnie m.in. semantyka słowa. Ogółem i tak 20% 6-letnich dzieci nie potrafiło dokonać analizy i syntezy ani jednego słowa. Z badań wynikało, że dużą trudność sprawiało dzieciom usuwanie fonemów wchodzących w skład grup spółgłoskowych, poprawne usuwanie głoski nagłosowej opanowują dopiero dzieci siedmioletnie. Ponadto do najtrudniejszych zadań z zakresu manipulowania elementami fonologicznymi, wymagających głębokiej świadomości fonologicznej, należą:

- porównywanie struktury słów i pseudosłów i wskazywanie różnicy w strukturze fonemowej; np. *kaczka – kaszka, – otło – odło*;
- analiza podobieństw i wskazanie wyrazu, który się nie rymuje: *tort – kwiat – kort*;
- operacje na głoskach typu: dodawanie (*kok – skok*), usuwanie (*tlen – len*), zastępowanie (*rok – sok, but – bat*).

Podsumowanie

Uznanie istnienia związku między rozwojem świadomości fonologicznej a powodzeniem w nauce czytania skłania do kilku refleksji i sformułowania wniosków, przydatnych w praktyce pedagogicznej, także – w przypadku obserwacji u dziecka ryzyka dysleksji/diagnozy dysleksji – oddziaływaniach terapeutycznych.

1. Zgodnie z przedstawionymi powyżej analizami wyników badań i z poglądami wielu badaczy ważne jest wczesne rozpoznanie poziomu rozwoju umiejętności przetwarzania fonologicznego, najlepiej u dzieci przygotowywanych do nauki czytania, czyli w okresie edukacji przedszkolnej. Stwierdzenie u dziecka wyraźnych różnic indywidualnych czy opóźnień w rozwoju świadomości fonologicznej może oznaczać zapotrzebowanie na stymulację, którą powinien podjąć nauczyciel przedszkola we współpracy z rodzicami. Oczywiście jest, że uwaga ta dotyczy także nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.
2. Dojrzałość językowa dziecka na poziomie *epi* nie oznacza, że dziecko potrafi dokonywać analizy fonemowej. Odnotowaliśmy wcześniej, że umiejętności wykonywania operacji na sylabach i cząstkach śródwyrazowych dziecko może rozwijać

⁵⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości*, s. 52.

w sposób naturalny, spontanicznie, przez aktywne uczestnictwo w stymulującym środowisku. Natomiast metajęzykowe umiejętności wykonywania operacji na fonemach są efektem treningu (por. M. Bogdanowicz, S. Milewski, G. Krasowicz-Kupis⁵¹). Należy przy tym pamiętać, że umiejętności dziecka w tym zakresie są najlepszym predyktorem skutecznej nauki czytania i pisania. S. Milewski⁵², badający analizę fonemową u dzieci na progu nauki czytania i pisania, wyraża zdanie, że bez odpowiednich zabiegów dydaktycznych umiejętność ta może się w ogóle nie pojawić.

3. Prowadzenie ćwiczeń w tym zakresie wymaga od nauczycieli wiedzy o tym, że świadomość fonologiczna wyraża się umiejętnościami wykonywania operacji na cząstkach wyrazowych, i pojawianie się ich ma ściśle określony, rozwojowy porządek. Jak pisze G. Krasowicz-Kupis, uczenie np. 4-latków analizy i syntezy fonemowej może być mało skuteczne, ponieważ jest nieadekwatne do poziomu rozwoju poznawczego dziecka. Takie ćwiczenia są odpowiednie dla dzieci, które osiągnęły właściwy poziom analitycznego myślenia. Dzieci młodsze powinny korzystać z ćwiczeń takich, jak: wliczanki, rymowanki, rytmiczne wypowiedzianie wyrazów o prostszej strukturze fonologicznej, potem zabawy z aliteracją. Analiza programów i podręczników dla dzieci w wieku przedszkolnym wskazuje, że zbytnią wagę przywiązuje się do analizy i syntezy sylabowej oraz fonemowej, natomiast zbyt małą poświęca się śródsylabowym aspektom świadomości fonologicznej – rymom i aliteracjom, które stanowią etapy pośrednie między umiejętnością wykonywania operacji na sylabach i fonemach.
4. W obszarze działań kompetentnego nauczyciela powinno być wykazywanie własnej aktywności i kreatywności w przygotowywaniu sprzyjających rozwojowi świadomości językowej dziecka programów i scenariuszy, z uwzględnieniem podstawowych zasad pedagogicznych, do których bez wątpienia należą zasady: indywidualizacji, atrakcyjności zajęć, stopniowania trudności, ale też zasada wczesnego rozpoznawania trudności i podejmowania adekwatnych oddziaływań pomocowych.

Bibliografia

1. Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006, Wyd. Trans Humana.
2. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 1996, Centrum Metodyczno-Pedagogiczne MEN.
3. Donaldson M., *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, WP Omega.

⁵¹ Por. M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna*; S. Milewski, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty*; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy*; też, *Rozwój świadomości*.

⁵² S. Milewski, *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty*, s. 15.

4. Giermakowska A., *Kształtowanie morfologicznej kompetencji językowej u dzieci z trudnościami w nabywaniu umiejętności czytania i pisania – profilaktyka/korekcja dysleksji i dysortografii*. W: S. Milewski (red.): *Logopedia – wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk 2012, Wyd. Harmonia Uniwersalia, s. 353-364.
5. Grabias S., *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin 1981, Wyd. Lubelskie.
6. Jakobson R., *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, Warszawa 1989, PIW.
7. Kaja B., *Etiologia i diagnoza dysleksji rozwojowej – przegląd badań prowadzonych na świecie*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 50-54.
8. Kaja B., Nair R., Zajac M., *Normalizacja Testu Świadomości Fonologicznej B. Kai & R. Nair i jego zastosowanie w diagnozie dysleksji*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 70-94.
9. Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, PWN.
10. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin 1999, Wyd. UMCS.
11. Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004, Wyd. UMCS.
12. Krasowicz-Kupis G., *Świadomość językowa a komunikacja za pomocą pisma*. W: J. Nijkowska (red.): *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*, Kraków 2010, Tertium, s. 19-39.
13. Lipowska M., *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001, Impuls.
14. Maurer A., *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*. W: B. Kaja (red.): *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej, s. 55-69.
15. Maurer A., *Znaczenie świadomości fonologicznej w początkowej nauce czytania i pisania*. W: A. Maurer (red.): *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 2006, Impuls, s. 11-22.
16. Milewski S., *Lingwistyczne i dydaktyczne aspekty analizy fonemowej*, Lublin 1999, Wyd. UMCS.
17. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* [online] <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1b.pdf> [dostęp: czerwiec 2013].
18. *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988, Ossolineum.
19. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, PWN.
20. Styczek I., *Badanie i kształtowanie sluchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa 1982, WSiP.
21. Wolf M., Vellutino F., Berko Gleason J., *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*. W: J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.): *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 439-476.
22. Wygotski L., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, PWN.

Ofra Inbar-Lourie

The School of Education, Tel-Aviv University

KNOWLEDGE-BASED LANGUAGE TEACHERS' STANDARDS: WHO IS THE GOOD TEACHER?

Abstrakt

W artykule podjęta została tematyka dotycząca procesu kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych z uwzględnieniem zmiany paradygmatów kształcenia nauczycieli obserwowanej w ostatnich dekadach. Przedstawione zostały zarówno ogólne obszary wiedzy pedagoga, jak i specyficzne składowe zasoby wiadomości nauczyciela języków obcych. W dalszej części opracowania dokonano analizy komponentów wiedzy nauczyciela języków obcych w świetle standardów kształcenia nauczycieli języków obcych. W części końcowej zaprezentowane zostały wyróżniki dobrego nauczyciela języków obcych, wyodrębnione na podstawie badań własnych autorki.

Introduction

The last two decades have witnessed a change in views as to what constitutes language teacher knowledge due to changing paradigms in both the educational and language teaching domains (Celece-Murcia, Brinton & Snow, 2013). Exploring and determining what teacher knowledge comprises of is vital for a myriad of reasons, the primary of which is that it determines the substance of teacher education and professionalization programs at all levels, from pre-service, to novice, to expert practitioners. It also allows for teacher evaluation as to what counts as good teaching and what teachers should strive for in accordance with current educational, language acquisition and teaching paradigms, and hence is widely used for hiring purposes.

The agreed upon skills and expertise required in language teaching, as in other teaching domains, are often articulated in standards set by teaching ministries or authorities

and international professional organizations. These standards specify the knowledge and performance language teachers need to acquire in order to perform their teaching responsibilities well, or to be ‘good teachers’, such as language proficiency in the target language, teaching strategies and assessment know how. Standards however, merely serve as representation of current beliefs and assumptions about what good language teaching is. Prior to examining standards in different frameworks it is essential to understand what underlies them, i.e. what is perceived as the knowledge language teachers need to obtain and how it differs from teacher knowledge base in general.

This article will review the contents of language teacher knowledge as they emerge from the literature emphasizing the unique knowledge constituents language teachers require and then look at how they correspond with standards documents.

Teachers’ knowledge base and paradigm shifts

The conceptualization of the knowledge base of language teachers is impacted by evolving concepts and paradigms in both the areas of education and language teaching. One of the significant paradigm shifts in the last two decades is an epistemological one that has reshaped understanding as to what knowledge is, how it is constructed, how it is gained, measured and researched. Contrary to previous beliefs, current epistemological knowledge paradigms emphasize the vibrant, dynamic, personal and interactive process of knowledge construction amongst individuals and societies. This conceptual change has major implications for the role of the teacher and of the students who are now perceived as active participants in the learning process, as constructors of knowledge within a given environment where learning takes place. Another important development that emerges from this paradigm shift is acknowledgement of the existence of multi-intelligences, which signifies a broadening of the framework of abilities to include not only academic strengths in the traditional sense, but abilities and personal strengths in other domains. This leads to the realization that since classes are comprised of heterogeneous populations one should not strive for uniformity in teaching as knowledge cannot be imparted without consideration of learner differences. Teachers need to be trained in developing and mastering skills that will enable them to accommodate their teaching to the needs of individual students who vary in their leaning styles and preferences and to provide for learners who come to the classroom with diverse linguistic and cultural histories.

Another major development, which has occurred in the last two decades and is reshaping every aspect of our society, is the emergence of technology as a key player in our daily existence. The extensive use of technology, the media, the internet and the use of social networks has filtered into teaching and learning and is reformulating understandings as to the knowledge teachers need to have. Technological innovations allow for knowledge accessibility, for gaining sharing and creating knowledge democratically by the people rather than by a few chosen experts. This is especially meaningful in language instruction due to its communicative nature and the relevance of the contents

brought forth and utilized in language classes. Though technology, despite its alluring features, is a tool for gaining substance rather than vice versa, teachers need to be well-versed in the possible use and beware of the abuse of technology, know its potential as well as its limitations (Sokolik, 2013).

Last, but not least, when discussing teacher knowledge we need to consider the assessment angle. In order to function within accountability paradigms, which have become a major part of educational systems the world-over, teachers need to be skillful in the area of assessment, both formative and summative, and to align teaching with benchmarks and curriculum standards. Teachers are thus expected to be assessment literate, knowledgeable in classroom assessment practices as well as familiar with the analysis data of external standardized tests provided by different authorities for accountability purpose (Inbar, 2008).

All the above developments have shaped and are shaping the knowledge base of educators in general. We will now proceed to describe the unique knowledge language teachers need to have against the backdrop of these developments.

Language teacher knowledge base

The knowledge base of language teachers is viewed as comprising of both a generic knowledge base in pedagogy and understandings that all teachers are required to possess, and unique knowledge components that are inherent to the language-teaching domain. One of the most influential frameworks for examining teacher knowledge in general, can be found in the two seminal papers by Shulman (1986; 1987) and the ensuing research that accompanied them in various domains (see for example Grossman, 1991, on teaching English as a Second Language). According to Shulman, teacher knowledge needs to be recognized as specialized expert knowledge comprising of a number of different categories which include the “how” but also the “what”, both the generic and the unique. The unique element is evident not only in the contents of each subject matter that is taught, that is to what degree teachers are experts in teaching the contents of their discipline, but also has pedagogical implementation, referred to as Pedagogical Content Knowledge (PCK). This includes, for example, knowledge on the relative difficulty of certain topics within the discipline and on how to facilitate students' access to these areas.

Similar to other content areas language teaching knowledge is often divided into two major categories: content knowledge, the “what”, and procedural knowledge, the “how”, that is the implementation of the content in teaching (Woods, 1996). It is worth-while noting however, that in the case of language teaching the boundaries between the categories may sometimes become blurred since language is often used for both, as the content of the language classroom and in a procedural role as the means for conducting and administering learning.

In terms of the “what”, the content, language teachers are expected to master and demonstrate knowledge and skills in (1) proficiency in the language they teach; and

(2) knowledge about the language and its components (i.e., syntax, phonology, semantics, and pragmatics), its culture and cultural artifacts. In terms of the “how”, they are expected to acquire pedagogical content knowledge, that is knowledge how to teach the target language (Day, 1993; Lafayette, 1993). A survey of the literature on the topic shows that despite changes and developments in the way the field has shaped its conceptual views about teaching and teacher knowledge, there is still agreement as to the essential inclusion of these broad categories in the language teacher knowledge base. In addition, there is also an understanding that would-be and practicing teachers need to be able to demonstrate knowledge and skills in all the above areas. Thus, knowledge of only one of the components, such as proficiency in the target language, though of paramount importance, is deemed insufficient, and teachers need to acquire expertise in the other knowledge areas as well.

The last few years have seen some refinement and expansion of the above elements impacted by a reconsideration of the vital role of language teachers play in the learning process and the formation of both professional and personal teacher identities (Kanno & Stuart, 2011). Freeman and Johnson in their article on the reconceptualization of the knowledge base of language teachers (1998), add an important contextual component in line with sociolinguistic and ecological approaches to language teaching (Tudor, 2003). The emphasis is not only on the objective subject matter component but also on the local setting, on *who* teaches the language, *where*, *to whom* and *for what purpose*. Understanding the contextual space where the language teacher and students interact and form a multilingual idiosyncratic community, requires an examination of the knowledge components that is needed in each case, such as awareness of and sensitivity to local issues and involvement in the local community.

The ecological approach can be exemplified with reference to *the language knowledge factor* which may differ, for example, when teaching the language as a dominant language to immigrants (as in the case of ESL), or as a foreign language (EFL). Language knowledge in the latter case may refer not only to the target language but also to the learners’ first language (the local language) and culture. It will also differ when the language is used to deliver content, as in the case of Content Integrated Language Learning (CLIL), in immersion settings, or in the case of teaching contents to immigrant students in the new language such as is described by Kaufman & Crandall (2005). The teacher in such cases needs to be proficient not only in the language but also in the content and in the subject-specific literacy that typifies it, such as terms in the area of science or the language needed for learning about history or geography. The language learning background of the individual teachers, whether the language was acquired as their native language or a school language, will be important throughout, but the relative importance will depend on the context, on the learners and on the purpose for which the language is being taught as explained above. The novelty of the Freeman and Johnson approach (see also Johnson, 2009), is that the knowledge base is not perceived as an objective separate entity, but rather as part of the teaching context. The teachers’ voices and their perceptions and understandings of their role are therefore an integral part of the knowledge framework and definition.

The second component, *knowledge about the language*, has also taken a turn with an emphasis on the teacher's linguistic awareness in addition to knowledge of the linguistic structures (Andrews, 2003). Here it seems that teachers who acquired the language as non-native speakers have a certain advantage over their native speaker counterparts, as the formal language acquisition process facilitates an enhanced meta-language understanding and awareness (Ellis, 2006). In addition, with the growing understanding of the role of culture in forming language knowledge and language identity, there is an increase in the emphasis placed on this component in the teachers' subject matter knowledge, especially with reference to multilingual societies and inter and intra-cultural competencies (Liddicoat, et. al, 2005), as reflected in language teaching standards such as ACTFL (1996).

Borg (2006) sums up the distinctive features of language teachers' traits as they emerge from research conducted with teachers and experts (p. 24). With regard to the content, he notes the dynamic complex relevant nature of the contents through which language teaching is conducted, and the implications for language teacher knowledge. In terms of the procedural aspects, language teachers need to be able to use diverse methods in order to create a setting conducive to interactive communication. This applies to teacher-learner relations as the language-teaching environment allows for interaction on issues of personal relevance. One of the most outstanding features associated with language teaching also mentioned in Borg, is the native-non-native teaching paradigm. This issue has received wide attention in the last two decades, reviewed and researched within the framework of power relations and teacher identity. Whilst in the past native speaking teachers were preferred over non-natives teachers, present research focuses on the relative knowledge base of teachers regardless of native/non-native background, with teachers judged according to their mastery of the language but also according to their expertise in the other knowledge components, including the local language and culture (Braine, 2010).

An additional element which has arisen in the last few years and has implications for language teacher – knowledge is the move towards teaching young language learners. The understanding of the needs of young students, the ability to match these needs with suitable teaching and assessment practices comprises yet another category within the knowledge-base of language teachers (Curtain, 2008; Nikolov, 2010).

Standards in language teaching

The knowledge base components outlined above are stated in teacher standards that detail different levels of teacher expertise and experience and are used as suggested or mandatory guidelines for teacher education and professionalization programs. Examples of such standards for language teacher knowledge and expertise can be found in the ACTFL (American Council on Teaching Foreign Languages) Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. The document which was first published in 1996 states that it “represents an unprecedented consensus among educators,

business leaders, government, and the community on the definition and role of foreign language instruction in American education” and details standards in different areas: Communications, Cultures, Communities, Comparisons and Connections. The TESOL organization (Teaching English to Speakers of Other Languages) has likewise published standards for teachers that focus on teaching of the English language at different junctions (TESOL Standards). An example of standards published by national government authority can be found in the Requirements for English Teachers document, published by the Israeli Ministry of Education (2003).

Teacher standards are one of the products of the ‘Standards based Movement’ in education which advocates the setting of agreed upon targets for teaching and assessment practices within and across nations and local authorities. In terms of teacher standards, an added benefit often referred to is that they allow for certification mobility, i.e., recognition of the teaching certificate in other areas, a notable and valuable asset in this age of globalization. Opponents to the standards initiatives state that it stands in stark opposition and contradiction to what has been termed in recent years the “super-diversity” of learners around the world, and that it does not provide an answer to differential circumstances. Others within teaching standards demonstrate how setting standards in a democratic process which encompasses the various stakeholders, can be a beneficial professionalization process (Snow & Katz, 2004). Whether one supports or contests the idea of standards they have no doubt gained meaningful power over the last decade or so in determining acceptance to certification programs, in teacher assessment and evaluation and overall in the policies and decision-making within the language-teaching domain.

An analysis of the components of a number of language teacher standard documents was conducted to see what is perceived as core knowledge components in language teaching, how these standards correspond with the literature surveyed, and how they define the ‘good language teacher’. The analysis yielded 16 different knowledge components which appeared in the different standards and are detailed in Table 1 below (Inbar, 2007).

As is evident from the list there is a clear correspondence between the language features indicated in the literature to the list retrieved from the standards documents. However, further knowledge categories, both generic and language-focused, are also included. Subject matter knowledge comprises of proficiency in the language, knowledge about the language structures, about the culture of its speakers but also knowledge about interfacing disciplines and knowledge on how to integrate language and content. What emerges from the learner-focused standards is a move towards learner-centered approaches to teaching, with special emphasis on the learners’ interests as well as the ability to cater to learners with special needs. The language teacher needs to be proficient in the procedural aspects of teaching, in instructional issues including the utilization of different types of learning resources which relates also to digital materials, and in the area of assessment, and to strive towards implementing a critical approach in teaching. The ecological approach described above is reflected in the contextual items, including a direct reference to the desired collaboration with different stakeholders in the commu-

nity. An important addition to the standards is the emphasis placed on the active teacher, active in terms of his/her professional development but also in the areas of language policy issues, both local and international.

Table 1: Teacher knowledge Components in Language Teacher Standards (Inbar, 2007)

The good language teacher is	
1.	proficient in the target language and confident in its use
2.	knows about the structures of the language
3.	is knowledgeable about interfacing disciplines (i.e., linguistics, literature, education)
4.	is familiar with the cultural aspects of the target language
5.	is familiar with inter-cultural issues
6.	is knowledgeable about instructional issues (curricula, teaching methods, classroom management)
7.	knows how to use a variety of oral, printed and digital materials
8.	knows how to integrate language with content
9.	is knowledgeable about different forms of language assessment and how to apply them
10.	is familiar with the needs and interests of his students
11.	is knowledgeable about special needs in language learning
12.	is familiar with the local contextual (school, community)
13.	is a critical thinker and knows how to foster critical thinking skills among students
14.	knows how to collaborate with colleagues, parents, community members
15.	can identify and pursue professional teacher development needs and opportunities
16.	is knowledgeable about local, national and international language policy issues

(Inbar, 2007)

To conclude, we have seen that the knowledge of language teachers is impacted by current developments in education and that it shares some of the traits of what could be termed 'good teacher' essentials with other subject areas. However, there are quite a number of unique qualities and traits which typify the language teaching knowledge base as they are reflected in language teaching standards. Further research is required to find out how the standards are used in various parts of the world, what components are deemed essential and whether the concept of 'a good language teacher' is universal or localized and why.

References

1. Andrew, S.J. (2003). *Why do L2 teachers need to know 'about language'?* *Teacher metalinguistic awareness and input for learning*. "Language and Education" 13(3), pp. 81-95.
2. Braine, G. (2010). *Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth*. New York: Routledge.
3. Borg, S. (2006). *The distinctive characteristics of foreign language teachers*. "Language Teaching Research" 10 (1), pp. 3–31.
4. Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 82-104.
5. Celece-Murcia, M., Brinton, D.M. & Snow, M.A. (2013) (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th edition). Boston: Heinle CENGAGE Learning.
6. Curtain, H., Dahlberg, C. A. (2008). *Languages and Children-Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8* (3rd edition). Allyn & Bacon.
7. Day, R. (1993). *Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education*. [online] <http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/112/day112.html> [access: 12.06.2013].
8. Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). *Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education*. "TESOL Quarterly" 32: pp. 397-417.
9. Grossman, P.L. (1991). *What are we talking about anyway? Subject-matter knowledge of secondary English teachers*. In: Brophy, J. (ed.). *Advances in research on teaching* (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press, pp. 245-264.
10. Inbar-Lourie, O. (2008). *Building literacy in language assessment competencies: A focus on language testing courses*. "Language Testing" 25(3), pp. 385-402.
11. Inbar-Lourie, O. (2007). *The Professional Standards for English Teachers: Investigation of the knowledge constructs and interfaces with EFL programs in academic institutions in Israel*. Tel-Aviv: The Mofet Institute (in Hebrew).
12. Johnson, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
13. Kanno, Y. & Stuart, C. (2011). *Learning to become a Second Language teacher: Identities-in-practice*. "The Modern Language Journal" 95, pp. 236–252.
14. Kaufman, D. & Crandall, J. (2005). *Standards and Content-Based instruction: Transforming language education in primary and secondary schools*. In: Kaufman, D. & Crandall, J (eds.). *Content-bases instruction in primary and secondary school settings*. Case Studies in TESOL. Alexandria (Virginia): TESOL Publications, pp. 1-6.
15. Lafayette, R.C. (1993). *Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know*. In: G. Guntermann (ed.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 124-158). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
16. Lee, J.J. (2010). *The Uniqueness of EFL Teachers: Perceptions of Japanese learners*. "TESOL Journal" 1.1, March 2010, pp. 23-48.
17. Liddicoat, A.J., R. Tognini, V. Fischmann, L. Harbon, M. Kohler, M. McLaughlin, A. Scario, J. Dellit (2005) *Final report of the Development of Standards for Teachers of Indonesian Project*. Report to DEST.
18. Nikolov, M. (ed.) (2010). *Contextualizing the Age Factor: Issues in Early Foreign Language Learning*. Mouton de Gruyter.
19. Shohamy, E. & Inbar-Lourie, O. (2006). *Assessment of advanced language proficiency: Why performance-based tasks?* (CALPER Professional Development Document 0605) Univer-

- sity Park, PA: The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency. Education and Research. [online] <http://calper.la.psu.edu/publications.php> [access: 06.06.2013].
20. Shulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. "Educational Researcher" 15(2), pp. 4-31.
 21. Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. "Harvard Educational Review" 57(1), pp. 1-22.
 22. Snow, M. A., & Katz, A. M. (2004). *The development of standards in Egypt: Collaboration among native and normative professionals*. In: L. Kamhi-Stein (ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on normative English-speaking professionals* (pp. 307-323). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
 23. Sokolik, M. (2013). *Digital technology in language teaching*. In: Celece-Murcia, M., Brinton, D.M. & Snow, M.A. (2013) (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th edition). Boston: Heinle CENGAGE Learning, pp. 409-421.
 24. Spolsky, D., Horovitz, N., Lifschitz, D., Milstein, E., Steiner, J., Penny, U. (2003), *Core requirements for teachers of English: Knowledge and performance*. Jerusalem: The Israeli Ministry of Education. [online] <http://www.orianit.edu-negev.gov.il/english/cp/homepage-%5CregFiles%5Ccore-requirements.pdf> [access: 04.06.2013].
 25. TESOL organization (Teaching English to Speakers of Other Languages) Standards [online] <http://www.tesol.org/advance-the-field/standards> .
 26. Tudor, I. (2003) *Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching*. "System" 31, pp. 1-12.
 27. Turner-Bisset, R. (1999) *The knowledge bases of the expert teacher*. "British Educational Research Journal" 25, pp. 39-55.
 28. Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Monika Nowotnik-Kozicka

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

NAUCZYCIEL JĘZYKA OBCEGO – WCZORAJ, DZIŚ I JUTRO...

Abstract

This article presents the roles of a language teacher in pre-school and early-school education. It also aims at describing different teacher roles in selected teaching methods in the past and at present in the scope of challenges related to the core curriculum. Additionally, new technologies that are incorporated into teaching to maximize the process of foreign language learning were the subject matter of analysis.

Świat jest teatrem, aktorami ludzie...

William Shakespeare

Wprowadzenie

Jeśli świat jest rzeczywiście teatrem, a aktorami ludzie, to z punktu widzenia nauczyciela języka obcego warto zadać sobie kilka pytań: kim jest ów nauczyciel, jakie role odgrywa w procesie edukacyjnym uczniów i czy raz wybrana przez niego rola jest tą jedyną i słuszną, która będzie zawsze towarzyszyła nauczaniu. Patrząc na zawód nauczyciela, można śmiało postawić tezę, że pełni on trzy bardzo ważne funkcje: wychowawczą, opiekuńczą i kształcącą, zarówno w życiu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jak i w całym procesie edukacji oraz kształcenia. Dlatego, mając na uwadze powyższe, celem niniejszego artykułu jest przedstawienie roli nauczyciela jako jednej z kluczowych, obok roli rodziny i środowiska, które mają wpływ na rozwój dziecka, jego wiedzę, system wartości, umiejętności komunikacji interpersonalnej i życia w społeczeństwie.

Rola nauczyciela języka obcego w wybranych metodach nauczania

Zmieniające się realia życia codziennego na przestrzeni wieków wymusiły na społeczeństwie weryfikację sposobu patrzenia na świat, potrzeb związanych z codziennym życiem i systemu wartości. Na tle przeobrażeń politycznych, zmian w funkcjonowaniu społeczeństwa i rozwoju ludzkości, zmieniała się i nadal zmienia rola nauczyciela języka obcego w procesie nauczania. W dużej mierze rola prowadzącego zajęcia jest zależna od potrzeb i motywacji uczniów, a także od sytuacji socjologiczno-politycznej. Przedstawione poniżej wybrane metody nauczania mają na celu przybliżenie procesu nauczania i sylwetki nauczyciela języka obcego. Wymienione metody stanowią przyczynek do rozważań nad różnymi rolami nauczyciela języka obcego w przeszłości, w czasach obecnych i w przyszłości.

W najstarszej, choć nadal popularnej w dzisiejszym nauczaniu języków metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, nauczyciel języka obcego pełni funkcję autorytetu, którego podopieczni uczą się języka obcego przez dedukcyjną naukę gramatyki i uczenie się list ze słownictwem na pamięć¹. To nikt inny, jak tylko nauczyciel, decyduje, czego i kiedy będą się uczyli podopieczni, a oni uczą się tyle, na ile pozwoli im prowadzący.

Metoda bezpośrednia, w odróżnieniu do gramatyczno-tłumaczeniowej, nakłada na nauczyciela rolę partnera², który bierze czynny udział w nauczaniu i uczeniu się. Poprzez użycie materiałów wizualnych, gestów i pantomimy, uczniowie są zachęceni do swobodnej i naturalnej rozmowy w języku obcym.

W metodzie audiolingwalnej³ nauczyciel odgrywa rolę modelu językowego, który imitują uczniowie, natomiast w metodzie audiowizualnej⁴ celem jest jak najwierniejsze odtworzenie dialogu z nagrania przy natychmiastowej reakcji ze strony prowadzącego zajęcia w przypadku niepoprawnej lub błędnej wypowiedzi. Zadaniem nauczyciela jest rozwinięcie wszystkich umiejętności językowych – od słuchania i czytania do mówienia i pisania poprzez wypracowanie nawyków poprawnego zastosowania języka obcego⁵.

Metoda kognitywna zakłada, że uczeń potrzebuje czasu na rozwinięcie umiejętności językowych w procesie nauki języka obcego. Rolą nauczyciela jest mentalne przygotowanie uczniów do poznania materiału poprzez dostarczenie odpowiedniej ilości przykładów naturalnego i poprawnego użycia danej struktury gramatycznej w tekstach, materiałach do odsłuchu oraz dodatkowych objaśnieniach. Celem ogólnym zajęć jest wykształcenie u uczniów kompetencji językowej przez zachęcanie ich do podejmowania wielokrotnych prób posługiwania się językiem obcym metodą prób i błędów⁶.

¹ D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles in language teaching*, Oxford 2004, OUP, s. 15-17.

² Tamże, s. 29.

³ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2003, Fraszka Edukacyjna, s. 40.

⁴ Tamże, s. 41.

⁵ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, Fraszka Edukacyjna, s. 26.

⁶ Tamże, s. 28.

W metodzie reagowania całym ciałem (TPR) nauczyciel jest reżyserem⁷, a uczniowie niewerbalnie wykonują polecenia wydawane w formie krótkich instrukcji. Proces powtarzania trwa aż do momentu, gdy uczniowie są gotowi do zwerbalizowania języka. Dopiero wtedy nauczyciel staje się uczestnikiem i wraz z innymi wypełnia polecenia uczniów, aż do momentu, gdy cała grupa opanuje zaplanowany do nauczenia materiał. Z uwagi na fakt, że w omawianej metodzie nie ma podręczników, podczas zajęć nauczyciel wykorzystuje przygotowane przez siebie rekwizyty, żeby zaktywizować obie półkule mózgowie celem maksymalizacji efektywności nauczania. Jest to powszechnie stosowana metoda w nauczaniu dzieci w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej.

W metodzie The Silent Way proces nauczania odbywa się z pomocą kolorowych pałeczek (tzw. pałeczek Cuisenaire’a)⁸, które początkowo nauczyciel pełniący funkcję pomocnika i źródła wiedzy wykorzystuje do zaprezentowania i budowania zdań o mało skomplikowanej strukturze, stopniowo rozszerzając je do bardziej złożonych konstrukcji. Dodatkowym zadaniem nauczyciela we wspomnianej metodzie jest próba zwiększenia koncentracji uczniów, którzy na początkowym etapie nauki odtwarzają jedynie zdania podane przez nauczyciela, a następnie budują samodzielne zdania z użyciem wspomnianych kolorowych pałeczek.

Metoda komunikacyjna nakłada na nauczyciela rolę doradcy, pomocnika i osoby wspierającej proces komunikacji między uczniami. Pełniąc mało dominującą funkcję, przesuwa odpowiedzialność za proces uczenia się na ucznia, dając mu autonomię i wolność wyboru. W metodzie komunikacyjnej nauczyciel w trakcie realizacji zadania jest początkowo obserwatorem, który następnie wciela się w rolę osoby oceniającej i podsumowującej wykonanie zadania.

Biorąc pod uwagę szeroki wachlarz omówionych pod kątem roli nauczyciela metod, należy stwierdzić, że ich efektywność determinuje sukces nauczyciela pełniącego funkcję wychowawczą, opiekuńczą i kształcącą. Nie można jednoznacznie stwierdzić, która rola i metoda jest najbardziej efektywna. Nauczyciel języka obcego musi zmieniać role w zależności od celu lekcji, jego złożoności i uczniów.

Cele nauczania w świetle podstawy programowej

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w sposób szczegółowy opisuje wymagania ogólne oraz cele nauczania w procesie wspomagania rozwoju i edukacji dzieci. W przypadku nauczycieli języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym należy zwrócić szczególną uwagę na zapisy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach*

⁷ D. Larsen-Freeman, *Techniques and principles*, s. 113.

⁸ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania*, s. 31.

szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17), które powinny być uwzględnione podczas planowania kursu językowego i jego realizacji:

- rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych i fizycznych;
- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej⁹.

W świetle nowej podstawy programowej, w wyniku nauczania języka obcego uczeń kończący klasę I szkoły podstawowej na pierwszym etapie edukacyjnym:

- rozumie proste polecenia i właściwie na nie reaguje;
- nazywa obiekty w najbliższym otoczeniu;
- recytuje wierszyki i rymowanki, śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego;
- rozumie sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami¹⁰.

Natomiast uczeń kończący klasę III m.in:

- reaguje werbalnie i niewerbalnie na polecenia nauczyciela;
- rozumie wypowiedzi ze słuchu;
- czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania;
- zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów;
- przepisuje wyrazy i zdania;
- potrafi korzystać ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych¹¹.

Analizując cele zawarte w nowej postawie programowej, można zauważyć, że nauczyciel języka obcego musi sprostać licznym wyzwaniom w celu ich osiągnięcia. Celem bowiem nie jest jedynie przekazanie wiedzy, ale również sprostanie wyzwaniom wychowawczym i opiekuńczym. Wszystko to wiąże się z odpowiednią organizacją pracy, doбором ciekawych, stymulujących naukę materiałów edukacyjnych i efektywnych metod nauczania, znajomością najnowszych trendów edukacyjnych i rozwiązań technologicznych, a także, a może przede wszystkim, z rozszerzeniem ról, jakie musi odegrać w procesie nauczania języka obcego.

⁹ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., s. 200.

¹⁰ Tamże, s. 211.

¹¹ Tamże.

Nowe role nauczyciela języka obcego

„Zawód nauczyciela jest w naszych czasach wyjątkowo wymagający i szczególnie wybrany (...). Nauczyciel winien kształtować pokolenie ludzi wszechstronnie rozwiniętych, którzy będą łączyć inteligencję racjonalną z inteligencją emocjonalną. Musi też mieć odpowiednie predyspozycje interpersonalne i społeczne (...)”¹². Nauczyciel, jako osoba ważna w życiu ucznia, musi sprostać swojej roli, pamiętając o tym, że każdy uczeń jest inny pod względem typu inteligencji, stylu uczenia się, zainteresowań i potrzeb. W związku z powyższym, w nauczaniu języka obcego role, jakie przybiera nauczyciel, muszą być starannie dobrane i przemyślane.

Punktem wyjścia do rozważań nad rolami, jakich podejmuje się nauczyciel języka obcego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w dzisiejszych realiach nauczania w szkole, jest rola specjalisty lub eksperta¹³, który posiada duży zasób wiedzy z zakresu glottodydaktyki, komunikacji i kultury obszaru danego języka. Nauczyciel – ekspert to osoba, która dysponuje wiedzą nie tylko na temat określonych zjawisk psychologicznych, psychicznych, kulturowych i społecznych, ale jest również znawcą w merytoryce swojego obszaru¹⁴. Taki nauczyciel zna możliwości intelektualne swoich uczniów, rozumie mechanizm uczenia się i dopasowuje zadania do potrzeb, umiejętności i możliwości swoich uczniów.

Nauczyciel języka obcego jest również wychowawcą odpowiedzialnym za krzewienie odpowiednich zachowań prospołecznych, stąd jego zadania to:

- zachęcanie i uczenie współpracy z innymi dziećmi w trakcie organizowanej pracy w grupach i parach (...);
- przestrzeganie ustalonych z uczniami w pierwszym dniu reguł i respektowanie ich w ciągu całego roku szkolnego;
- zachęcanie do komunikowania się w trudnych, konfliktowych sytuacjach;
- realizowanie zasad poprawnego zachowania, np. przywitanie się z nauczycielem, używanie zwrotów grzecznościowych w komunikowaniu się na zajęciach w języku obcym¹⁵.

Nauczyciel w roli wychowawcy potrafi skupić się na koordynacji i pracy wychowawczej swoich wychowanków¹⁶. Jego postawa ma wzbudzać w uczniach chęć współpracy i kształtować ich osobowości. Zawarte w podstawie programowej cele i zadania

¹² E. Zyzik, *Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli – komunikat z badań*. W: M. Nowotnik-Kozicka, A. Frymus (red.): *Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, Radom 2012, ITE, s. 299.

¹³ Por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania*, s. 105.

¹⁴ Por. D. Klus-Stańska, *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*. W: D. Waloszek (red.): *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Kraków 2010, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.

¹⁵ M. Pamuła, *Metodyka nauczania*, s. 62.

¹⁶ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa 2013, Wolters Kluwer Polska, s. 83.

wskazują konieczność wychowania uczniów w aspekcie moralności, życia społecznego i kulturowego.

Jedną z kluczowych ról, jakie odgrywa nauczyciel w klasie, jest organizator¹⁷, który dokładnie wie, jaki jest cel jego nauczania, potrafi udzielić jasnych i klarownych instrukcji, ma świadomość, jak czasochłonne są zaplanowane przez niego zadania i trzyma się ustalonego czasu. Jak podkreśla J. Kordziński – „(...) organizator doskonale wie, czego chce, ma świadomość swoich możliwości i ograniczeń, zna również oczekiwania i potencjał swoich uczniów. Potrafi planować. Ma świadomość, jakie efekty zamierza osiągnąć, i dostosowuje o nich optymalne działania”¹⁸. Nauczyciel, który jest organizatorem procesu nauczania, potrafi skutecznie ocenić, do jakiego stopnia jest efektywny i w razie potrzeby zmodyfikować plan i metody lub techniki nauczania. Jest to szczególnie istotne w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z uwagi na konieczność stworzenia odpowiednich warunków do nauki, w których dzieci będą się czuły bezpiecznie i pewnie¹⁹. Nauczyciel języka obcego w edukacji zintegrowanej, z uwagi na wychowawczo-dydaktyczny system pracy, zobligowany jest do takiego zaplanowania i zorganizowania zajęć, żeby nie tylko osiągnąć zamierzony szczegółowy cel zajęć, ale cele ogólne wynikające ze specyfiki zajęć zintegrowanych²⁰.

Opisując role, w które wciela się nauczyciel, należy wspomnieć o roli motywatora. Jest ona niezbędna na wszystkich etapach nauki i w każdej grupie wiekowej. Zadaniem nauczyciela – motywatora jest stymulowanie ucznia w procesie rozwoju i uczenia się poprzez jego poznanie, określenie jego możliwości i uzmysłowienie mu, że do odniesienia sukcesu potrzebna jest praca. W nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym szczególnie ważne jest motywowanie przez chwalenie i zachęcanie do podejmowania wyzwań. Konieczność motywowania wiąże się z potrzebą nabycia umiejętności rozwiązywania trudności, jakie uczniowie często napotykaają w nauce języka obcego, pomimo czasu poświęconego na naukę, co znacznie wpływa na ich motywację wewnętrzną²¹. Nauczyciel-motywator „ma przede wszystkim doprowadzić do stanu, kiedy to motywacja zewnętrzna zostanie zastąpiona przez motywację wewnętrzną (...)”, czyli poczucie satysfakcji z własnej pracy włożonej w naukę języka obcego. Rola nauczyciela – motywatora znajduje swoje odbicie w podstawie programowej jako wspierająca proces wychowywania ucznia.

Rolą, w którą musi się wcielić każdy nauczyciel, jest rola ewaluatora²², którego zadaniem jest określenie, w jakim stopniu wprowadzony materiał został opanowany

¹⁷ Por. J. Harmer, *The practice of English language teaching*, Harlow 2007, Pearson Longman, s. 286.

¹⁸ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener*, s. 83.

¹⁹ Por. W.A. Scott, L.H. Ytreberg, *Teaching English to children*, New York 1993, Longman, s. 11.

²⁰ Szerzej na ten temat w: J. Karczewska., *Zajęcia zintegrowane jako specyficzna forma aktywności dzieci*. W: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.): *Dziecko sześćioletnie w szkole*, Kielce 2009, Wyd. Pedagogiczne ZNP, s. 90-94.

²¹ Szerzej na ten temat w: J. Harmer, *The practice*, s. 98-105.

²² Por. A. Rubak, *Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 102.

przez ucznia. W nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest to ocena opisowa z zastosowaniem symboli w postaci stempli, naklejek lub uśmiechów. Jako ewaluator nauczyciel ocenia okresowo postępy dziecka w uczeniu się, wykorzystując testy kursowe dopasowane do poszczególnych podręczników pod kątem rodzaju wykonywanych ćwiczeń i wprowadzonego materiału.

Podobna do roli nauczyciela – ewaluatora jest rola osoby oceniającej²³. Nauczyciel na każdym etapie nauczania powinien się upewnić, że jego podopieczni w stopniu zadowalającym opanowali wprowadzony materiał. Oprócz standardowych metod, jakimi są powszechnie stosowane testy wewnętrzne lub zewnętrzne, odpowiedzi ustne, czy prace domowe, nauczyciele oceniają uczniów, korzystając z *zespołowego oceniania i pogadank sprawdzających*²⁴. Dużą rolę w ocenie postępów ucznia na poszczególnych etapach nauki języka obcego odgrywają portfolio (teczki pracy uczniów), które stanowią zbiór prac uczniów wykonanych w określonym czasie i prace projektowe.

Nauczyciel występuje również w roli obserwatora i słuchacza²⁵. Dzięki obserwowaniu słuchaczy prowadzący może zmodyfikować plan zajęć lub program nauczania, dopasowując go do różnych stylów nauczania i inteligencji uczniów. Obserwacja uczniów jest kluczowa w procesie odkrywania talentów i wykrywania trudności na wczesnym etapie nauczania.

Nauczyciel powinien być twórcą²⁶ wychodzącym poza ramy książki, która jest środkiem do pracy twórczej i kreatywnej, a nie celem. Opracowywanie lub wdrażanie nowych materiałów za pomocą różnych środków dydaktycznych i audiowizualnych zapobiega znużeniu uczniów, rozwija ich wyobraźnię i wpływa na rozwój twórczego myślenia.

W pedagogice zdolności nauczyciel przybiera rolę mistrza, „który potrafi dojrzeć w wychowanku niepowtarzalną strukturę talentu i wspiera jego rozwój (...) prawdziwy mistrz dąży do wielkości swoich uczniów (...) prawdziwy mistrz wyznacza sobie wysokie standardy i wymagania, ciągle poszukuje (...)”²⁷. Rola mistrza jest nierozdzielnie związana z uczniem, który jest zaangażowany w naukę pod jego skrzydłami²⁸. Dla ucznia mistrzem jest nauczyciel, który pozwala mu osiągnąć wysoki poziom rozwoju przez wielokrotne próby wykonania zadania. T. Giza, pisząc o kompetencjach nauczycieli uczniów zdolnych, twierdzi, że „jedynie mistrzowie mogą urzeczywistniać działania sprzyjające edukacji zdolnych, takie jak troska, stałość, wielostronność (...)”²⁹.

²³ Por. J. Harmer, *The practice*, s. 138-140.

²⁴ B. Niemierko, *Kształcenie szkolne: podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s. 61.

²⁵ H. Komorowska, *Metodyka nauczania*, s. 105.

²⁶ A. Turula, *Nauczyciel-odtwórca? Nauczyciel od, twórcza. Kim właściwie powinniśmy być?*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 4, s. 64-69.

²⁷ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 231.

²⁸ T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011, Wyd. WŚ, s. 125.

²⁹ Tamże, s. 123.

Nowe wyzwania dla nauczycieli języka obcego

Komisja Europejska oraz Towarzystwo Kształcenia Nauczycieli w Europie ATEE (the Association for Teacher Education in Europe) podejmuje działania, których celem jest osiągnięcie profesjonalizmu zawodowego nauczycieli i budowanie nowoczesnego społeczeństwa³⁰. J. Krajka podkreśla, że „rola lekcji z wykorzystaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) została w nowej podstawie programowej określona bezpośrednio i pośrednio”³¹. Bezpośrednie zadania określone w nowej podstawie programowej zakładają konieczność użycia narzędzi TIK do realizacji celów, a pośrednie wskazują na użycie podstawowych urządzeń technicznych i nowych technologii do nauczania umiejętności, np. słuchania i czytania oraz gramatyki, fonetyki i słownictwa. Umiejętność korzystania z nowych technologii przez nauczycieli języka obcego wyznacza nowy trend w nauczaniu. Prowadzący powinien używać multimedii, narzędzi audio-wizualnych i innowacyjnych technologii w celu ułatwienia procesu zapamiętywania materiału przez podopiecznych.

W dobie cyfryzacji szkoły nauczyciel języka obcego musi sprostać oczekiwaniom i wymaganiom szkoły pokolenia SMART³². Narzędzia technologiczne nie tylko wzbogacają ogólną wiedzę uczniów dzięki prezentacjom multimedialnym, stronom internetowym i tablicom interaktywnym, ale również zmuszają nauczyciela do podjęcia nowych wyzwań w zadaniach związanych z administracją szkoły, np. elektroniczne dzienniki³³.

A. Turula przywołuje slogan: „If you can't beat them, join them (jeśli nie możesz ich pokonać, przyłącz się)”³⁴ wskazując na konieczność przyłączenia się nauczycieli do procesu cyfryzacji, dzięki któremu możliwe będzie wprowadzenie świata zewnętrznego do klasy, w której uczą się „internetowi tubylcy”³⁵. Multimedia i TIK spełniają funkcje poznawcze, kształcące i dydaktyczne, a także pozwalają na autonomię ucznia w procesie uczenia się.

³⁰ W. Dróżka, *Poszukiwany nowy nauczyciel*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2012, nr 1, s. 33-34.

³¹ J. Krajka, *Cel kształcenia językowego – umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną*. W: H. Komorowska (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 111.

³² W. Ratajek, *Cyfrowa szkoła to nie laptopy i tablety*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2013, nr 2, s. 21.

³³ Zagadnienie nowych wyzwań w zakresie zastosowania informacyjnej technologii zostało szeroko zaprezentowane w K. Ziębakowska-Cecot, *Miejsce technologii informacyjnej w pracy nauczycieli języków obcych*. W: E. Sałata (red.): *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom–Warszawa 2005, ITE, s. 256-266.

³⁴ A. Turula, *Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 3.

³⁵ Tamże, s. 5.

Zakończenie

Postawiona w artykule teza, że nauczyciel języka obcego pełni bardzo ważne funkcje: wychowawczą, opiekuńczą i kształcącą, zarówno w życiu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jak i w całym procesie edukacji i kształcenia, jest w pełni uzasadniona. Jedną z dróg do osiągnięcia sukcesu w nauczaniu języka obcego, jak i innych przedmiotów, jest umiejętne zastosowanie i wdrożenie do pracy z uczniami odpowiednich ról.

Bibliografia

1. Bandura E., *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*. W: Komorowska H. (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
2. Dróżka W., *Poszukiwany nowy nauczyciel*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2012, nr 1.
3. Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie uczniów zdolnych: Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, Wyd. Akademickie Żak.
4. Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2008, Wyd. Naukowe PWN.
5. Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011, Wyd. WŚ.
6. Harmer J., *The practice of English language teaching*, Harlow 2007, Pearson Longman.
7. Illuk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Częstochowa 2006, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
8. Karczewska J., Kwaśniewska M. (red.): *Dziecko sześćcioletnie w szkole*, Kielce 2009, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
9. Komorowska H. (red.): *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
10. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, Fraszka.
11. Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa 2013, Wolters Kluwer Polska.
12. Kruszewski K. (red.): *Sztuka nauczania: czynności nauczyciela*, Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN.
13. Larsen-Freeman D., *Techniques and principles in language teaching*, Oxford 2004, Oxford University Press.
14. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
15. Niemierko B., *Kształcenie szkolne: podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
16. Nowotnik-Kozicka M. i Frymus A. (red.): *Nauczyciel przyszłości. Poprawa jakości kształcenia*, Radom 2012, ITE.
17. Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2003, Fraszka Edukacyjna.
18. Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
19. Ratajek W., *Cyfrowa szkoła to nie laptopy i tablety*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2013, nr 2.

20. Rubak A., *Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1.
21. Sałata E. (red.): *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom–Warszawa 2005, ITE.
22. Scott W.A., Ytreberg L.H., *Teaching English to children*, New York 1993, Longman.
23. Turula A., *Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 3.
24. Turula A., *Nauczyciel-odtwórca? Nauczyciel od, twórca. Kim właściwie powinniśmy być?*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 4.
25. Waloszek D. (red.): *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Kraków 2010, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.

Beata Bugajska-Jaszczołt, Danuta Drygała

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

KOMPETENCJE ARYTMETYCZNE STUDENTÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract

The article presents a fragment of the survey referring arithmetic competence of Early Childhood Education students. The early education is the key of forming and developing mathematic skills on every stage of education. The main aspect of the survey is connected with the ability to construct as well as to solve text tasks, which is an essential element of combining mathematic abstraction with the real life.

Kompetencje matematyczne przyszłych nauczycieli matematyki w świetle badań i standardów kształcenia

Różnorodne badania¹ dotyczące kompetencji przyszłych i obecnych nauczycieli matematyki, w tym nauczania początkowego w szkole podstawowej w klasach I–III, pokazują, że wyniki polskich studentów edukacji wczesnoszkolnej należą do najsłabszych. Głównym problemem jest zbyt powierzchowna znajomość treści matematycznych,

¹ Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) – międzynarodowe Badania Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli Matematyki przeprowadzane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Osiągnięć Edukacyjnych (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA). Wzięło w nim udział 16 krajów, dobranych tak, by reprezentowały różne systemy edukacji (m.in. Botswana, Chile, Niemcy, Norwegia, Polska, Rosja, Oman, Singapur, USA, Tajlandia).

a niekiedy nawet ich pamięciowe opanowanie bez zrozumienia². „Podstawowe braki występują w zakresie umiejętności: rozwiązywania zadań nieschematycznych, niealgorytmicznych, wypracowania własnej, subiektywnie nowej strategii rozwiązania zadania, podejmowania samodzielnych decyzji i umiejętności ich uzasadnienia, modelowania sytuacji pozamatematycznych, doboru odpowiedniego modelu matematycznego do sytuacji, definiowania pojęć matematycznych, przeprowadzania bardziej skomplikowanych rozumowań matematycznych, łączenia ze sobą różnych elementów wiedzy i wyciągania wniosków, oceny prawdziwości hipotez. Przyszli polscy nauczyciele stają się bezradni, gdy należy powiązać ze sobą różne treści matematyczne, zbadać przypadki skrajne, zbadać równoważność dwóch definicji lub ocenić prawdziwość podanych hipotez”³.

Obecnie w klasach I–III szkoły podstawowej często uczą nauczyciele słabo przygotowani do nauczania matematyki. Niektórzy z nich trafili do zawodu w ciągu ostatnich dwudziestu lat, nie zdawali matematyki „na maturze”, a w toku studiów pedagogicznych często zbyt mały nacisk kładzie się na umiejętności matematyczne i z zakresu dydaktyki matematyki. Skutek jest taki, że matematyka w klasach I–III szkoły podstawowej zbyt często nauczana jest źle. Uczniowie naśladowują bez zrozumienia procedury podawane przez nauczyciela, opanowują gotowe schematy postępowania, a ich umiejętności rozwijane są w odniesieniu do określonych typów ćwiczeń, nie mają uniwersalnego charakteru i trudno je zaakomodować do potencjalnie nowych sytuacji zadaniowych. O ile na początku swojej przygody z matematyką dzieci deklarują, że jest to jeden z najlepszych przedmiotów, a wręcz ich ulubiony, o tyle niestety z czasem pojawia się zniechęcenie i lęk. Zaczynają pojawiać się opinie, że matematyka jest trudna i jest możliwa do opanowania tylko przez nielicznych, najzdolniejszych uczniów. Pojawia się bierne podejście. Uczniowie czekają tylko, żeby spisać rozwiązanie zadania z tablicy, ponieważ uważają, że sami nie są w stanie rozwiązać zawłości matematycznych. Nie potrafią rozwiązać nawet tych zadań, które bez problemu można odnieść do sytuacji codziennych. Zaczynają dostrzegać swój brak kompetencji, przez co stają się mniej pewni siebie i to nie tylko na tle matematyki.⁴ „Już samo uczniowskie narastające poczucie obniżania się kompetencji, a tym bardziej uogólnionej mniejszej wartości, nakłada na (...) pedagogów, obowiązek przeciwdziałania tej sytuacji. Pamiętajmy jednak również, że same umiejętności matematyczne i rozumne poruszanie się w problemach matematycznych może dać człowiekowi tyle satysfakcji i radości, że warto poszukać dróg zapobiegania zniechęceniu i rozwijania samodzielności myślenia”⁵. Zniechęcenie do matematyki na tym etapie nauczania jest trudne do naprawienia w następnych latach.

² D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, WSiP, s. 14; B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Kompetencje matematyczne przyszłych nauczycieli klas początkowych (w świetle wyników badań)*. W: J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak (red.): *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Kraków 2011, Wyd. Libron, s. 103-122.

³ *Raport o stanie edukacji 2010* [online] <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article.html?id=233&start=11> [dostęp: czerwiec 2013].

⁴ D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Warszawa, 2004, Wyd. Akademickie Żak, s. 13-14.

⁵ Tamże, s. 14.

W celu podniesienia poziomu nauczania matematyki najpilniejszym zadaniem jest wprowadzenie zmian obejmujących nauczanie matematyki w klasach I–III szkoły podstawowej. „Powinny objąć nie tylko wprowadzane już zmiany programowe, ale przede wszystkim kształcenie matematyczne przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz dokształcanie już pracujących nauczycieli”⁶.

Rozpoczęte kilka lat temu zmiany w egzaminach maturalnych, włączenie do nich obowiązkowego egzaminu z matematyki, tylko pozornie rozwiązują problem niedostatku wiedzy matematycznej przyszłych kadr nauczycielskich. Szkody wyrządzone przez kilkanaście lat nieobecności matematyki w kanonie przedmiotów maturalnych sięgają znacznie głębiej, niż by się mogło wydawać. To zarówno zubożenie treści nauczania, to (wydaje się) nadmierna koncentracja na wdrażaniu do rozwiązywania problemów typowych, to nadmierne zaufanie do komputera czy wysoko zorganizowanego kalkulatora, to także powolne eliminowanie z nauki matematyki wyobraźni i szukania własnych pomysłów na rozwiązanie problemu – a jednocześnie znaczne obniżenie wymagań egzaminacyjnych, coraz większe zaniedbanie komunikatywności i precyzji w przekazie informacji. To wszystko powoduje, że obecni absolwenci szkół średnich, mimo iż zdają obowiązkową maturę z matematyki, wciąż jeszcze prezentują poziom kompetencji daleki od oczekiwań. Widać to w pracy z kolejnymi rocznikami studentów różnych specjalności.

Potrzebę solidnego merytorycznego przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, także w zakresie matematyki, dostrzegli twórcy standardów kształcenia nauczycieli. W dokumencie znajduje się zapis o konieczności wprowadzenia do programów studiów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna przedmiotu z zakresu podstaw matematyki, którego realizacja będzie poprzedzała pojawienie się zagadnień metodycznych, właściwych dla I etapu kształcenia.

Kontrowersje wzbudza decyzja, że do nauczania w klasach I–III wystarczające będzie uzyskanie tytułu licencjata. Obniżeniu poziomu nauczania na tym etapie kształcenia ma zapobiec precyzyjne określenie dodatkowych warunków, jakie musi spełnić nauczyciel w klasach I–III. Według omawianych przepisów musi on wykazywać się umiejętnościami merytorycznymi w zakresie języka polskiego (tworzenie tekstów), przyrody (umiejętność ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń) oraz matematyki (prowadzenia rozumowań matematycznych).

Podstawowa wiedza matematyczna studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna

Edukacja matematyczna na pierwszym etapie kształcenia koncentruje się wokół pojęcia zbiorów, liczby, działań na liczbach oraz pojęć geometrycznych. Chociaż podstawowa programowa kształcenia na etapie wczesnoszkolnym nie uwzględnia w treściach

⁶ Broszura informacyjna [online] http://www.ug.edu.pl/pl/jakosc_ksztalcenia/upload/files/17/broszura_informacyjna_ibe.pdf [dostęp: czerwiec 2013].

matematycznych pojęcia zbioru, to intuicyjne rozumienie zbioru, tworzenie zbiorów zgodnie z przyjętymi kryteriami oraz wykonywanie prostych działań na zbiorach – wyznaczanie wspólnej części, złączenie – stanowią fundament do wprowadzenia liczby naturalnej i działań w zbiorze liczb naturalnych. Podobnie rzecz się ma z pojęciem relacji, które nie występuje w czystej formie w edukacji elementarnej, ale z intuicyjnym rozumieniem relacji dziecko spotyka się już w przedszkolu, a prawidłowe rozumienie relacji potrzebne jest do rozumienia liczby, a potem i funkcji. Zasadniczą część zajęć z edukacji matematycznej poświęca się arytmetyce. Wiedza potrzebna przyszłemu nauczycielowi początkowej edukacji matematycznej w zasadzie ogranicza się do treści poznanych w liceum. Wieloletnie doświadczenia w pracy ze studentami edukacji wczesnoszkolnej wskazują, że sukcesywnie obniża się poziom umiejętności matematycznych absolwentów szkół średnich. Istnieje uzasadniona obawa, iż brak rozumienia elementarnych pojęć matematyki może powodować trudności w pracy z dziećmi, w szczególności tymi, które wykazują szczególne predyspozycje do uczenia się matematyki.

Elementarna wiedza arytmetyczna przyszłych nauczycieli – w świetle badań

Cele badań. Metoda badań. Narzędzia badań

Celem badań, których fragment prezentujemy w niniejszym opracowaniu, było rozpoznanie, czy wiedza z arytmetyki posiadana przez studentów edukacji wczesnoszkolnej jest osadzona w strukturach głębokich, czy ma charakter jedynie powierzchowny i sprowadza się do zapamiętania faktów, algorytmów i sposobów postępowania w ściśle określonych sytuacjach. W szczególności poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytanie: Czy przyszli nauczyciele rozumieją działania na liczbach naturalnych, ich własności i hierarchię?

Studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na ogół bez trudu wypowiadają nazwy własności działań, znają cztery podstawowe działania arytmetyczne oraz kolejność ich wykonywania. Łatwo przekonać się, że ich wiedza ma charakter jedynie deklaracyjny.

W badaniach wykorzystaliśmy metodę analizy dokumentów – prac pisemnych studentów kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna. Analizie jakościowej poddałyśmy fragmenty kolokwium pisanych w ramach przedmiotu: metodyka edukacji matematycznej w klasach I–III, w ciągu ostatnich trzech lat. Skoncentrowałyśmy się na ujawnieniu i opisaniu błędów popełnianych przez studentów w trakcie konstrukcji zadań tekstowych oraz podaniu ich hipotetycznych przyczyn.

Dlaczego zajęłyśmy się konstrukcją zadań tekstowych? Przyczyny były dwójakiego rodzaju. Pierwsza, formalno-poznawcza, generowała nasze zainteresowanie tym zakresem nauczania matematyki, ponieważ obecne w dydaktyce I etapu kształcenia konstruowanie i rozwiązywanie zadań tekstowych jest istotnym elementem rozwi-

jania myślenia matematycznego, a także jednym z instrumentów umożliwiających łączenie abstrakcyjnych formuł matematycznych z rzeczywistością zewnętrzną, co w literaturze metodycznej już od dawna jest formalnie uznane. Aspekt poznawczy natomiast mieści się w pytaniu o efekt dydaktycznych wysiłków nauczycieli matematyki – nie tylko na pierwszym, ale i na wyższych etapach kształcenia. Studenci pedagogiki wczesnoszkolnej zakończyli już egzaminem maturalnym kształcenie matematyczne na poziomie szkoły średniej i teraz, m.in. w obrębie naszych badań, ukazują poziom swojej edukacji nie tylko w zakresie matematyki, podejmując się rozwiązywania takich samych jak kiedyś problemów. Tym razem stając niejako po przeciwnej stronie katedry.

Przyczyna druga, o charakterze analityczno-poznawczym, polegała na obserwacji relacji między oczekiwanymi efektami edukacji matematycznej związanej z konstruowaniem i rozwiązywaniem zadań tekstowych a wynikami pracy studentów nad postawionymi przed nimi problemami. Nasze obserwacje opierały się na następujących konstatacjach:

- zadania tekstowe (konstruowanie i rozwiązywanie) kształtują wiele umiejętności matematycznych, uczą logicznego myślenia, poprawnego wnioskowania, pokonywania trudności, rozwijają wyobraźnię i twórcze myślenie;
- tworzenie zadań tekstowych uczy poprawnego opisywania świata i obserwowanych w nim relacji, a rozwiązywanie zadań sprzyja radzeniu sobie z problemami w realnych sytuacjach;
- studenci pedagogiki wczesnoszkolnej, których prace stanowiły przedmiot naszych badań, byli poddawani procesom dydaktycznym realizującym wszystkie ww. cele kształcenia w obrębie wielu przedmiotów nauczania i na wszystkich etapach kształcenia.

Należałoby oczekiwać zatem, że dzisiejsi studenci opanowali wiele umiejętności matematycznych, logicznie myślą, poprawnie analizują rzeczywistość zewnętrzną itd. A jednak literatura dydaktyczno-metodyczna z zakresu matematyki przytacza wiele dowodów na to, jak wielkie trudności sprawiają nauczycielom, uczniom i ich rodzicom zadania matematyczne, a szczególnie zadania tekstowe. Jeśli zatem studenci popełniają błędy przy konstrukcji i rozwiązywaniu zadań tekstowych, warto podjąć próbę zdefiniowania tych błędów i określić ich przyczyny. Aby skonstruować samodzielnie zadanie tekstowe, trzeba bowiem znać i rozumieć istotę działań, strukturę informacji zapisaną symbolicznie w formułach matematycznych – działaniach i równaniach.

Narzędzie badań stanowił następujący zestaw zadań:

Zadanie 1

Ułóż zadanie tekstowe osadzone w kontekście realnym, którego rozwiązanie można otrzymać posługując się równaniem:

a) $(x + 3) : 2 = 6$

b) $(x - 2) : 3 = 4$

c) $(x - 4) : 3 = 1$

d) $(x - 3) : 2 = 1$

Zadanie 2

Ułóż zadanie tekstowe osadzone w kontekście realnym do działania:

- a) $12 : 3 - 2 =$
- b) $15 : 3 - 2 =$
- c) $(15 - 6) : 3 + 2 =$
- d) $(18 - 6) : 4 - 2 =$

oraz rozwiąż ułożone przez siebie zadanie metodą symulacji.

Zadanie 3

Janek miał 27 kredek. Czternaście z nich rozłożył po równo do dwóch pudełek. Ile kredek zostało Jankowi?

lub:

Basia miała 27 spinek do włosów. Czternaście z nich rozłożyła po równo do dwóch pudełek. Ile spinek zostało Basi?

b) Wyjaśnij, które wyrażenie jest modelem tego zadania:

- i. $27 - 14 : 2 =$
- ii. $(27 - 14) : 2 =$
- iii. $27 - 14 =$

c) Dla tych formuł, które nie są modelem zadania, zmodyfikuj tekst zadania, postaw odpowiednie pytania, aby stały się modelem, pozwalającym wyznaczyć wielkość poszukiwaną.

Analiza jakościowa rozwiązań zadania 1

W zadaniu 1 studenci musieli skonstruować zadanie tekstowe do równania, w którym występowały dwa działania – dodawanie (odejmowanie), wykonywane jako pierwsze z racji wprowadzenia nawiasów, oraz drugie – dzielenie. Wśród ujawnionych błędów można wydzielić trzy grupy.

PYTANIE o prawą stronę równania, a nie o niewiadomą

Do tej grupy zaliczono rozwiązania studentów, którzy w tekście nie uwzględnili liczby znajdującej się po prawej stronie znaku równości, nie traktowali jej jako wielkości danej. W zadaniu 1c) pojawiły się rozwiązania np.:

Przykład

3. Ania miała pewno 1400 misiów.
 Podczas przeprowadzki zgrupowała 4 misie.
 Resztę pozostałych misiów rozdzieliła
 do 3 pudełek, ale zostai jej jeden,
 której zatrzymała dla siebie. Per e Ile
 misiów znajduje się w każdym pudełku?

Studentka w swojej propozycji nie tylko postawiła niepoprawne pytanie, ale ponadto nie uwzględniła podziału na równe części. Bez tego rozdzielenie znanej liczby misów do trzech pudełek może być zrealizowane na różne sposoby i nie daje się wyrazić dzieleniem na trzy.

W zadaniu 1d) jedna ze studentek dała opartą na tych samych błędach propozycję:

Przykład

Zosia miała o 3 cukierki mniej niż Kasia. Jadła je przez 2 dni, każdego dnia po tyle samo cukierków. Ile cukierków zosia jadła każdego dnia?

Gdyby studentka zadała sobie trud sprawdzenia własnej propozycji, to wówczas mogłaby odkryć błędy. Szukając odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie, musiałaby wykonać działania $(x - 3) : 2 =$, które nie są wykonalne.

Znaczną grupę stanowią rozwiązania, w których studenci, konstruując zadania tekstowe, postawili błędne pytanie, gdyż nie uwzględnili wszystkich występujących w modelu liczb i działań. Znalazły się tu rozwiązania zadania 1c), m.in.:

Przykład

3) Ogródnik zebrał pewną ilość jabłek. Ostry z nich podarował swojemu wnukowi. Natomiast resztę rozłożył po równo do trzech koszyków. Ile jabłek zebrał ogródnik?

Na postawione pytanie można udzielić wieloznacznej odpowiedzi – o 4 mniej niż miał na początku. Podana propozycja nie odpowiada działaniu: $(x - 4) : 3 = 1$. Autorka przyporządkowała poszczególnym działaniom „słowa – klucze” przy odejmowaniu często spotykane: oddał, podarował itp., dla dzielenia: rozłożył, rozdzielił, podzielił itp. Pojawiające się na końcu pytanie zaskakuje, gdyż nie wiąże się ze zmatematyzowanym ostatnim działaniem – podziałem na równe części, a tym samym świadczy o braku rozumienia logicznej struktury problemu.

PYTANIE o niewiadomą, błędy w określeniu znaczenia wielkości występującej po prawej stronie znaku „=”

Do tej grupy zaliczono rozwiązania, w których pojawiło się pytanie o niewiadomą, natomiast w samej konstrukcji tekstu zadania pojawiły się błędy związane z nadaniem

znaczenia liczbie po prawej stronie znaku „=””. W przypadku zadania 1b) pojawiły się propozycje, m.in.:

Przykład

Zadanie:

Ania miała pewną ilość lasek. Z nich zrobiła 100, a resztę rozdzieliła między 3 swoje koleżanki. Zostały jej 4 lalki. Ile lasek miała na początku Ania?

Studentka popełniła kilka błędów. Już na początku, formułując fragment dotyczący podziału, nie wzięła pod uwagę, bądź nie potrafiła wyrazić, konieczności rozdzielenia po tyle samo dla każdej koleżanki. W swojej propozycji zamieściła dwie logicznie sprzeczne informacje: „resztę rozdzieliła między trzy swoje koleżanki”, oraz „zostały jej 4 lalki”. Kolejno pojawiającym się w zapisie formuły działaniom przyporządkowywała odpowiadające im w języku naturalnym nazwy czynności, nie uświadamiając sobie przy tym, jakiego rodzaju informacji są one nośnikami. O tym świadczy fragment dotyczący określenia liczby cztery – zamiast oznaczać liczebność każdej części podziału (iloraz), pełni rolę różnicy – *zostały jej 4*.

Przykład

Zadanie: Kasia miała początkowo kilka liścików. Potem dostała bratu 2 liściki. Resztę liścików podzieliła na 3 równe części i poręskowała 3 koleżanki. Zostało jej 4 liściki. Ile liścików miała początkowo Kasia?

Autorka powyższej propozycji popełniła te same błędy, które omawiano w poprzednim przykładzie, a ponadto użyła dwuznacznego sformułowania „podzieliła na trzy równe części”, które może oznaczać czynność fizyczną, np.: krojenia, łamania, przecinania na 3 równe części, albo rozdzielnie pomiędzy 3 koleżanki, po tyle samo dla każdej, stąd brak jednoznacznej interpretacji.

Wśród propozycji do zadania 1b) były takie, w których tekście pojawiły się dwie niewiadome.

Przykład

Zosia kupiła pewną ilość ciasteczek, ~~z~~ po drodze do domu zjadła ~~z~~ ciasteczka, a resztę podzieliła się z dwiema koleżankami. Każda z nich dostała po tyle samo ciasteczek. Ile miała ~~z~~ ciasteczek na początku? Op

Z analizy tego pomysłu wynika, iż autorka nie rozumiała znaczenia ilorazu po prawej stronie znaku równości. Studentka rozpoznała niewiadomą i w stosunku do niej sformułowała poprawne pytanie, na które niestety nie można znaleźć odpowiedzi, z powodu braku wystarczającej liczby danych.

Badani studenci, konstruując zadania, koncentrowali się na występujących w formule danych liczbach i działaniach.

Przykład

Zadanie: Basia miała kilka batoników. Dala swojemu bratu 2 batoniki $(x-2)$. Potem rozdzieliła 3 batoniki pomiędzy swoje kuzynki zostało jej 4 batoniki. Ile miała wszystkich batoników?

Pojawiające się w tekście zadania wyrażenie $(x - 2)$ jest jakby potwierdzeniem dla autorki, że pierwsza część informacji została już zmatematyzowana. Dalsze elementy tekstu dotyczą kolejnych pojawiających się liczb i działań – rozdzieliła 3 jako wyraz dzielenia przez 3, a następnie znak „=” zastąpiony słowem *zostało* i na koniec nie dość precyzyjnie wyrażone zapytanie o liczbę wszystkich na początku.

BRAK pytania w zadaniu tekstowym

Do tej grupy zaliczono niepełne konstrukcje zadań tekstowych – pozbawione pytania. W niektórych brakowało również informacji o podziale na równe części, a także pojawiał się wielokrotnie brak rozumienia, jakie informacje uzyskujemy, wykonując poszczególne działania matematyczne, np.: dzielenie na 3 umożliwia uzyskanie odpowiedzi na pytanie, ile jest w jednej części, albo dzielenie po 3 umożliwia uzyskanie odpowiedzi na pytanie, ile jest części. Wśród analizowanych rozwiązań zadania 1 były m.in.:

Przykład

$(x-4):3=1$

Jola miała paczkę cukierków. Ctery z nich zjadła od razu po otwarciu opakowania. Resztę podzieliła po równo pomiędzy swoje trzy koleżanki i w opakowaniu został 1 cukierek.

Pojawiły się tu, omawiane już wcześniej, trudności z rozpoznaniem znaczenia liczby 1.

Brak pytania jest najprawdopodobniej skutkiem nierozumienia przez rozwiązującego działań matematycznych.

Analiza jakościowa rozwiązań zadania 2

Analiza rozwiązań zadania 2 pozwoliła na ujawnienie różnorodnych błędów pojawiających się w konstrukcji zadań tekstowych do danych formuł. Zadanie to potencjalnie powinno sprawiać mniej problemów niż omawiane poprzednio zadanie 1. Wielokrotnie bowiem studenci konstruujący tekst do równań pytali właśnie o prawą stronę równości.

Aby samodzielnie skonstruować zadanie do działania, rozwiązujący musi zinterpretować i przetworzyć dane matematyczne, dobrać słowa i związki frazeologiczne, określić myśl przewodnią tekstu, poukładać to w historyjkę i postawić pytanie.

Liczna grupa studentów nie potrafiła utworzyć zadania do działania. Zwykle trudności dotyczyły sformułowania pytania i wynikały z braku rozumienia działań matematycznych.

Przykład

Zadanie:

Yanek miał 12 cukierków, podzielił wszystkie na 3 równe kupyki. Jego brat Olek przyszł i zabrał jedną kupykę. Ile kijek z cukierkami zostało?
 Banka? $3 - 1 = 2$ Op

Rozwiązujący uwzględnił wszystkie działania występujące w formule $12 : 3 - 2 =$, a ponadto ich kolejność. W tekście pojawiły się więc nazwy czynności związanych z dzieleniem, a następnie odejmowaniem. Najpierw 12 sztuk, potem ich podział na 3 równe części, a następnie ubywanie. Brak świadomości rozwiązującego, że ma zabrać nie jedną część, a jedynie jeden element z jednej części podziału skutkowało niepoprawnym sformułowaniem pytania.

Autor innej propozycji, prezentowanej poniżej, także kolejno nazywał pojawiające się w zapisie formuły działania – stąd 12 sztuk rozłożonych do 3 pudełek (podział niekoniecznie po tyle samo do każdego), a następnie zabranie 1 sztuki. Ostatnie działanie to odejmowanie, więc w naturalny sposób pojawia się pytanie o pozostałe sztuki. Tu ujawnia się brak rozumienia istoty informacji uzyskiwanych w omawianym kontekście sytuacyjnym – pojawia się pytanie o liczbę pozostałych w ogóle, a nie o liczbę samochodzików, które są teraz w tym konkretnym pudełku.

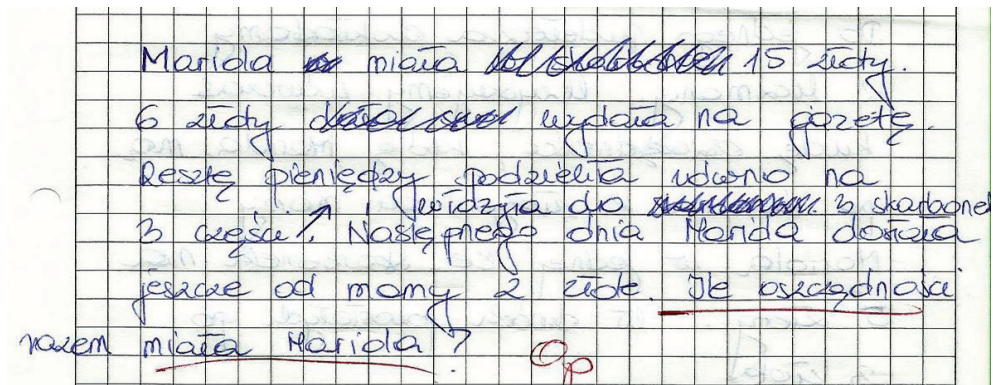
Przykład

Zadanie:

Bartek miał 12 samochodzików i ~~zabrał~~ ^{położył} je do 3 pudełek, ale jeden samochodzik dał bratu. Ile samochodzików zostało?
 Bartekowi?

W zadaniu 2c) i 2b) w rozwiązaniach wielu osób pojawiły się także pytania o to, ile jest we wszystkich częściach razem, a nie w jednej części podziału.

Przykład



Zadanie:

Rolnik miał 15 kg jabłek. Podzielił je ~~na~~ po równo do 3 skrzynek.
Później z jednej z nich sprzedał 2 kg jabłek. Ile kg jabłek
zostało rolnikowi we wszystkich skrzynkach razem?

Studenci, których rozwiązania zaliczono do tej grupy, nie zadali sobie trudu sprawdzenia, czy szukając odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie, musieliby wykonać zadany rachunek: $(15 - 6) : 3 + 2 =$ lub $15 : 3 - 2 =$.

Prawdopodobnie popełniony błąd ma głębsze podłoże i dotyczy rozumienia działań. Wówczas nawet refleksja nad samodzielnie skonstruowanym zadaniem tekstowym nie prowadzi do korekty usterek, których taki student po prostu sobie nie uświadamia.

Zdarzały się także rozwiązania, w których pytanie dotyczyło liczby w każdej części podziału, a nie jednej konkretnej. Ponadto brakowało w tekście warunku, że podział odbywa się po równo.

Przykład

Zadanie:

Flomyka M. kniaciarui było 15 róz. Flomyka zrobił 3 bukiety róż od
ostatniego odjął 2 róz. Po ile róz było w każdym bukietcie?

Autorka powyższej propozycji nie uwzględniła tak oczywistej różnicy w liczebności poszczególnych bukietów. Pytanie postawione przez nią ujawnia brak rozumienia logicznej konstrukcji tekstu zadania, które sama opracowała.

W innej propozycji zaskakuje nieuwaga w konstrukcji pytania – zamiast o liczbę książek pozostałych Karolinie, pojawia się pytanie o liczbę książek Basi.

Przykład

Zadanie: Basia miała 12 książek. Rozdzieliła je między 3 swoje koleżanki: Kasia, Zosia i Karolina. Karolina dała jedną książkę swojemu bratu. Ile zostało Basii książek?

00

Błędy dotyczyły nie tylko wielokrotnie już sygnalizowanego podziału na równe części, ale także podziału pomiędzy określoną liczbę osób.

Przykład

Zadanie: Igor miał 15 klocków, podzielił ~~je~~ ^{po równo} wszystkie klocki między siebie i swoich dwóch braci. Następnie młodsza siostra i zabrała jeszcze 2 klocki. Ile klocków zostało?

Podział na trzy równe części to nie to samo, co podział na dwie i jedną część. W powyższej propozycji ponadto ujawniono brak rozumienia, że za pomocą dzielenia ustalono liczebność jednej części, nie wiadomo również, które klocki zabiera młodsza siostra i o które „pozostałe” pyta autorka zadania.

Dodatkowe polecenie zadania drugiego dotyczyło rozwiązania przez każdego ze studentów ułożonego przez siebie zadania wskazaną metodą. Należy zauważyć, choć nie było to przedmiotem naszego badania, że wszyscy studenci, którzy ułożyli zadania nieodpowiadające podanym działaniom, nie rozwiązywali swoich zadań, lecz zadania oparte na podanych przez wykładowcę działaniach. Być może, gdyby faktycznie chcieli rozwiązać ułożone przez siebie zadanie, okazałoby się, że niektórych z nich nie da się rozwiązać, a te, w których da się wykonać rachunki, mają zupełnie inne rozwiązanie, niż działanie, do którego było układane zadanie.

Analiza jakościowo-ilościowa zadania 3

W zadaniu 3 sytuacja problemowa została, w stosunku do dwóch poprzednich, odwrócona. Treść zadania została sformułowana przez wykładowcę, natomiast polecenia dotyczyły:

1. Odpowiedzi na pytanie: które z podanych wyrażen jest modelem tego zadania;
2. Modyfikacji tekstu tak, aby pozostałe formuły stały się modelami utworzonych zadań tekstowych.

Analiza zadania 3 różni się zasadniczo od poprzednich, co wynika z odmienności problemów, nad którymi pracowali studenci. Postawienie studentów przed wyborem modelu powoduje, według nas, konieczność przeprowadzenia analizy ilościowej uzyskanych odpowiedzi.

W odniesieniu do pierwszego polecenia okazało się, że około 60% studentów dokonało prawidłowego wyboru wyrażenia, będącego modelem zadania. Jednak blisko 1/3 z nich nie uzasadniła swojego wyboru, co budzi pewne wątpliwości przy ocenie zasadności dokonanych przez nich wyborów – jakie były podstawy wyborów: logiczne myślenie, intuicja czy przypadek, a może brak uzasadnienia wynika jedynie z nieumiejętności formułowania myśli? Pozostałe 2/3 logicznie sformułowały wymagane uzasadnienie, np.

Przykład

b) Modelem tego zadania jest wyrażenie III ($27 - 14 =$) ponieważ do obliczenia ile spinek zostało Basi? potrzebujemy tylko tych dwóch danych. Wyrażenie „Czternaście z nich mnożymy po równo do dwóch pudełek” jest nadmiarem danych.

Reszta studentów (40%) wskazała jako model tego zadania wyrażenie: $27 - 14 : 2$, co świadczy o tym, że skupili swoją uwagę wyłącznie na czynności dzielenia kredek (spinek) do pudełek, nie zastanawiając się nad postawionym pytaniem. Zauważyli w zadaniu dwa działania arytmetyczne, odejmowanie i dzielenie liczby czternaście, stąd ich wybór oraz jego uzasadnienie – czasami zaskakujące (głównie pierwsze trzy przykłady):

Przykład

b). I $27 - 14 : 2 =$ zadanie standardowe o odpowiedniej ilości danych

b). i. $27 - 14 : 2 =$
 Powyższe wyrażenie jest modelem tego zadania, gdyż ~~dzielenie~~ tylko przy jego pomocy możemy odpowiedzieć na postawione pytanie.

Model zad
 $27 - 14 : 2$ - ponieważ najpierw mamy odcisnąć
 rozkładamy po równo do 2 miejsc między
 dwie osoby

b) $27 - 14 : 2 =$ Op
 Jest to model tego zadania, ponieważ mamy mieć 27
 kwelek, 14 z nich rozłożymy po równo do 2 pudełek.

b) $27 - 14 : 2 = 27 - 7 = 20$ Op
 Modelem tego zadania jest wyrażenie
 wyrażenie, ponieważ Benia miał na
 początku 27 kwelek a potem 14 z nich
 rozłożyła po równo do 2 pudełek a
 zostały mu doświadczyć że spełnił pozostałość
 Benia więc to wyrażenie jest poprawne
 do treści tego zadania.

b) $27 - 14 : 2$ najpierw należy podzielić a następnie
 odjąć.

b) modelem tego zadania jest wyrażenie $27 - 14 : 2 =$,
 ponieważ w zapisie występują działania 2 podnie
 24 informacjami w tekście i w kolejności występowania
 w tekście zadania.

W podanych przez studentów uzasadnieniach przeważają cytowane powyżej – wśród nich najczęściej występuje w niewielkim stopniu zmodyfikowany tekst podanego zadania, a także odwołania do kolejności wykonywania działań (?), które w tym

wypadku niczego nie wyjaśniają, zgodności kolejności działań z kolejnością informacji podanych w treści lub też samej tylko kolejności informacji bez analizy relacji między zdarzeniami.

Jeśli chodzi o polecenie drugie – zaznaczmy, że modelem podanego zadania jest formuła $27 - 14$, czyli formuła (iii) – rozważamy tylko te prace, w których poprawnie został wybrany model, czyli ok. 60% całości. Wśród nich dla formuły (i) $27 - 14 : 2$ poprawnie polecenie zadania wykonało ok. 36%, źle 49% – reszta, czyli 15%, nie podjęła żadnych działań.

W wyrażeniu $27 - 14 : 2$ kolejność wykonywania działań arytmetycznych (zgodnie z zasadami) nie pokrywa się z kolejnością działań występujących w zapisie graficznym. I to prawdopodobnie jest przyczyną tak dużego odsetka niepoprawnie zbudowanych zadań tekstowych, których modelem miała być ta formuła. Studenci najwyraźniej nie rozumieją, że po wykonaniu (prawidłowo) najpierw dzielenia, należy od 27 odjąć tylko jedną część podzielonej liczby.

Dla drugiej formuły, $(27 - 14) : 2$, poprawnie polecenie wykonało ponad 63% studentów, źle 23% i 14% nie wykonało zadania. Zauważmy, że w podanym wyrażeniu istotną rolę odgrywa nawias, o którym studenci wiedzą, że występujące w nim działanie wykonuje się zawsze jako pierwsze. Prawdopodobnie świadomość tego faktu ułatwiła studentom zadanie, co odzwierciedlają efekty ich pracy.

Należy podkreślić zastanawiający fakt – otóż okazuje się, że treści zadań modyfikowane tak, by odpowiadały podanym, zdecydowanie różnym formułom, są niejednokrotnie identyczne, jedynie stawiane w nich pytania są inne, lecz nie da się na nie odpowiedzieć z wykorzystaniem formuły, zgodnie z którą zadanie zostało zbudowane. Poniżej zamieszczamy kilka interesujących ilustracji tego zagadnienia.

Przykład

c) ii) $(27 - 14) : 2 =$
 Basia miała 27 spinek do wtorków. $14 : 2 =$
 Postanowiła 14 z nich rozłożyć po równo do dwóch pudełek. Po ile spinek jest w każdym pudełku?

i) $27 - 14 : 2 =$
 Basia miała 27 spinek. 14 spinek wzmieszczała po równo do dwóch pudełek. Ile spinek zostało Basi które nie są wzmieszczone w pudełkach? $27 - 14 =$ Op

c) i. $27 - 14 : 2$?
 Basia miała 27 spinek.
 zgrabita 14 z nich. A resztę
 oddała dwóm dziewczynom,
 dzieląc po równo. Ile sp.
 dostały dziewczynki?

ii. $(27 - 14) : 2$
 Basia miała 27 spinek do
 noszenia. zgrabita 14 z nich.
 A resztę rozłożyła na dwie
 części. Ile spinek ma teraz
 Basia?

c). Janek miał 27 kredki. Czternastu
 z nich rozłożył po równo do dwóch
 pudeł. Ile kredki zostało Jankowi?
 Ile kredki była na każdej pułce?

$27 - 14 : 2 =$

• Janek miał 27 kredki. Czternastu
 z nich dał swojej siostrze, a resztę
 kredki rozłożył po równo do
 dwóch pudeł. Ile kredki zostało
 Jankowi? Ile była na każdej
 pułce? $(27 - 14) : 2$

Wydaje się, że emocjonalne zaangażowanie studentów w konstruowanie zadania było tak duże, że nie zauważyli nawet takiego drobiazgu, jak konieczność rozdzielania „po równo” nieparzystej liczby spinek, kredek czy samochodzików chowanych pod łóżko.

Przykład

c) $(27 - 14) : 2 =$ Janek miał 27 aut, 14 z nich oddał
 siostrze, a resztę rozłożył po równo do dwóch pudełek.
 Ile aut zostało Jankowi?
 Ile aut było na każdej pułce?



Podsumowanie

Nauczanie matematyki na wszystkich etapach kształcenia – przynajmniej według oficjalnych dokumentów programowych i metodycznych – skonstruowane jest i realizowane tak, aby ucznia, a potem studenta stawiać w sytuacjach, w których on sam musi weryfikować swoje rozumienie elementarnych pojęć, wykorzystywać różnorodne aspekty wiedzy i stosować je w różnych kontekstach. Badana przez nas grupa studentów nie tylko ukończyła edukację matematyczną na poziomie szkoły średniej zakończonej egzaminem maturalnym, ale także przeszła dużą część cyklu szkolenia w przedmiocie nauczania matematyki w edukacji wczesnoszkolnej. Mimo to liczba i charakter błędów ujawnionych przy konstruowaniu i rozwiązywaniu przez nich zadań tekstowych na poziomie klas I–III szkoły podstawowej prowadzi do niewesołych wniosków.

- 1) Niezależnie od rodzaju zadania czy zawartego w nim polecenia zdecydowanie zbyt wysoki jest odsetek osób, które podczas pracy nad zadaniami wykazały się elementarnymi brakami wiedzy ogólnej (językowej, logicznego myślenia, definiowania zjawisk itp.), co także bezpośrednio wpływa na niedostatki w pracy nad problemami typowo matematycznymi. Wskazuje to na wciąż niski stan wiedzy i kompetencji matematycznych obecnych absolwentów szkół średnich, mimo obowiązkowej matury z matematyki. O przyczynach tego stanu rzeczy wspomnieliśmy na początku, jednak w tym miejscu świadomość negatywnego naboru do zawodu nauczyciela i systematycznego obniżania poziomu kształcenia w wielu segmentach systemu edukacji powoduje obawę przed urzeczywistnieniem się znanego powiedzenia „uczył Marcin Marcina”.
- 2) Studenci, którzy właściwie zakończyli kurs nauczania matematyki w edukacji wczesnoszkolnej, znają metodyczne zasady rozwiązywania zadań (czy to W. Hemmerlinga, M. Potemkowskiej czy M. Porębskiej, zresztą wszystkich opierających się na pracach G. Polya⁷), a mimo to są zaskakująco niechętni ich stosowaniu w praktycznym działaniu. Można to ewentualnie zrozumieć, bo w końcu to wiedza często świeża, nieprzetrawiona. Ale przecież przez lata ci sami studenci (jeszcze jako uczniowie) byli bezustannie (mamy nadzieję) zmuszani przez nauczycieli do stosowania obowiązkowego sprawdzania wyników działań arytmetycznych przez wykonanie działania odwrotnego, a na wyższych etapach kształcenia do weryfikacji stawianych hipotez przez próbę wyliczenia, rozwiązania, obejrzenia efektów końcowych i oceny, czy na pierwszy rzut oka są możliwe, zgodne ze „zdrowym rozsądkiem” itp. W zilustrowanych na skanach zadaniach widać, że gdyby autorzy podjęli ten niewielki trud związany z próbą rozwiązania, odsetek błędów mógłby ulec obniżeniu.
- 3) Wniosek przedstawiony w punkcie (2) wskazuje braki w zakresie umiejętności rozwiązywania zadań na poziomie tzw. wdrukowania procedur⁸. Oczywiście stosowa-

⁷ G. Polya, *Jak to rozwiązać*, Warszawa 1975, PWN.

⁸ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. 2 zmienione, Warszawa 2008, Wyd. CKE, s. 90-100.

nia gotowych, stałych schematów rozwiązań nie należy wprowadzać jako *condicio sine qua non* dowolnego działania, prowadziłyby to bowiem jedynie do umiejętności rozwiązywania problemów typowych. Jednakże zastrzeżenie to nie może dotyczyć wymienionej w punkcie poprzednim zasady weryfikacji poprawności działania. Tym bardziej że zastosowanie dowolnej strategii uporania się z problemem uwarunkowane jest przez, jak pisze we wspomnianej pracy M. Dąbrowski⁹, „tylko jedną, na ogół zupełnie niedocenianą rzecz – chęć rozwiązania zadania”.

- 4) Kontynuując poprzedni wątek, stwierdzamy w pracach studentów nie tylko niedostatek weryfikacji hipotez, ale wręcz brak hipotez (alternatywnych), gdyż uporczywie trzymanie się założenia, że jedyna postawiona hipoteza jest słuszna (bez próby wyliczenia) świadczy o tym, że działania studentów nad rozwiązaniem postawionych przed nimi problemów cechuje absolutny brak jakiegokolwiek przemyślanej strategii. Tutaj owo „wdrukowanie procedur” zadziało zupełnie sprawnie, lecz całkowicie niepotrzebnie, powodując jedynie błędy, studenci bowiem stwierdzili, że w treści zadania np. występują kolejno sytuacje odejmowania i dzielenia, więc uznali (stosując bezmyślnie procedurę), że jest to zadanie na odejmowanie i dzielenie, trzeba tylko (kolejna zasada) zachować właściwą, czyli zgodną z zasadami arytmetyki kolejność działań.
- 5) Kwestia przestrzegania lub nieprzestrzegania zasad rzutuje również na dopasowywanie modelu matematycznego do realnej sytuacji. Nieadekwatność modelu może być spowodowana kilkoma czynnikami:
- niewłaściwą oceną relacji między zdarzeniami, zjawiskami bądź wielkościami;
 - nieumiejętnością zdefiniowania (lub powiązania) relacji;
 - niezrozumieniem z jednej strony symbolicznych, z drugiej realnych powiązań między graficznym zapisem działań arytmetycznych a ilustrującymi je zdarzeniami, bądź zjawiskami rzeczywistymi a sposobem ich graficznego, matematycznego odwzorowania.

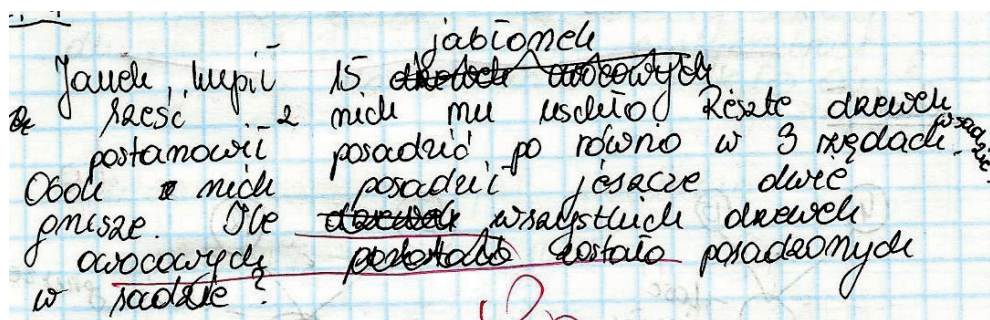
Stąd tak wiele w pracach studentów „złośliwości” matematyki, kiedy zastosowanie zasady powoduje błąd, a jednocześnie występuje kompletne niezrozumienie, że zasada kolejności wykonywania działań nie ma nic wspólnego z kolejnością występowania sytuacji generujących działania w zadaniu.

- 6) Istotnym uwarunkowaniem analizowanych błędów we wszystkich zadaniach są kwestie językowe przejawiające się w trzech sferach:
- interpretacyjnej: to nieprecyzyjne rozumienie formuł matematycznych, przekładania się działań na zjawiska rzeczywiste – a to z kolei manifestuje się niemożnością doboru adekwatnej treści do zadanego modelu; stąd wynikają np. uporczywie powtarzające się błędy w traktowaniu tak samo stwierdzenia ”podzielić pomiędzy”, „podzielić po równo”, „podzielić na trzy”, bo pozornie działaniem ilustrującym takie zdarzenia jest np. $12 : 3$, a przecież działanie to ilustruje podział na równe części, więc niby wszystko się zgadza.

⁹ Tamże, s. 95.

- przeciążenia leksykalnego i logicznego: z jednej strony to nieumiejętność odrzucenia zbędnych, nieistotnych informacji (których uwzględnienie często powoduje błąd), z drugiej natomiast to np. błędne logicznie przeświadczenie (obecne w wielu wypracowanych tekstach zadań), że jeśli np. coś rozdzielimy do pudełek albo schowamy pod łóżko, to przestajemy być właścicielami tych przedmiotów;
 - szumu komunikacyjnego: błędy gramatyczne, ortograficzne, rzeczowe, logiczne i ogólny brak sensu w wielu wypowiedziach pisemnych studentów – to niestety smutna rzeczywistość; kto sam nie umie zachować dyscypliny myśli, nie nauczy myśleć w sposób zdyscyplinowany nikogo innego; a tutaj mamy: „on miał kredki, a ona je rozłożyła”, „wszystkie cukierki rozdała, a potem mamie dała dwa”, „miał cukierki, rozdał wszystkie lizaki, a ile mu zostało?” – jak taka sytuacja wpływa na kształtowanie się u tych studentów języka matematycznego – można jedynie ubolewać.
- 7) Kluczowym dla efektów rozwiązywania i konstruowania zadań tekstowych przez studentów zjawiskiem jest wyobraźnia. Jej uruchomienie prawdopodobnie wyeliminowałoby wszystkie lub większość niedostatków spowodowanych przyczynami scharakteryzowanymi w punktach od (1) do (5). Niestety, wydaje się, że wyobraźnia studentów została unieruchomiona, zahibernowana. Podczas tworzenia treści zadań student nie usiłuje wyobrazić sobie możliwych dla danej formuły relacji (co łączy się i z brakiem hipotez, i brakiem poszukiwania strategii, próbowania różnych sposobów i metod), wydaje się natomiast, że usiłuje bezrefleksyjnie „dopisać słowa” (bo przecież nie zdefiniować relacje) do zadanego schematu.
- 8) Wyobraźnia, myślenie i język – to trzy filary sprawnego funkcjonowania w świecie wiedzy. Niedostatek w obszarze któregośkolwiek z tych filarów uniemożliwia sprawne działanie, precyzyjną komunikację interpersonalną i zaburza świadomość celu działania. Takie zaburzenie celu działania możemy znaleźć we wszystkich tych pracach (część już przedstawiłyśmy w postaci ilustracji), w których w zadaniach nie postawiono żadnego pytania. Wydaje się, że studenci skoncentrowali się po prostu na opowiedzeniu historyjki. Podobnie można odnieść się do zadań, w których postawiono pytanie, na które nie da się znaleźć odpowiedzi.

Kończąc, pokażemy kilka przykładów logiczno-językowych „perełek”.



Anna Śliwińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WALORY PEDAGOGIKI MUZYCZNEJ W STYMULACJI PROCESÓW ROZWOJOWYCH DZIECKA

Abstract

Due to the traditional approach towards music education and its educational, therapeutic and correctional aspects, music education is no longer a part of early school curricula. However, as indicated by recent research, arts play an enormous role in the creation of cognitive attention in children through their active participation in arts. Arts also enable a transfer of creative inspirations to other disciplines, such as mathematics or foreign language learning. Though music is not a scientific discipline, it may positively influence the way younger children acknowledge science.

Współczesne tempo życia dorosłych destrukcyjnie wpływa na harmonijny rozwój dzieci i młodzieży. Dodatkowo postęp cywilizacyjny przyczynia się do ujawnienia różnego rodzaju deficytów i niedomagań rozwojowych. Wspomaganie prawidłowego wzrastania dziecka powinno zacząć się jak najwcześniej, głównie z powodu dużej wrażliwości i plastyczności psychiki dziecka. Łatwiej jest stosować profilaktykę niż korygować utrwalone, wadliwe schematy w życiu dorosłym. Symptomami zaburzeń u dzieci w wieku szkolnym są „lęki, niechęć do szkoły, apatia, nadpobudliwość, agresja, nieumiejętność nawiązywania kontaktów rówieśniczych, brak poczucia własnej wartości, ale również różnego typu zaburzenia słuchu, mowy i ruchu”¹. Deficyty te rzutują nie tylko na dalszy rozwój dzieci, ale przede wszystkim na ich procesy poznawcze,

¹ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, Wyd. WSB, s. 9.

intelektualne, komunikacyjne, psychomotoryczne oraz na ich osiągnięcia szkolne lub ich brak. Zobowiązuje to pedagogów wczesnej edukacji do podjęcia działań korekcyjnych i kompensacyjnych umiejętnie wplecionych w proces dydaktyczny. Obecnie dzieci wykazują „duże zainteresowanie muzyką, dlatego też współczesna szkoła powinna wykorzystać ten fakt w procesie kształtowania wszechstronnej osobowości uczniów. Tymczasem analiza programów nauczania (...), pozwala zaobserwować zminimalizowanie liczby godzin wychowania muzycznego”².

Działanie jako forma samorealizacji jest bliskie zarówno dorosłemu człowiekowi, jak i dziecku. Jest szczególnym sposobem zaspokajania potrzeb ludzkich, a zarazem przekształcania swojego środowiska i przystosowywania go do siebie. Idąc tokiem myślenia E. Fischera, można stwierdzić, że „największą potencjalną możliwością człowieka jest działalność twórcza. Projektować, odkrywać, wynajdywać, myśleć i planować to największe przyjemności. Działalność ta jest potwierdzeniem człowieka jako istoty żywej, sprzedającej przyszłość”³. Zasadniczo wyróżnić można trzy główne formy działania: pracę, naukę i zabawę, a zachowanie równowagi pomiędzy tymi elementami w procesie dydaktycznym we wczesnej edukacji jest myślą przewodnią poniższego tekstu. Kształcenie zintegrowane, które dzięki realizacji zadań, celów, metod oraz treści ze wszystkich obszarów edukacyjnych pozwala dziecku poznać otaczający je świat i wypracować sposoby funkcjonowania w środowisku, doskonale wpisuje się w ten schemat. Te słuszne założenia teoretyczne ulegają jednak w praktyce szkolnej przekształceniom, a co za tym idzie – nierównemu przydziałowi czasu i wysiłku na poszczególne formy działania. Wymogi stawiane zarówno dorosłym, jak i dzieciom stają się „milczącym przyzwoleniem” na większe zaangażowanie w pracę i naukę kosztem, wypoczynku, relaksu i zabawy.

Współczesny nauczyciel wczesnej edukacji dysponuje pewną dowolnością w doborze programów kształcenia, metod i form pracy dydaktycznej, które powinny dostosować do możliwości swoich wychowanków. Na podstawie literatury metodycznej dotyczącej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej można zauważyć, że sztuce przydziela się dużo szerszy zakres działania aniżeli tylko ten tradycyjnie odnoszący się do wychowania estetycznego i kulturowego. Edukacja muzyczna,

wkracza w różne dziedziny życia dziecka, wiążąc specyficzne treści kształcenia oraz działania ze sferą rozwoju: psychicznego, fizycznego, motorycznego, umysłowego, emocjonalnego, społeczno-moralnego oraz z edukacją: przyrodniczą, ekologiczną, komunikacyjną, techniczną, polonistyczną, matematyczną, zdrowotną, jak również wiąże się z terapią logopedyczną oraz szerzej rozumianą terapią pedagogiczną⁴.

² E. Zyzik, Irena Chyla-Szypułowa – *Kompendium edukacji muzycznej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2008/2009, nr 4, Wyd. Pedagogiczne ZNP, s. 100.

³ H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966, NK, s. 17.

⁴ A. Śliwińska, *Edukacyjna, wychowawcza i korekcyjna funkcja edukacji muzycznej w pracy z dziećmi młodszymi*. W: Z. Ratajtek (red.): *Uczeń we współczesnej szkole*, Kielce 2005, Wyd. AŚ, s. 311.

Nauczyciel wczesnej edukacji powinien traktować muzykę jako narzędzie stymulacji procesów rozwojowych swoich wychowanków i dlatego, wprowadzając formy aktywności muzycznej, ma kierować się celami pozamuzycznymi, na które wpływa edukacja muzyczna.

Pedagogika muzyczna w szkole lub przedszkolu utożsamiana jest potocznie przede wszystkim ze śpiewem. Na taki punkt widzenia wpływa historia wychowania i tradycja. Jeszcze w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku przedmiot ten nosił nazwę „śpiewu”, gdyż ta forma ekspresji dominowała w jego realizacji. Obecnie prawidłowa nazwa to śpiew i ćwiczenia głosu i – obok ruchu przy muzyce, gry na instrumentach, percepcji muzyki i tworzenia muzyki – jest jednym ze sposobów wpływania na rozwój dziecka.

Wprowadzając piosenkę, nauczyciel powinien przede wszystkim wykazać się własną aktywnością w tym zakresie. Jak wykazały badania (na poziomie prac magisterskich), uczniowie, którzy nie widzą zaangażowania swojego nauczyciela podczas śpiewu oraz nie słyszą jego głosu (a jedynie muzykę odtwarzaną mechanicznie), odrzucają śpiew i wszelkie wokalne zabawy twórcze jako jedną z ulubionych form aktywności – już na poziomie klasy drugiej szkoły podstawowej. Postawa nauczyciela bezpośrednio wpływa na motywację dzieci do czynnego uprawiania muzyki i eksperymentowania z własnym głosem, melodią i rytmem. A przecież śpiew i ćwiczenia mowy, nierozdzielnie z tą formą związane, wpływają pozytywnie na wszechstronny rozwój dziecka. Aktywny i codzienny kontakt ze śpiewem wzmacnia aparat mowy i reguluje oddychanie (całościowe), kształtuje prawidłową postawę ciała, relaksuje i odpręża, usuwając napięcia mięśniowe, dotlenia organizm dziecka (co wpływa na wydajniejszą pracę mózgu przy ogólnym stanie odprężenia i relaksu) – jest to więc dla nauczyciela świetna pozycja wyjściowa do wprowadzenia na tym gruncie nauki i pracy, po wcześniejszym zastosowaniu zabawy, czyli zachowania równowagi pomiędzy trzema podstawowymi elementami działania⁵.

Jednym z podstawowych zadań przedszkola jest przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej.

Na całokształt rozwoju dziecka i jego powodzenie w szkole w dużej mierze wpływa mowa. (...) od dziecka rozpoczynającego naukę szkolną oczekuje się poprawnej artykulacji wszystkich dźwięków i swobody w posługiwaniu się mową (...). Wpływ na ostateczną jakość posługiwania się językiem mają także: kształtowanie się organizacji funkcji półkulowych mózgu i stopień specjalizacji lewej półkuli w funkcjach mowy, poziom inteligencji mowy dziecka i związany z tym poziom ogólnej wiedzy o świecie, wzorce językowe, wśród których wychowuje się dziecko, oraz ilość i jakość bodźców językowych dostarczanych od urodzenia⁶.

⁵ A. Śliwińska, *Higiena głosu dziecka podczas zajęć zintegrowanych w edukacji elementarnej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2005/2006, nr 2; D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, WSiP; B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2006, Wyd. Universitas.

⁶ A. Śliwińska, T. Szymańska-Paruszkiewicz, *Uwarunkowania zdrowotne sprawności narządów artykulacyjnych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2010/2011 nr 1, s. 81.

Muzyka, a zwłaszcza jej czynne uprawianie (śpiew, ruch, logorytmika), stymuluje rozwój mowy, a jednocześnie stanowi profilaktykę i korektę dla jej zaburzeń i wad o różnym nasileniu. Dlatego istotne jest, aby dziecko jak najwcześniej stykało się ze śpiewem i aby możliwie wcześniej zachęcać je do aktywności wokalne i słowno-ruchowo-muzycznej.

Łączenie ruchu, gestu i tańca z aktywnością literacką i komunikacyjną nie tylko pogłębia proces percepcji, ale stymulując dużą i małą motorykę, w pośredni sposób przyczynia się do usprawnienia aparatu artykulacyjnego oraz możliwości w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej⁷.

Praca głosem oraz wokalizacja utworów zarówno muzycznych, jak i literackich przygotowuje dziecko do świadomego kreowania mowy – poprzez wydłużenie frazy zdaniowej z wykorzystaniem dłuższego wydechu, modulację i odpowiednią interpretację tekstu na podbudowie elementów muzyki wraz z równoczesnym rozwojem aparatu głosowo-artykulacyjnego (wyrazistość mowy). „Sam śpiew piosenki, którą dziecko lubi, jest też sposobem wyzwalania naturalnej energii i bardzo pozytywnie wpływa na stan psychiczny wykonawcy”⁸. W zakresie ekspresji muzycznej trudno jest zresztą oddzielić sztywno poszczególne jej formy, gdyż one wzajemnie wiążą się ze sobą i naturalnie przenikają. Łączenie śpiewu z elementami literatury i folkloru, czyli umuzyycznienie poezji, prozy, przysłów, wyliczanek, rytmizowanie i wokalizacja zdań oraz opowiadań, powoduje stymulację takich funkcji ogólnorozwojowych, jak: spostrzegawczość, pamięć, uwaga, koordynacja słuchowo-ruchowa, unormowany oddech, prawidłowa postawa, wyrazista mowa, jak również świadoma koncentracja oraz umiejętność wprowadzenia umysłu i ciała w stan relaksu.

Jednym z rodzajów aktywności ruchowo-muzycznej, która tak jak śpiew powinna być wpisana w codzienny tok zajęć zarówno w przedszkolu, jak i w klasach młodszych szkoły podstawowej, jest ruch przy muzyce.

Młodsze dzieci wolą taką aktywność muzyczno-ruchową, jak: bieganie, skakanie czy podskoki, z trudem wykonują powolne ruchy wymagające utrzymania równowagi. Starsze dzieci z kolei znajdują więcej przyjemności w ruchu abstrakcyjnym: poczucie przestrzeni wypełnionej ruchem, ćwiczenia oparte na kontakcie z innymi⁹.

W zintegrowanym nauczaniu wczesnoszkolnym i przedszkolnym najczęściej wykorzystuje się zabawy ze śpiewem: ilustracyjne, inscenizacyjne, rytmiczne i taneczne. Ważnym elementem pracy twórczej nakierowanej na ekspresję motoryczną są również zabawy ruchowe przy akompaniamencie muzycznym, w skład których wchodzi zarówno ćwiczenia dotyczące elementów muzyki, inhibicyjno-incytacyjne (hamują-

⁷ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice 2005, Wyd. UŚ, s. 108.

⁸ A. Śliwińska, *Muzyka jako narzędzie stymulacji procesami rozwojowymi dziecka*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2013/2014, nr 1.

⁹ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji*, s. 117.

co-pobudzające), z zakresu techniki ruchu, ćwiczenia korektywne i porządkowe, jak i elementarne ćwiczenia rytmiki i logorytmiki. Do tej grupy zabaw metodyka edukacji muzycznej przyporządkowuje również tańce i opowieści ruchowe, gdyż istotny jest aspekt integracyjny i społeczny tańca oraz zabaw muzyczno-ruchowych:

(...) taniec pozwala kształcić świadomość własnego ciała, wzmacnia koordynację wzrokowo-ruchową, usprawnia całe ciało, wpływa harmonijnie na jego rozwój, ma znaczący wpływ na lateralizację, wzmacnia poczucie rytmu i uwrażliwia na muzykę, poprzez taniec uświadamiamy sobie istnienie przestrzeni, w której jesteśmy obecni i poruszamy się, taniec uczy kontaktu, taniec, w którym występują częste zmiany partnerów, pozwala „odkryć” ciągle nowe osoby w bliskim kontakcie, dzielenie przestrzeni i „tajemnica spotkania” staje się źródłem współprzeżywania, „współbrzmienia”, empatii, budzenia zaufania i współpracy, daje możliwość odczucia, czym jest wspólnota, atrakcyjność tańca wpływa na intensyfikację procesów grupowych – zacieśnienie więzi, buduje atmosferę sprzyjającą współpracy¹⁰.

Na rozwój istotnych cech osobowości, w tym aspektów emocjonalnych (wrażliwości na cechy dźwięku, przeżycia estetycznego, poddania się nastrojowi wykonywanej muzyki, czyli możliwości rozwijania zdolności do emocjonalnego i estetycznego przeżywania muzyki, zarówno podczas wykonania, jak i słuchania), wpływa również muzykowanie na instrumentach. Podczas wspólnego śpiewu, tańca czy muzykowania rozwijają się pozytywne postawy społeczne, gdyż konieczna jest ścisła współpraca w zespole, zdyscyplinowanie i współdziałanie oraz poczucie odpowiedzialności za efekt końcowy takiego działania. Natomiast elementem łączącym dzieci we wspólnych przeżyciach i pracy jest sukces, który daje poczucie satysfakcji, przyczynia się do powstawania więzi społecznych w grupie, wyrabia dyscyplinę konieczną w pracy zespołowej i wyzwala pozytywną motywację do pokonywania trudności.

Spotkania dzieci z muzyką we wczesnej edukacji trzeba traktować jako trening zarówno empatii, jak i asertywności – na zasadzie: znam swoją wartość i mam prawo do indywidualnego przekazu moich emocji poprzez grę na instrumencie, śpiew lub taniec. Jednocześnie mam świadomość faktu, że są obok mnie inni, którzy posiadają takie same prawa jak ja, a więc zgodnie powinniśmy dzielić tę naszą wspólną przestrzeń i wzajemnie się słuchać.

Muzyka łądzi obyczaje i uczy tolerancji – dla innych kultur, tradycji, ludzi i sposobów działania. Takie przyglądanie się „innemu” i wchodzenie z nim w interakcję jest jednym ze sposobów twórczego działania, kreatywności i improwizacji.

Istnieje wiele sposobów rozwijania wyobraźni dzieci. Muzyka jest doskonałym materiałem, angażującym twórczą inwencję i kreatywność dzieci, ponieważ dociera do nich za pomocą dźwięków, czyli metodą pozawerbalną, (...) najbardziej kreatywni są ci, którzy potrafią sięgnąć do niewyczerpanych źródeł swojej wyobraźni. A zatem my – nauczyciele, powinniśmy pokazać dzieciom, jaka siła drzemie w wyobraźni, aby mogły kiedyś wyzwozić z niej zdolności twórcze, które nie powinny być ani ograniczone ani stłumione¹¹.

¹⁰ Tamże, s. 117-118.

¹¹ A. Śliwińska, *Muzyczne podróże w wyobraźni – w trosce o równowagę emocjonalną naszych dzieci*, „Nauczanie Zintegrowane. Kształcenie Zintegrowane” 2006/2007, nr 3, s. 26.

We wszelkich formach ruchowego kontaktu dziecka z muzyką stymulacji ulegają procesy rozwojowe, gdyż słucha ono muzyki „całym ciałem”, a to z kolei przyczynia się w dużym stopniu do poprawienia małej i dużej motoryki, wykształcenia nawyku utrzymania prawidłowej postawy, a tym samym korzystnie wpływa na rozwój fizyczny dziecka.

W przypadku wykonania czy tworzenia muzyki aktywności motorycznej towarzyszą odczucia zmysłowe, pracuje centralny układ nerwowy oraz mięśnie (sensomotoryka). Zabawy oparte na aktywności wokalne i ruchowe kształcą nie tylko różne sprawności motoryczne dziecka, ale również umiejętność dostosowania wykonywanego ruchu do partnera lub grupy czy rozłożenia ruchu w przestrzeni tak, aby stanowił on harmonijną całość¹².

Tak szeroki wachlarz środków realizacji (czyli rodzajów ćwiczeń i zabaw wchodzących w zakres formy ruchu przy muzyce), daje wręcz nieograniczone możliwości wspomaganie wszystkich sfer rozwoju dziecka, zarówno tego w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym. I tak w sposób bezpośredni usprawniamy rozwój fizyczny i motoryczny, korygujemy wady postawy, usprawniamy motorykę i estetykę ruchu, wzmacniamy pracę poszczególnych grup mięśni oraz stymulujemy prawidłowy, ogólny rozwój fizyczny dziecka. Dzięki tej formie zajęć intensyfikacji ulegają również procesy poznawcze, takie jak: uwaga, pamięć, spostrzeganie, myślenie.

Nie do przecenienia jest rola zabaw muzyczno-ruchowych w procesie kształcenia koordynacji psychoruchowej – rozwoju niezależności ruchów, kształtowania prawidłowej lateralizacji, szybkiej orientacji w przestrzeni i w schemacie własnego ciała. Szczególnie przydatne są te ćwiczenia w korekcji i kompensacji umiejętności, dotyczących rozłożenia ruchu w przestrzeni (w jednej lub kilku płaszczyznach), w koordynacji „górze – dół”, gdzie inaczej pracują ręce, a inaczej nogi, oraz stronności (prawa – lewa), gdzie w tym samym czasie inaczej pracuje ręka lub noga prawa, a inaczej ręka lub noga lewa. Rekwizyty i instrumenty perkusyjne wzbogacają tego typu zajęcia i czynią je bardziej atrakcyjnymi.

Wspólne muzykowanie niezależnie od satysfakcji, jaką sprawia dzieciom, kształci słuch muzyczny i pośrednio fonematyczny, poczucie rytmu, pamięć i wyobraźnię oraz usprawnia motorykę – a szczególnie manualność oraz sprawność psychoruchową całego ciała, kiedy np. na sygnał muzyczny trzeba piłkę złapać, w odpowiednim czasie odbić, podać koledze i w tym samym czasie rytmicznie wykonywać piosenkę¹³.

Jednym z istotnych oddziaływań na procesy poznawcze dziecka jest kształcenie koncentracji i uwagi – jej gotowości, podzielności i długości trwania (wytrzymałości). Proces ten z powodzeniem można aktywizować podczas kontaktów dziecka z muzyką – w czasie zajęć muzyczno-ruchowych, gdy za pomocą ćwiczeń inhibicyjno-incytacyj-

¹² A. Gierczak-Śliwińska, *Zabawa jako najskuteczniejszy i najbardziej komunikatywny sposób przyswajania wiedzy przez uczniów klas niższych*, „Nauczanie Początkowe” 1995/1996, nr 6, s. 95-107.

¹³ A. Gierczak-Śliwińska, *Zajęcia muzyczno-ruchowe z rekwizytami i instrumentami perkusyjnymi jako czynnik ułatwiający wprowadzenie problemów muzycznych w klasach wczesnoszkolnych*, „Nauczanie Początkowe” 1994/1995, nr 1.

nych bezpośrednio wpływamy na gotowość dziecka do precyzyjnych i szybkich reakcji, jak również podczas gry na instrumentach, gdyż „wymaga to podzielności uwagi, ponieważ wykonując własną partię instrumentalną, musi obserwować również i pozostałe, wykonywane przez kolegów”¹⁴.

W pobudzaniu aktywności i twórczej, muzycznej wyobraźni dziecka szczególnie ważną rolę odgrywa nauczyciel, którego powinna cechować własna wrażliwość muzyczna i pomysłowość metodyczna. Pełni on funkcję animatora, który organizuje, dyskretnie koryguje, podpowiada i właściwie reaguje na wytwory dzieci – motywując, zachęcając, wskazując popełnione błędy. Nigdy jednak ocena pracy dziecka nie może być negatywna!

Innym ważnym zadaniem nauczyciela jest też odkrycie uzdolnień dziecka w odniesieniu do któregoś z aspektów sztuki. Każde dziecko jest w jakimś zakresie uzdolnione muzycznie. Jedne dzieci mają bardzo wysoki poziom tych uzdolnień i te realizują ciekawe, oryginalne muzycznie pomysły, potrafią je modyfikować i przetransponować na inne obszary kształcenia. Jest też grupa dzieci, których uzdolnienia muzyczne są na poziomie średnim lub niskim, i ci uczniowie kopiuje pomysły kolegów, a zadania twórcze rozwiązują jedynie z pomocą nauczyciela i przy wyraźnym ich ukierunkowaniu. Pamiętając jednak o roli, jaką muzyka odgrywa we wczesnej edukacji, czyli o funkcji wspierającej ogólny rozwój dziecka, zadania twórcze można indywidualizować i dostosowywać do możliwości dziecka, tak aby nie odczuwało ono negatywnie swoich ograniczeń, ale żeby potrafiło przenieść swoją kreatywność na ten obszar działania, w którym jest najlepsze¹⁵.

Podczas wykonywania przez dzieci różnorodnych zadań muzycznych daje się zauważyć wiele rodzajów aktywności, w czasie których uruchamiają się różne typy wyobraźni. W czasie aktywności muzycznej z zakresu śpiewu, ruchu przy muzyce, gry na instrumentach, słuchania muzyki możemy mówić o mimowolnej aktywizacji wyobraźni muzycznej, która pojawia się na gruncie żywego zainteresowania dziecka oraz jego przeżycia estetycznego, pod warunkiem, że zadania te nie są dla dziecka za trudne i wykonuje je bez większego wysiłku.

Kiedy jednak „podnosimy nieco poprzeczkę” i powierzamy dziecku do wykonania trudniejsze ćwiczenie, wymagające od niego osobistego zaangażowania oraz większego wysiłku, obserwujemy intensywną mobilizację różnego typu wyobraźni. Jednym z nich jest wyobraźnia intelektualna, która pobudza aktywność inteligencji oraz indywidualnych, twórczych rozwiązań. Działania te noszą znamiona procesu twórczego, podczas którego dziecko szuka własnych symboli muzycznych na oznaczenie lub wyrażenie zjawisk występujących w rzeczywistości zewnętrznej. Z kolei drugim typem wyobraźni, która pojawia się w czasie wykonywania wszelkiego rodzaju zadań muzycznych,

¹⁴ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, WSiP, s. 74.

¹⁵ Tamże; G. Harnisch, *Podróże w wyobraźni*, Warszawa 2001, Wyd. PAX; T. Żychowska, *Terapeutyczno-wychowawcze walory muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 2; M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981, NK.

jest wyobraźnia artystyczna. Umożliwia ona rozumienie różnych dziedzin i rodzajów sztuki.

„O tym, że uprawianie sztuki idzie w parze z karierą naukową, przekonuje nie tylko przykład Leonarda da Vinci, którego dziś nazwalibyśmy równocześnie malarzem i architektem, filozofem i muzykiem, pisarzem i matematykiem, mechanikiem, anatomem i geologiem”¹⁶. Wielu współczesnych naukowców (m.in. prof. J. Vetulani – psychofarmakolog, neurobiolog, biochemik; prof. R. Przewłocki – twórca nowego mechanizmu powstawania lęku; R.P. Feynman – amerykański fizyk, laureat Nagrody Nobla; mikrobiolog H. Koprowski – twórca szczepionki przeciwko polio; A.G. Bell – wynalazca telefonu czy też Albert Einstein), amatorsko lub bardziej profesjonalnie, czynnie uprawiali muzykę – grając na skrzypcach, fortepianie, wiolonczeli, perkusji, gitarze, śpiewali lub działali w teatrze¹⁷.

Jednocześnie pamiętać musimy o bardzo istotnym fakcie – pasja muzyczna stymuluje plastyczność mózgu w największym zakresie u dzieci do 7 roku życia i w nieco mniejszym zakresie – do 10. Psychologowie i pedagodzy¹⁸ zajmujący się badaniem pracy mózgu w czasie nauki oraz wpływem edukacji na centralny układ nerwowy człowieka stwierdzili, że aktywny kontakt dziecka z muzyką powoduje namnażanie włókien neuronalnych, czyli aksonów, oraz wpływa na lepiej rozwiniętą osłonkę mielinową w przedniej części spoidła wielkiego (spoidło to jest kłębem wiązek neuronów, które łączą obie półkule mózgu), co w rezultacie pomaga w szybszym przekazie informacji i lepszej komunikacji między półkulami. Wyniki tych badań dowodzą, że „ćwiczenie gry na instrumencie od najmłodszych lat sprawiło, że plastyczny mózg po prostu namnożył połączeń między ważnymi dla tej czynności obiema półkulami. Dzięki takiej zmianie lepsza stała się koordynacja ich pracy i lepiej rozwinęły się umiejętności muzyczne”¹⁹. Muzyka jest więc narzędziem wpływania na działanie ludzkiego mózgu, potrafi zmieniać jego strukturę i funkcjonowanie.

Stawianie specjalnych zadań muzycznych pobudza wyobraźnię dziecka do samodzielnego rozwiązywania problemu, jak też do odkrycia różnych możliwości tych rozwiązań. Uruchamiana zostaje przy tym zasada transferu, czyli przenoszenia pewnych umiejętności i zdolności na inne dziedziny – „zdolności twórcze rozwinięte w dziedzinie reakcji na muzykę i sztukę w ogóle, przenoszą się na inne dziedziny pracy umysłowej i działania dziecka”²⁰.

Kształtowaniu u dziecka wyobraźni i jej kreatywności sprzyja też twórcza percepcja i indywidualna interpretacja – podczas słuchania muzyki (nadawanie tytułów słuchanym utworom, układanie opowiadań zgodnych z charakterem słuchanej muzyki oraz jej elementami, dobieranie wierszy lub obrazów do muzyki, plastyczna interpretacja takiego utworu), a także gry na instrumentach, śpiewie czy też interpretacji ruchowej

¹⁶ K. Sroczyńska, *Sztuka w edukacji*, „Focus” 2011, nr 12 s. 59.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ S. Grzybowski, *W głowie gra*, „Charaktery” 2011, nr 1 (168), s. 60-65.

¹⁹ Tamże, s. 62.

²⁰ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, s. 204.

słuchanej muzyki. Niemożliwe jest zresztą odczucie i zrozumienie utworu muzycznego bez uruchomienia fantazji i wyobraźni, gdyż to, co przychodzi z zewnątrz, łączy się z wcześniej zdobyтыми doświadczeniami i jest przez te przeżycia objaśniane i dzięki temu otrzymuje znaczenie. Proces ten jest wstępnym warunkiem tworzenia, szczególnie w takich formach kontaktu z muzyką, jak improwizacja i kompozycja, zwłaszcza na poziomie elementarnym²¹.

Aktywny kontakt dziecka z muzyką umożliwia również stawianie problemów otwartych, które wymagają od niego oryginalnych rozwiązań. Można w ten sposób stworzyć sytuacje pedagogiczne odnoszące się do myślenia dywergencyjnego, które jest przeciwieństwem myślenia konwergencyjnego (przejawiającego się w zadaniach o jednym rozwiązaniu). Myślenie dywergencyjne występuje w sytuacjach problemowych, które mają wiele alternatywnych rozwiązań (zaliczamy do nich większość problemów o charakterze twórczym). Taki tok myślenia jest charakterystyczny dla umysłów badaczy, artystów, jak również dzieci, których fantazja nie jest jeszcze ograniczona. Konsekwencją myślenia dywergencyjnego jest właśnie kreatywność i postawa twórcza cechująca ludzi samodzielnych i aktywnych²².

Zabawy z zakresu emisji głosu oraz śpiew piosenek bezpośrednio wpływają na usprawnianie narządów mowy oraz jej prawidłowy przebieg, na nabycie umiejętności prawidłowego oddychania i rozwoju systemu oddechowego. Ruch przy muzyce to wzmocnienie procesów psychofizycznych i motorycznych. Nieoceniony wpływ na rozwój kreatywności i wyobraźni mają ćwiczenia z zakresu percepcji muzyki, gry na instrumentach i improwizacja muzyczna. Jednakże najlepsze efekty uzyskujemy wtedy, kiedy łączymy ćwiczenia z zakresu sztuki z pozostałymi obszarami edukacyjnymi.

Zastosowanie muzyki jako środka wspomaganie rozwoju dziecka, ze względu na różnorodne i niekonwencjonalne metody i formy ekspresji muzycznej, jest jednym z najbardziej naturalnych i atrakcyjnych sposobów profilaktyki w przeciwdziałaniu deficytom rozwojowym dziecka oraz niezawodnym sposobem harmonijnego połączenia trzech filarów działalności człowieka – nauki, pracy i zabawy.

Bibliografia

1. Gierczak-Śliwińska A., *Zabawa jako najskuteczniejszy i najbardziej komunikatywny sposób przyswajania wiedzy przez uczniów klas niższych*, „Nauczanie Początkowe” Kielce 1995/1996, nr 6, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
2. Gierczak-Śliwińska A., *Zajęcia muzyczno-ruchowe z rekwizytami i instrumentami perkusyjnymi jako czynnik ułatwiający wprowadzenie problemów muzycznych w klasach niższych*, „Nauczanie Początkowe” Kielce 1994/1995, nr 1, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
3. Grzybowski S., *W głowie gra*, „Charaktery” 2011, nr 1 (168).

²¹ Tamże; H. Regner, *Nasze dzieci i muzyka*, Warszawa 1995, WSiP.

²² Z. Pietrasiniński, *Zdolności*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*, Warszawa 1976, PWN.

4. Harnisch G., *Podróże w wyobraźni*, Warszawa, 2001, Wyd. PAX.
5. Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice, 2005, Wyd. UŚ.
6. Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, Wyd. WSB.
7. Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, WSiP.
8. Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, WSiP.
9. Pietrasiański Z., *Zdolności*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*, Warszawa 1976, PWN.
10. Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1981, Nasza Księgarnia.
11. Regner H., *Nasze dzieci i muzyka*, Warszawa 1995, WSiP.
12. Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966, NK.
13. Sroczyńska K., *Sztuka w edukacji*, „Focus” 2011, nr 12.
14. Śliwińska A., *Edukacyjna, wychowawcza i korekcyjna funkcja edukacji muzycznej w pracy z dziećmi młodszymi*. W: Z. Ratajek (red.): *Uczeń we współczesnej szkole*, Kielce 2005, Wyd. AŚ.
15. Śliwińska A., *Higiena głosu dziecka podczas zajęć zintegrowanych w edukacji elementarnej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2005/2006, nr 2, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
16. Śliwińska A., *Muzyczne podróże w wyobraźni – w trosce o równowagę emocjonalną naszych dzieci*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” Kielce 2006/2007, nr 3, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
17. Śliwińska A., *Muzyka jako narzędzie stymulacji procesami rozwojowymi dziecka*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2013/2014, nr 1, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
18. Śliwińska A., Szymańska-Paruskiewicz T., *Uwarunkowania zdrowotne sprawności narządów artykulacyjnych*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2010/2011, nr 1, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
19. Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2006, Wyd. Universitas.
20. Żyzik E., *Irena Chyla-Szypułowa – Kompendium edukacji muzycznej*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” Kielce 2008/2009, nr 4, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
21. Żychowska T., *Terapeutyczno-wychowawcze walory muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 2.

Karol Bidziński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

SUBIEKTYWNA OCENA POSIADANYCH PRZEZ STUDENTÓW PEDAGOGIKI KOMPETENCJI PRZYDATNYCH W ZASPOKAJANIU SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW

Abstract

In the paper the results of a diagnostic survey, conducted among the third-year undergraduate female students of pedagogy, are discussed. The aim of the research was to collect the students' opinions on the evaluation of their personal competences useful in the implementation of special educational needs of learners. The obtained results are not objective measurement of students' competencies but they reflect only the respondents' views on the level of various skills useful in educational activities.

Zamiast wstępu

Anna Sullivan, guwernantka Heleny Keller – głuchoniewidomej dziewczynki, przeszła do historii pedagogiki specjalnej jako wzór nauczyciela-terapeuty, a jej pedagogiczne działania, chociaż realizowane na przełomie XIX i XX w. nadal stanowią inspirację i model postępowania dla kolejnych pokoleń pedagogów. Charakter tekstu nie pozwala na dłuższy opis tego fenomenu, jakim była piękna i niezwykle efektywna relacja nauczyciel – uczeń. Relacja wychowawcza, która przyniosła tak znakomite rezultaty, a z czasem zamieniła się w przyjaźń dwóch niezwykłych kobiet. Co było źródłem sukcesu Anny Sullivan? Co sprawiło, że mimo licznych barier w poznawaniu świata oraz licznych barier społecznych jej uczennica Helena Keller osiągnęła tak spektakularny sukces? Na pewno złożyło się na to wiele czynników – przede wszystkim niezwykle

cechy ucznia, ale i profesjonalizm i duże poświęcenie mistrza. Postępowanie pedagogiczne Anny Sullivan jest doskonałym przykładem, jakie efekty przynosić może pełna akceptacja ucznia, poznanie jego specyficznych właściwości i wynikających z nich potrzeb i wreszcie konsekwentne zaspokajanie tych potrzeb w procesie edukacji.

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się od zawsze byli w szkole. Analizując zjawisko zarówno z perspektywy historycznej, jak i współczesnej, można wyodrębnić dwie orientacje edukacyjne wobec uczniów napotyających poważne trudności w uczeniu się¹.

Pierwsza z nich opiera się na założeniach, że:

(...) można zidentyfikować grupę dzieci „specjalnych”; dzieci z problemami potrzebują nauczania specjalnego; najlepiej uczyć razem dzieci o podobnych problemach; pozostałe dzieci, uważane za „normalne”, korzystają z istniejących form nauczania szkolnego.

Efektem przyjęcia tej koncepcji była potrzeba tworzenia specjalnych placówek edukacyjno-terapeutycznych, w których realizować mogli obowiązek szkolny uczniowie, mający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zadania edukacyjne i terapeutyczne w takiej szkole realizowali specjalnie do tego przygotowani nauczyciele i terapeuci – pedagodzy specjalni.

Druą z orientacji opiera się na założeniach, że:

każde dziecko może mieć trudności w szkole; trudności napotymane przez ucznia mogą wskazywać na specjalne potrzeby edukacyjne; specjalne potrzeby edukacyjne mogą wynikać z różnych przyczyn, w tym z niepełnosprawności dziecka; trudności w nauce napotymane przez uczniów mogą być dla nauczyciela drogowskazem do zmiany, udoskonalania nauczania, stylu pracy tak, aby jak najpełniej odpowiedzieć na specjalne potrzeby ucznia; zmiany w stylu pracy nauczyciela prowadzą do poprawy warunków nauczania wszystkich dzieci; nauczyciele pragnący osiągnąć lepsze rezultaty dydaktyczno-wychowawcze powinni otrzymywać wsparcie od władz oświatowych².

Ta koncepcja stawia przed każdą szkołą ogólnodostępną obowiązek przyjęcia uczniów nawet z poważnymi trudnościami w uczeniu się i stworzenia im odpowiednich warunków do nauki i wszechstronnego rozwoju. Wywołuje to konieczność odpowiedniego przygotowania wszystkich nauczycieli do diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Już od ponad trzydziestu lat naukowcy wnioskują, aby trudności uczniów traktować nie jako oznakę ich słabości czy niedoskonałości, ale raczej jako sygnał świadczący o występowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Określenie to pojawiło się po raz pierwszy w raporcie komisji Warnock, której celem było ustalenie przyczyn trudności

¹ K. Bidziński, *Formy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: W. Pilecka, M. Rutkowski (red.): *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009, Impuls.

² M. Rutkowski, *Perspektywa niepełnosprawności*. W: W. Pilecka, M. Rutkowski (red.): *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

napotykanym przez uczniów brytyjskich szkół. Z danych zawartych w tym raporcie wynikało, że w Wielkiej Brytanii około 20% dzieci nie potrafiło się dostosować do wymagań programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach. Szkoła nie potrafiła odpowiedzieć na potrzeby edukacyjne tych uczniów. W raporcie stwierdzono, że „Specjalne potrzeby edukacyjne to potrzeby dzieci, które nie potrafią podołać – co pewien czas w swojej karierze szkolnej – wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach” (*The Warnock Report – 1978*)³.

M. Rutkowski tak definiuje istotę i źródła specjalnych potrzeb: „Przez specjalne potrzeby edukacyjne należy rozumieć te potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub są efektem innych przyczyn trudności w uczeniu się”⁴.

W Rozporządzeniu MEN w sprawie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵ wskazano różne źródła specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, które mogą wynikać ze: szczególnych uzdolnień; niepełnosprawności; niedostosowania społecznego; zagrożenia niedostosowaniem społecznym; specyficznych trudności w uczeniu się; zaburzeń komunikacji językowej; choroby przewlekłej; sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; niepowodzeń edukacyjnych; zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny; trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Sytuacje te generują specjalne potrzeby edukacyjne uczniów – zadaniem szkoły, a głównie pracujących w niej nauczycieli jest rozpoznanie tych potrzeb i takie zorganizowanie środowiska edukacyjnego, aby jak najpełniej zaspokoić te potrzeby, co staje się koniecznym wymogiem wspomagania wszechstronnego rozwoju uczniów. Takie podejście do przyczyn trudności uczniów w procesie uczenia się stawia przed nauczycielami szereg dodatkowych zadań, a ich realizacja wymaga posiadania przez nich licznych kompetencji.

W opisanych w tym tekście badaniach zapytano studentów ostatniego roku pedagogiki o zakres posiadanych kompetencji niezbędnych do diagnozowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Opis badanej grupy

W badaniach wzięły udział 144 studentki ostatniego roku studiów na kierunku pedagogika Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Poniżej krótko opisano wyodrębnione grupy studentek biorących udział w badaniach.

³ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005, Wyd. Operon, s. 12.

⁴ M. Rutkowski, *Perspektywa niepełnosprawności*, s. 76.

⁵ *Rozporządzenie MEN z dnia 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r. poz. 532.

Grupa 1 (oznaczona w tekście skrótowo EWiP z terapią) to 47-osobowa dobrana losowo reprezentacja studentek trzeciego roku studiów stacjonarnych o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną. Ukończenie tej specjalności nadaje kwalifikacje nauczycielskie do pracy zarówno w przedszkolu, jak i na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Uzupełnienie treści programowych zagadnieniami z zakresu terapii pedagogicznej rozszerza kompetencje absolwentów w zakresie diagnozowania i edukacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Studenci z tej grupy byli uczestnikami projektu „Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość”, szczegółowo opisanego we wcześniejszych rozdziałach tej publikacji.

Grupa 2 (EWiP z rewalidacją) to 25-osobowa grupa studentek trzeciego roku studiów stacjonarnych o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z rewalidacją dzieci z niepełnosprawnością umysłową. Ukończenie tej specjalności nadaje kwalifikacje nauczycielskie do pracy zarówno w przedszkolu, jak i na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Uzupełnienie treści programowych zagadnieniami z zakresu oligofrenopedagogiki rozszerza kompetencje absolwentów w zakresie diagnozowania, edukacji i terapii uczniów z niepełnosprawnością umysłową. Duża grupa (20 osób) studentów tej specjalności w okresie od 1.04.2012 r. do 31.03.2013 r. uczestniczyła w projekcie „Nie jestem sam”, prowadzonym przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Kielcach. W ramach projektu studenci asystowali w pracy edukacyjnej i terapeutycznej z wybranymi dziećmi z niepełnosprawnością umysłową głębszego lub głębokiego stopnia oraz uczestniczyli w warsztatach metodycznych dla nauczycieli i terapeutów. Projekt realizowany był na terenie Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego w Kielcach.

Grupa 3 (EWiP z terapią/NS) to 27-osobowa dobrana losowo reprezentacja studentek trzeciego roku studiów niestacjonarnych o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną. Ukończenie tej specjalności nadaje kwalifikacje nauczycielskie do pracy zarówno w przedszkolu, jak i na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Uzupełnienie treści programowych zagadnieniami z zakresu terapii pedagogicznej rozszerza kompetencje absolwentów w zakresie diagnozowania i edukacji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Trzydzieści badanych osób z tej grupy pracuje obecnie w placówkach edukacyjnych, w przedszkolach – 9 osób, w szkole 4.

Grupa 4 (PSY-PED) to 21 studentek trzeciego roku studiów stacjonarnych o specjalności psychopedagogika opiekuńczo-terapeutyczna. Absolwenci tej specjalności uzyskują uprawnienia do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, szkołach (pedagog szkolny), świetlicach szkolnych, świetlicach środowiskowych, firmach szkoleniowych, warsztatach terapii zajęciowej, ogniskach resocjalizacyjnych i świetlicach terapeutycznych, ośrodkach pomocy społecznej, domach opieki, domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych, schroniskach dla ofiar patologii w rodzinie, ośrodkach szkolno-wychowawczych, internatach, bursach, innych miejscach pracy z ludźmi, gdzie nieodzowne są rozwinięte umiejętności interpersonalne i wiedza psychologiczno-pedagogiczna, np.: działy kadr, urzędy pracy, firmy edukacyjne, policja, ośrodki usługowe.

Grupa 5 (OP-WY) to 24 studentki trzeciego roku studiów stacjonarnych o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Ukończenie tej specjalności nadaje kwalifikacje do pracy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ośrodkach adopcyjnych, ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych, domach dziecka, pogotowiacz opiekuńczych, schroniskach dla ofiar patologii w rodzinie, ośrodkach szkolno-wychowawczych, internatach, bursach, świetlicach środowiskowych i terapeutycznych, instytucjach profilaktyki społecznej, organizacjach i stowarzyszeniach charytatywnych oraz w zakładach pracy, służbie zdrowia, szkole (przygotowanie pedagogiczne), sądownictwie, w charakterze wychowawcy, opiekuna, doradcy oraz kuratora sądowego.

Zróźnicowanie opinii studentów różnych specjalności pedagogicznych na temat posiadanych kompetencji w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

W opisywanych badaniach poproszono respondentów o ocenę posiadanych kompetencji w diagnozowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów. Pytano o zakres tych umiejętności w odniesieniu do pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z różnych źródeł. Uzyskane w badaniach rezultaty zaprezentowano w kolejnych tabelach.

W tabeli 1 zapisano wyniki dotyczące subiektywnej oceny posiadanych przez studentów kompetencji diagnozowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, wynikających z ich niepełnosprawności lub choroby. Wśród uczniów niepełnosprawnych wyróżniono osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową, wzrokową oraz słuchową. Biorące udział w badaniach studentki oceniły swoje umiejętności w diagnozowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych tych uczniów na poziomie średnim. Badane osoby uznały, że najlepiej przygotowane są do pracy z uczniami z dysfunkcją narządów ruchu.

Kryteria oceny kompetencji były następujące:

- 0 – brak kompetencji
- 1 – niewielkie kompetencje
- 2 – kompetencje nie w pełni wystarczające
- 3 – kompetencje wystarczające
- 4 – kompetencje w pełni wystarczające

Analiza danych zawartych w tabeli 1 wykazała, że studenci z grupy EWiP z rewalidacją deklarowali najwyższy ze wszystkich badanych poziom kompetencji w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z niepełnosprawności intelektualnej (3,0), wzrokowej (2,9), słuchowej (2,8) oraz ruchowej (3,1). Natomiast uczestnicy studiów niestacjonarnych EWiP z terapią deklarowali najwyższy ze wszystkich grup badanych poziom kompetencji w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z przewlekłej choroby (2,8). Studenci z tej grupy ocenili również stosunkowo wysoko swoje kompetencje w pracy z uczniami z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Tabela 1. Opinie studentów różnych specjalności na temat posiadanych kompetencji w diagnozowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wynikających z ich niepełnosprawności lub choroby

Źródło specjalnych potrzeb edukacyjnych	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		OP-WY [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
niepełnosprawność intelektualna	2,4	0,94	2,1	1,07	3,0	0,81	2,6	0,90	2,5	0,93	2,4	0,92
niepełnosprawność wzrokowa	2,4	1,11	2,0	1,15	2,9	0,99	2,7	0,92	2,5	0,99	2,6	0,98
niepełnosprawność słuchowa	2,4	0,99	2,0	1,09	2,8	1,00	2,6	0,91	2,3	0,95	2,6	0,99
niepełnosprawność ruchowa	2,6	0,89	2,1	0,99	3,1	0,86	2,6	0,96	2,7	0,66	3,0	0,83
przewlekła choroba	2,4	0,93	2,2	1,06	2,4	0,91	2,8	0,85	2,5	1,01	2,6	1,03

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: Śr – średnia, Os – odchylenie standardowe.

Studenci z grupy EWiP z terapią zadeklarowali najniższy w porównaniu do pozostałych grup badanych poziom kompetencji w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze wszystkich uwzględnionych w poniższym badaniu rodzajów niepełnosprawności (tj. niepełnosprawności intelektualnej (2,1), wzrokowej (2,0), słuchowej (2,0) i ruchowej (2,1) oraz przewlekłej choroby (2,2) – kompetencje te nie są wystarczające).

Tabela 2 zawiera wyniki dotyczące szacowanego przez osoby badane poziomu kompetencji w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają ze specyfiki funkcjonowania ich procesów poznawczych, takich jak szczególne zdolności, specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja) i zaburzenia komunikacji językowej lub zaległości w nauce. Badani studenci ocenili swoje kompetencje na poziomie zbliżonym do średniej 3,0 – kompetencje wystarczające.

Respondentki zadeklarowały najwyższy poziom kompetencji do pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (2,9), a najniższy z uczniami, których specjalne potrzeby generowane są zaburzeniami komunikacji językowej (2,5).

Analiza wyników znajdujących się w tabeli 2 wykazała, że najwyższe ze wszystkich uczestników badania kompetencje w pracy z uczniami o szczególnych uzdolnieniach zadeklarowali studenci z grupy pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (3,0). Szacowane umiejętności pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikały ze specyficznych trudności w uczeniu się, były na zbliżonym poziomie we wszystkich grupach studentów (około 3,0 – kompetencje wystarczające), z wyjątkiem badanych z grupy psychopedagogika (2,4). Warto zauważyć, że najwyższy poziom kompetencji w pracy z tymi uczniami deklarowali studenci z grupy EWiP z rewalidacją (3,2).

Tabela 2. Opinie studentów różnych specjalności na temat posiadanych kompetencji w diagnozowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wynikających ze specyfiki funkcjonowania procesów poznawczych lub zaległości w nauce

Źródło specjalnych potrzeb edukacyjnych	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		OP-WY [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
szczególne zdolności	2,7	0,92	2,6	0,90	2,7	0,90	2,8	0,86	2,2	0,84	3,0	0,69
specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksji)	2,9	0,82	2,9	0,83	3,2	0,79	3,1	0,83	2,4	0,94	3,0	0,88
zaburzenia komunikacji językowej	2,5	0,86	2,5	0,95	2,7	0,98	2,6	0,82	2,0	0,80	2,7	0,88
doświadczenia niepowodzeń edukacyjnych	2,6	0,83	2,5	0,97	2,8	1,00	2,8	0,81	2,5	1,01	2,8	0,74

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Również poziom oceny kompetencji w pracy z uczniami z zaburzeniami komunikacji językowej był zbliżony we wszystkich grupach studentów (2,5 do 2,7) z wyjątkiem badanych z grupy psychopedagogika (2,0). Najwyższe wyniki przy ocenie umiejętności pracy z tą kategorią uczniów uzyskali studenci z grup EWiP z rewalidacją (2,7) oraz pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (2,7).

Poziom szacowanych umiejętności w pracy z dzieckiem doświadczającym wcześniej stałych niepowodzeń edukacyjnych był wyrównany we wszystkich grupach studentów.

Studenci z grupy psychopedagogika ocenili swoje kompetencje w pracy z uczniami ze szczególnymi zdolnościami, specyficznymi trudnościami w nauce oraz zaburzeniami komunikacji językowej najniżej ze wszystkich badanych grup.

W kolejnej tabeli (nr 3) zaprezentowano wyniki dotyczące deklarowanego poziomu kompetencji w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z uwarunkowań środowiskowych. Wśród uwarunkowań tych wymieniono: niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, doświadczenie sytuacji traumatycznej bądź kryzysowej, zaniedbania środowiskowe, trudności adaptacyjne wynikające z różnic kulturowych oraz zmianę środowiska edukacyjnego spowodowaną przez wyjazd ucznia za granicę. Jak wynika z materiału zaprezentowanego w tabeli 3, badane studentki nieco lepiej oceniły swoje przygotowanie do pracy z uczniami, których specjalne potrzeby wynikają z zaniedbań środowiskowych (2,6) oraz uczniów niedostosowanych społecznie (2,5).

Badane studentki najmniej czują się kompetentne w zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów, którzy napotykają trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturo-

wymi (2,2), oraz uczniów, których specjalne potrzeby wynikają ze zmiany środowiska edukacyjnego, np. na skutek powrotu z emigracji (2,0). Dość wysokie wyniki odchylenia standardowego wskazują na stosunkowo duże zróżnicowanie wyników poszczególnych studentów.

Analiza danych zawartych w tabeli 3 wykazała, że studentki na zbliżonym poziomie oceniły swoje kompetencje w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z niedostosowania społecznego.

Studentki z grup NS/EWiP z terapią, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, EWiP z rewalidacją nieco wyżej niż przedstawiciele pozostałych grup oszacowały swoje umiejętności pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie (2,6). Grupa studentów ze specjalnością pedagogika opiekuńczo-wychowawcza najwyżej oceniła swój poziom kompetencji w pracy z uczniami doświadczonymi sytuacjami kryzysowymi bądź traumatycznymi (2,7). Uczestnicy niestacjonarnych studiów EWiP z terapią najwyżej oszacowali swój poziom pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikały z zaniedbań środowiskowych (2,8) oraz trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi (2,5). Grupa studentów o specjalności EWiP z terapią najwyżej ze wszystkich badanych oceniła swoje kompetencje w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikały ze zmiany środowiska szkolnego (2,6).

Tabela 3. Opinie studentów różnych specjalności na temat posiadanych kompetencji w diagnozowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wynikających z uwarunkowań środowiskowych

Źródło specjalnych potrzeb edukacyjnych	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		OP-WY [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
niedostosowanie społeczne	2,5	0,95	2,3	1,17	2,6	0,98	2,6	0,85	2,3	0,91	2,6	0,88
zagrożenie niedostosowaniem społecznym	2,3	1,01	2,3	1,16	2,3	1,00	2,6	0,99	2,1	1,03	2,5	1,03
sytuacja kryzysowa lub traumatyczna	2,4	0,97	2,4	0,88	2,4	0,97	2,4	1,01	2,3	0,91	2,7	0,83
zaniedbania środowiskowe	2,6	0,93	2,1	1,05	2,6	0,92	2,8	1,10	2,5	0,99	2,6	0,99
trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi	2,2	1,04	1,8	1,19	2,3	1,21	2,5	1,04	2,2	1,23	2,2	0,97
zmiana środowiska edukacyjnego	2,0	1,06	2,6	0,90	2,1	1,09	2,3	1,02	1,8	1,25	2,3	0,84

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Studenci o specjalności psychopedagogika najniżej ze wszystkich badanych grup ocenili swój poziom przygotowania do pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie (2,3), zagrożonymi niedostosowaniem społecznym (2,1), doświadczającymi sytuacji traumatycznej lub kryzysowej (2,3) oraz zmieniającymi środowisko edukacyjne (1,8). Natomiast studenci z grupy EWiP z terapią oszacowali najniżej poziom własnych kompetencji w pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikały z trudności adaptacyjnych wywołanych przez różnice kulturowe (1,8) oraz zaniedbań środowiskowych (2,1).

Opinie badanych studentów na temat posiadanych przez nich umiejętności interpretacyjnych, komunikacyjnych i technicznych

Podejmowanie zadań w zakresie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga od nauczycieli posiadania określonego zasobu wiedzy o tych potrzebach oraz sposobach ich zaspokajania. Wiąże się także z koniecznością wykorzystywania szeregu umiejętności pozwalających prawidłowo organizować proces edukacyjny oraz kształtować właściwe relacje z uczniem i jego środowiskiem społecznym. Wśród pedeutologów⁶ trwa dyskusja na temat zakresu kompetencji nauczycielskich, właściwości osobowościowych niezbędnych do wykonywania tego zawodu oraz sposobów ich kształtowania. Jedną z wielu koncepcji klasyfikacji nauczycielskich kompetencji jest podział zaproponowany przez R. Kwaśnicę. Autor, odwołując się dwóch rodzajów racjonalności i wynikających z nich typów wiedzy, wymienia kompetencje praktyczno-moralne i kompetencje techniczne. Na pierwsze składają się kompetencje interpretacyjne (rozumienie siebie i otaczającego świata), kompetencje moralne (refleksja nad moralną prawomocnością własnych zachowań) oraz kompetencje komunikacyjne (zdolność do dialogowego sposobu bycia). Drugą grupę tworzą: kompetencje postulacyjne (zdolność do działalności celowej); kompetencje metodyczne (umiejętność działania wg reguł) oraz kompetencje realizacyjne (umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu).

W opisywanych badaniach zwrócono się do respondentów o ocenę posiadanych umiejętności przydatnych w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

W tabeli 4 zaprezentowano wyniki dotyczące oceny posiadanych przez badanych studentów umiejętności interpretacyjnych przydatnych w diagnozowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz oceny zasobów ich środowiska rodzinnego. Studenci dość wysoko ocenili swoje umiejętności diagnostyczne. Najwyżej ocenili umiejętność diagnozy środowiska rodzinnego ucznia (3,2), umiejętność prawidłowego zinterpretowania diagnozy (3,0), nieco niżej poziom znajomości profesjonalnych narzędzi diagnostycznych (2,7).

⁶ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wyd. Akademickie i Profesjonalne; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*, Warszawa 2008, Wyd. Naukowe PWN.

Tabela 4. Opinie studentów różnych specjalności na temat poziomu posiadanych umiejętności interpretacyjnych

Umiejętności interpretacyjne	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
Znajomość profesjonalnych narzędzi diagnostycznych stosowanych w poradni psychologiczno-pedagogicznej	2,7	1,21	2,3	1,20	3,1	1,11	2,9	1,19	2,2	0,97	2,9	1,22
Umiejętności prawidłowego zinterpretowania diagnozy	3,0	1,07	2,6	1,16	3,5	0,85	3,4	0,78	2,4	1,09	3,3	0,85
Umiejętności diagnozy środowiska rodzinnego wychowanka	3,2	1,08	3,0	1,11	3,8	0,89	3,4	0,91	2,6	1,25	3,3	0,85

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Kryteria oceny poziomu umiejętności były następujące:

- 1 – bardzo niski poziom umiejętności
- 2 – niski poziom umiejętności
- 3 – średni poziom umiejętności
- 4 – wysoki poziom umiejętności
- 5 – bardzo wysoki poziom umiejętności
- 0 – trudno mi ocenić (nie mam zdania).

Porównanie wypowiedzi studentek różnych specjalności wskazuje, że to studentki z grupy EWiP z rewalidacją zadeklarowały najwyższy ze wszystkich badanych poziom umiejętności diagnostycznych. Niskie na tle innych grup wyniki odchylenia standardowego wskazują na dużą jednorodność ocen studentów z tej grupy. Podobnie wysoko swoje kompetencje diagnostyczne oceniły studentki studiów niestacjonarnych EWiP z terapią oraz studentki specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Najniżej swoje umiejętności w tym zakresie oceniły studentki specjalności psychopedagogika. Stosunkowo wysokie wyniki odchylenia standardowego wskazują na dość duże zróżnicowanie w obrębie tej grupy.

W kolejnej tabeli (nr 5) zaprezentowano średnie wyliczone z ocen zadeklarowanych przez studentki różnych specjalności w zakresie kompetencji komunikacyjnych. Analizie poddano umiejętności ułatwiające budowanie właściwych relacji interpersonalnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z ich rodzicami oraz przedstawi-

cielami różnych instytucji działających na rzecz tych uczniów. Badane studentki dość wysoko oceniły swoje umiejętności komunikacyjne przydatne w interakcjach z uczniami (3,7 i 3,5), nieco niżej umiejętności przydatne we współpracy z rodzicami (3,1) oraz przedstawicielami różnych instytucji pomocowych (2,8).

Porównanie studenckich grup wskazuje, że najwyższej oceniły swoje umiejętności studentki EWiP z rewalidacją oraz EWiP z terapią, studia niestacjonarne. Studentki tych specjalności szczególnie wysoko oceniły swoje umiejętności w zakresie rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami (średnia 4,0 i 3,9 – wysoki poziom umiejętności); umiejętność nawiązania bliskich, satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (4,0 i 3,9).

Nieco niżej oceniły swoje umiejętności komunikacyjne przydatne w budowaniu współpracy z rodzicami uczniów (średnia 3,6 i 3,4) oraz przedstawicielami różnych instytucji (3,2 i 3,2).

Tabela 5. Opinie studentów różnych specjalności na temat poziomu posiadanych umiejętności komunikacyjnych

Umiejętności komunikacyjne	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
Umiejętności współpracy i prowadzenia rozmów z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,1	1,15	3,0	1,12	3,6	1,02	3,4	0,97	2,9	1,23	2,8	1,22
Umiejętność współpracy z osobami z różnych instytucji	2,8	1,15	2,6	1,25	3,2	0,99	3,2	0,97	2,3	0,99	2,6	1,11
Umiejętność rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami	3,7	1,05	3,5	1,25	4,0	0,89	3,9	0,84	3,3	1,12	3,7	0,68
Umiejętność nawiązania bliskich, satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,5	1,11	3,1	1,20	4,0	0,82	3,9	0,97	3,2	0,92	3,5	1,12

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Na tle innych grup swoje umiejętności komunikacyjne najniżej oceniły studentki specjalności psychopedagogika i EWiP z terapią pedagogiczną. Podobnie jak w przypadku studentek innych specjalności, studentki z tych grup nieco niżej oceniły swoje umiejętności we współpracy z rodzicami (pierwsza grupa 2,9 i 3,0 druga) i przedstawicielami różnych instytucji (2,6 i 2,3) niż z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (3,1 i 3,2). Wyniki uzyskane w tych grupach studenckich, chociaż nieco niższe niż deklarowane przez studentów innych specjalności, wskazują na dość wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych – wyniki kształtują się na poziomie co najmniej średnim.

W tabeli 6 zestawiono wyniki uzyskane przez studentki kierunku pedagogika w zakresie oceny kompetencji technicznych. Na umiejętności te składają się działania programowe i realizacyjne w zakresie zadań dydaktycznych, wychowawczych, pomocowych oraz organizacji czasu wolnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badane oceniły swoje umiejętności techniczne na poziomie średnim.

Nieco wyżej niż pozostałe kompetencje studentki oceniły umiejętności związane z organizacją czasu wolnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (3,4) oraz umiejętność pokierowania zespołem klasowym – integracja zespołu (3,4). Niżej oszacowały umiejętności związane z dostosowaniem programów nauczania do potrzeb uczniów (3,0) oraz umiejętność prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego.

Porównanie wyników uzyskanych przez przedstawicieli badanych grup studenckich wskazuje, że umiejętności techniczne najwyższej ocenili studenci dwóch specjalności EWiP z rewalidacją (umiejętności oceniane na poziomie od 3,5 do 4,0) oraz studenci EWiP z terapią pedagogiczną – studia niestacjonarne (oceny od 3,0 do 3,6). Studenci pierwszej specjalności szczególnie wysoko (średnia 4,0) ocenili swoje umiejętności w zakresie indywidualizacji procesu dydaktycznego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz umiejętność kierowania zespołem klasowym (3,9). Studenci drugiej grupy najwyższej ocenili swoje umiejętności w zakresie dostosowania sposobów oceniania do potrzeb uczniów (3,6) oraz integracji zespołu klasowego (3,6).

Tabela 6. Opinie studentów różnych specjalności na temat poziomu posiadanych umiejętności technicznych

Umiejętności techniczne	Razem [144]		EWiP TER [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Umiejętność dostosowania programów nauczania i wychowania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci niepełnosprawnych	3,0	0,82	2,7	0,87	3,6	0,69	3,0	0,77	2,8	0,59	3,2	0,71

cd. tabeli 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Umiejętności prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,0	0,96	2,7	0,97	3,5	0,85	3,1	0,76	2,8	1,02	3,2	0,85
Umiejętności indywidualizacji procesu dydaktycznego (dobór odpowiednich metod, form i pomocy)	3,3	1,04	3,2	1,08	4,0	0,72	3,4	0,99	2,5	1,01	3,6	0,76
Umiejętności dostosowania sposobów oceniania ucznia do jego specjalnych potrzeb	3,2	1,09	3,0	1,18	3,7	0,94	3,6	0,93	2,6	1,09	3,3	0,85
Umiejętność pokierowania zespołem klasowym (integracja)	3,4	1,15	3,2	1,22	3,9	0,65	3,6	0,88	2,7	1,58	3,6	0,81
Znajomość różnego rodzaju form pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rodzin	3,2	1,04	2,8	1,12	3,7	0,84	3,5	0,96	3,0	1,15	3,4	0,70
Umiejętność zorganizowania czasu wolnego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3,4	1,20	3,0	1,29	3,9	0,89	3,6	1,11	3,1	1,28	3,5	0,96

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Nieco niżej niż przedstawiciele innych grup studenckich swoje umiejętności techniczne ocenili studenci psychopedagogiki i EWiP z terapią. Wyniki kształtują się na poziomie średnim. W pierwszej grupie najniżej studenci ocenili umiejętność indywidualizacji procesu dydaktycznego (2,5), a najwyżej umiejętność zorganizowania czasu wolnego (3,1). W drugiej grupie najniżej oceniono umiejętności dostosowania programów nauczania i wychowania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci niepełnosprawnych (2,7) oraz umiejętności prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2,7). Studenci z tej grupy najwyżej ocenili swoje kompetencje w zakresie umiejętności indywidualizacji procesu dydaktycznego (3,2) oraz umiejętności integracji zespołu klasowego (3,2). Studenci specjalności przygotowujących przyszłych realizatorów pomocy psychologiczno-pedagogicznej (psychopedagogika i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) stosunkowo nisko ocenili swoje kompetencje w zakresie udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynik 3,0 w pierwszej grupie i 3,4 w drugiej.

Podsumowanie wyników badań

W badaniach wzięła udział 144-osobowa grupa studentek ostatniego roku kierunku pedagogika, z następujących specjalności: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną (studia stacjonarne/niestacjonarne); edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z rewalidacją dzieci z niepełnosprawnością umysłową; studenci psychopedagogiki terapeutyczno-wychowawczej oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Celem badań było zebranie opinii studentek na temat ich przygotowania do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Badane studentki oceniły swoje kompetencje w zakresie rozpoznania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów na poziomie między 2,0 a 2,9 (gdzie 2,0 oznacza kompetencje nie w pełni wystarczające, 3,0 kompetencje wystarczające).

Studentki zadeklarowały, że najlepiej przygotowane są do pracy z uczniami, których specjalne potrzeby wynikają: *ze specyficznych trudności w uczeniu się* (2,9); *ze szczególnych zdolności* (2,7); *z doświadczanych trudności dydaktycznych* (2,6) i *zaniechań środowiskowych* (2,6).

Najniższe wyniki dotyczyły oceny umiejętności pracy z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają: *ze zmiany środowiska edukacyjnego, np. na skutek powrotu z zagranicy* (2,0); *z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi* (2,2); *z zagrożenia niedostosowaniem społecznym* (2,3); *z powodu określonej niepełnosprawności lub choroby* (2,4) oraz *przeżywanych sytuacji traumatycznych i kryzysowych* (2,4).

Stosunkowo wysokie wyniki odchylenia standardowego (od 0,82 do 1,11) świadczą o dość dużym zróżnicowaniu formułowanych przez badanych ocen własnych kompetencji. Różnice ocen widoczne są zarówno między studentami różnych specjalności, jak i w obrębie badanych grup.

Badane studentki oceniły także zakres posiadanych kwalifikacji. Analizie poddano umiejętności interpretacyjne przydatne w diagnozowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz do oceny zasobów jego środowiska rodzinnego; umiejętności komunikacyjne ważne w interakcjach nauczycieli z uczniami i ich rodzicami oraz przedstawicielami różnych instytucji współpracujących z nauczycielami w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów; umiejętności techniczne, na które składają się działania programowe i realizacyjne w zakresie zadań dydaktycznych, wychowawczych, pomocowych oraz organizacji czasu wolnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Studentki oceniły zakres większości umiejętności na poziomie średnim.

Najwyżej oceniły swoje umiejętności w zakresie: *rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami* (3,7); *nawiązania bliskich, satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (3,5).

Najniżej badane oceniły swoje umiejętności związane: *ze znajomością profesjonalnych narzędzi diagnostycznych stosowanych w poradni psychologiczno-pedagogicznej* (2,7); *ze współpracą z osobami z różnych instytucji* (2,8); *z prawidłowym zinterpretowaniem diagnozy* (3,0); *z dostosowaniem programów nauczania i wychowania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci niepełnosprawnych* (3,0); *z prawidłowym organizowaniem procesu edukacyjnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (3,0).

Specyfika specjalności wyznacza dominację kształtowanych w czasie studiów kompetencji. W przygotowaniu akademickim studentów specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i psychopedagogika większą wagę niż na innych specjalnościach przywiązuje się do kształcenia umiejętności diagnostycznych, wychowawczych, opiekuńczych i przede wszystkim pomocowych. Natomiast w kształceniu studentów specjalności nauczycielskich edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna większy nacisk kładzie się na kształtowanie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych. Uzupełnienie programu tych specjalności o treści z zakresu terapii pedagogicznej i oligofrenopedagogiki rozszerza zakres kształtowanych kompetencji o umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne.

Studenci specjalności **psychopedagogika** najniżej ze wszystkich badanych grup ocenili swój poziom przygotowania do pracy z uczniami, których specjalne potrzeby wynikają z *niedostosowania społecznego* (2,3); *zagrożeń niedostosowaniem społecznym* (2,1); *doświadczenia sytuacji traumatycznej lub kryzysowej* (2,3); *zmiany środowiska edukacyjnego* (1,8); *ze szczególnych zdolności* (2,2); *specyficznych trudności w nauce* (2,4) oraz z *zaburzeń komunikacji językowej* (2,0). Nie ma pewności, czy jest to dowód faktycznie niższych kompetencji tych studentów, czy może większej świadomości kompetencji niezbędnych nauczycielowi do zaspokajania tak specjalnych potrzeb uczniów?

Studenci tej specjalności na poziomie niskim (średnia poniżej 2,5) ocenili swoje umiejętności w zakresie: *znajomości profesjonalnych narzędzi diagnostycznych stosowanych w poradni psychologiczno-pedagogicznej*; *prawidłowego zinterpretowania diagnozy*; *współpracy z osobami z różnych instytucji*. Są to niepokojące wyniki, wszak

właśnie te umiejętności stanowią istotę pracy pedagoga tej specjalności. Studenci tej specjalności nie ocenili żadnej z analizowanych umiejętności na poziomie wysokim (średnia powyżej 3,5).

Studenci **EWiP z terapią pedagogiczną** również dość nisko ocenili swoje przygotowanie do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Najniższe w porównaniu z innymi grupami oceny dotyczyły pracy z uczniami, których specjalne potrzeby wynikają z *niepełnosprawności sensorycznej wzroku i słuchu* (2,0); *niepełnosprawności intelektualnej i dysfunkcji narządów ruchu* (2,1); *przewlekłej choroby* (2,2). Stosunkowo wysoko studenci z tej grupy ocenili swoje umiejętności do pracy z uczniami *ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* (2,9); *szczególnie uzdolnionymi* (2,7); uczniami, których *trudności wynikają ze zmiany środowiska edukacyjnego* – np. na skutek powrotu z zagranicy (2,6).

Studenci tej specjalności na poziomie niskim ocenili swoje umiejętności w zakresie: *znajomości profesjonalnych narzędzi diagnostycznych stosowanych w poradni psychologiczno-pedagogicznej*. Na poziomie wysokim ocenili swoje umiejętności tylko w zakresie *umiejętności rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami*.

Studenci **EWiP z terapią pedagogiczną – studia niestacjonarne** w porównaniu z innymi grupami dość wysoko ocenili swoje kompetencje do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Studenci czują się szczególnie kompetentni do pracy z uczniami *ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* (3,1); *szczególnie zdolnymi* (2,8); *przewlekłe chorymi* (2,8); *doświadczającymi niepowodzeń edukacyjnych* (2,8) oraz *zaniedbanymi środowiskowo* (2,8).

Studenci tej specjalności nie ocenili żadnej z analizowanych umiejętności na poziomie niskim. Na poziomie wysokim ocenili swoje kompetencje w zakresie umiejętności: *rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami*; *nawiązania bliskich, satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; *dostosowania sposobów oceniania ucznia do jego specjalnych potrzeb*; *pokierowania zespołem klasowym (integracja)*; *zorganizowania czasu wolnego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Studenci **EWiP z rewalidacją dzieci z niepełnosprawnością umysłową**, czują się szczególnie dobrze przygotowani do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wynikających z *ich specyficznych trudności w uczeniu się* (3,2); *niepełnosprawności ruchowej* (3,1); *niepełnosprawności intelektualnej* (3,0); *niepełnosprawności wzrokowej* (2,9) oraz *słuchowej* (2,8); *doświadczania niepowodzeń szkolnych* (2,8).

Studenci tej specjalności nie ocenili żadnej z analizowanych umiejętności na poziomie niskim. Na poziomie wysokim ocenili swoje umiejętności w zakresie: *diagnozy środowiska rodzinnego wychowanka*; *współpracy i prowadzenia rozmów z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; *rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami*; *nawiązania bliskich, satysfakcjonujących relacji interpersonalnych z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; *dostosowania programów nauczania i wychowania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci niepełnosprawnych*; *umiejętności indywidualizacji procesu dydaktycznego (dobór odpowiednich metod, form i pomocy)*; *dostosowania*

sposobów oceniania ucznia do jego specjalnych potrzeb; pokierowania zespołem klasowym (integracja); zorganizowania czasu wolnego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Studenci specjalności **pedagogika opiekuńczo-wychowawcza** są szczególnie dobrze przygotowani do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wynikających z *ich specyficznych trudności w uczeniu się (3,0); szczególnych zdolności (3,0); niepełnosprawności ruchowej (3,0); doświadczania niepowodzeń szkolnych (2,8); zaburzeń w komunikacji językowej (2,7); sytuacji kryzysowej lub traumatycznej (2,7).* Tak oceniły swoje kompetencje badane osoby. Studenci tej specjalności na poziomie niskim nie ocenili żadnej z analizowanych umiejętności.

Studenci tej specjalności na poziomie wysokim ocenili swoje umiejętności w zakresie: *rozwiązywania ewentualnych konfliktów między uczniami; indywidualizacji procesu dydaktycznego (dobór odpowiednich metod, form i pomocy); pokierowania zespołem klasowym (integracja).*

Trudno na podstawie prezentowanych w tym tekście badań jednoznacznie ocenić stopień przygotowania do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych absolwentek kierunku pedagogika. Uzyskane w badaniach wyniki nie są obiektywnym pomiarem posiadanych przez studentów kompetencji, odzwierciedlają jedynie opinie badanych na temat poziomu różnych umiejętności przydatnych w działaniach pedagogicznych. Przekonanie nauczyciela o wystarczającym poziomie posiadanych kompetencji daje mu poczucie pewności i ułatwia realizację zadań, zwłaszcza jeśli ta wiedza jest adekwatna do rzeczywistości. Doskonałą sposobnością do weryfikacji posiadanej wiedzy na temat własnych kompetencji zawodowych jest systematyczne doświadczanie rzeczywistych sytuacji edukacyjnych. Dziać się to może w czasie prawidłowo zorganizowanych praktyk studenckich lub realizowanych z rozmysłem działań woluntarystycznych. Jednak dopiero stała praktyka pedagogiczna, codziennie zdawany wobec swoich uczniów egzamin z nauczycielskiego profesjonalizmu może być dla pedagoga źródłem bardziej obiektywnej wiedzy o osobistych kompetencjach zawodowych. W pracy nauczyciela potrzebne jest zarówno poczucie osobistej mocy, wiary w swoje zawodowe kompetencje, jak i pokora nakazująca przyjęcie wobec siebie i swoich działań pewnej dozy życzliwego krytycyzmu oraz stałej gotowości do doskonalenie swoich osobistych i profesjonalnych zasobów.

Bibliografia

1. Bidziński K., *Formy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: W. Piłlecka, M. Rutkowski (red.): *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009, Impuls.
2. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005, Wyd. Operon.

3. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*, Warszawa 2008, Wyd. Naukowe PWN.
4. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
5. Rutkowski M., *Perspektywa niepełnosprawności*. W: W. Pilecka, M. Rutkowski (red.): *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, Kraków 2009, Impuls.
6. *Rozporządzenie MEN z dnia 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r. poz. 532.

Karol Bidziński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

OPINIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI NA TEMAT SPODZIEWANYCH TRUDNOŚCI W ZASPOKAJANIU SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH UCZNIÓW

Abstract

In the paper the results of a diagnostic survey, conducted among the third-year undergraduate female students of pedagogy, are discussed. The aim of the study was to collect the students' views on potential problematic situations encountered while fulfilling special educational needs of learners. The obtained research results show considerable differences in students' opinions concerning prospective difficulties, they are supposed to face after the beginning of their professional work.

Praca nauczyciela, m.in. ze względu na to, że jej wykonywanie wiąże się z nieprzewidywalnością sytuacji zawodowej, a podejmowane w ramach niej działania mają przede wszystkim charakter komunikacyjny, nie techniczny, jest aktywnością trudną, wymagającą specyficznych kompetencji zawodowych¹. Realizowanie zadań nauczycielskich wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jeszcze bardziej komplikuje to zadanie.

Wspieranie uczniów w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych jest dla nauczyciela zwykle sytuacją trudną². Zarówno rozpoznanie tych potrzeb, jaki i próby spełnienia oczekiwań wiąże się z koniecznością pokonywania licznych przeszkód. Często

¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*, Warszawa 2008, Wyd. Naukowe PWN, s. 297.

² Sytuacja trudna w rozumieniu T. Tomaszewskiego, *Człowiek w środowisku*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*, Warszawa 1975, PWN.

środowisko szkolne nie ma w swoich zasobach, ludzkich i materialnych, składowych niezbędnych do zaspokajania tych potrzeb. W wielu szkołach brakuje specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych, terapeutów), co poważnie utrudnia nauczycielom pozyskanie wsparcia w tym trudnym zadaniu, jakim niejednokrotnie jest zrozumienie specyficznych potrzeb uczniów oraz opracowanie planu działań edukacyjnych i terapeutycznych. Często nauczyciele pozostają osamotnieni w tych działaniach, stają także przed koniecznością samodzielnego pozyskiwania różnych pomocy dydaktycznych oraz urządzeń niezbędnych w pracy z uczniami. Więcej wysiłku muszą włożyć w to, aby właściwie zaplanować i przeprowadzić jednostki lekcyjne.

Okoliczności związane z zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów są niejednokrotnie przyczyną deprivacji wielu nauczycielskich potrzeb. Nauczycielom, którzy muszą improwizować i działać w warunkach ustawicznej zmiany, towarzyszy niepewność. Nieprzewidywalność różnorodnych sytuacji może wyzwać wśród nich strach i obawę. Brak spektakularnych sukcesów w pracy z tymi uczniami może powodować deprivację potrzeby uznania i społecznego szacunku, a także przyczynić się do braku poczucia satysfakcji z wykonywanych zadań oraz wyczerpania sił i entuzjazmu.

Dość często się zdarza, że zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wymaga od nauczycieli działań na granicy możliwości podmiotu, tj. na granicy sił fizycznych, umysłowych lub wytrzymałości nerwowej. Utrzymanie równowagi emocjonalnej w przypadku trudnych zachowań uczniów, zwłaszcza zachowań o charakterze dominacyjno-agresywnym, bierno-defensywnym czy negatywno-uczuciowym, kosztuje wiele wysiłku. Dużej odporności psychicznej i wysokich zasobów osobistych wymagają sytuacje udzielania wsparcia emocjonalnego uczniom znajdującym się w sytuacji trudnej i ich rodzicom, rozwiązywania konfliktów interpersonalnych między uczniami oraz inne sytuacje wychowawcze.

Zaspokajanie specjalnych potrzeb uczniów wiąże się także z przeżywaniem przez nauczycieli licznych wewnętrznych konfliktów – nauczycielskich dylematów związanych z podejmowaniem decyzji dotyczących przyjęcia określonego rozwiązania dydaktycznego; dylematów w obszarze pracy wychowawczej. Większość sytuacji dydaktycznych czy wychowawczych jest niepowtarzalna, wymaga elastyczności w działaniu.

To tylko niektóre właściwości aktywności zawodowej nauczycieli związanej ze spełnieniem oczekiwań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Ale już z tego krótkiego opisu wynika, że wykonywanie tych zadań wiąże się z doświadczaniem wielu sytuacji trudnych. Od nauczycieli wymaga się zdolności do skutecznej konfrontacji z tymi trudnościami.

Podstawy metodologiczne oraz wyniki prezentowanych badań

Celem opisanych w artykule badań było poznanie opinii studentek na temat ewentualnych trudności, z jakimi mogą spotkać się w pracy zawodowej, trudności związanych z zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W badaniach sondażowych wzięła udział 144-osobowa grupa studentek ostatniego roku kierunku pedagogi-

ka z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Były to studentki następujących specjalności: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (EWiP) z terapią pedagogiczną (studia stacjonarne/niestacjonarne); edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z rewalidacją dzieci z niepełnosprawnością umysłową; psychopedagogika terapeutyczno-wychowawcza oraz pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

W badaniach poproszono respondentki o oszacowanie natężenia różnorodnych trudności, z jakimi mogą się spotykać, odpowiadając na specjalne potrzeby edukacyjne swoich uczniów. Wydzielono trudności o charakterze obiektywnym, w tym trudności wynikające z różnorodnych rozwiązań organizacyjno-prawnych (tabela 1); trudności związane z koniecznością nawiązania współpracy z różnymi osobami (tabela 2) oraz trudności natury subiektywnej, związane z przeżywaniem przeciążeń, frustracji, utrudnień, deprivacji, wewnętrznych dylematów (tabela 3).

Analiza wyników zaprezentowanych w tabeli 1 pozwala dostrzec następujące prawidłowości. Badane studentki w swojej przyszłej pracy najbardziej obawiają się trudności związanych z koniecznością takiego organizowania pracy podczas lekcji, aby móc zrealizować program nauczania ze wszystkimi uczniami. Bardzo poważnych trudności w tym zakresie spodziewa się ponad 15% badanych studentek, poważnych trudności 34%, a drobnych trudności 31%. Tylko 11,8% badanych nie przewiduje trudności w tym zakresie, 7,6% nie ma w tej sprawie zdania.

Tabela 1. Opinie studentek na temat potencjalnych trudności wynikających z różnorodnych rozwiązań organizacyjno-prawnych w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Spodziewany zakres trudności [% – badanych studentów]				
	(?)	(+)	(-)		
	0	1	2	3	4
zmiennosc rozwiązań prawnych	20,8	22,9	25,7	16,7	13,9
zmiennosc rozwiązań organizacyjnych w szkole	6,3	34,0	22,9	33,3	3,5
sposób dokumentowania działań	5,6	28,5	31,9	26,4	7,6
duża liczebność zespołów klasowych	11,1	31,3	27,1	20,8	9,7
konieczność realizacji programu dydaktycznego ze wszystkimi uczniami	7,6	11,8	31,3	34,0	15,3
integracja uczniów z ich kolegami w zespole klasowym	12,5	34,7	32,6	17,4	2,8

Źródło: badania własne.

Objaśnienia:

0 – trudno mi przewidzieć; 1 – nie przewiduję trudności; 2 – spodziewam się drobnych trudności; 3 – spodziewam się poważnych trudności; 4 – obawiam się bardzo poważnych trudności.

Badane studentki przewidują także trudności związane ze zmianami prawa oświatowego. Bardzo poważnych trudności w tym obszarze spodziewa się 13,9% studentek, poważnych 16,7%, a drobnych trudności 25,7%. Trudności nie obawia się 25,7% studentek, 20,8% nie ma w tej sprawie zdania. Najmniej trudności, według badanych studentek, jest związanych z procesem integracji uczniów w zespole klasowym, dużą liczebnością zespołów klasowych oraz zmiennością rozwiązań organizacyjnych na terenie szkoły.

Analizowano także opinie studentek na temat możliwych trudności związanych z koniecznością współdziałania z innymi osobami w procesie zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Uzyskane w badaniach wyniki zaprezentowano w tabeli 2. Jak wynika z danych, studentki najbardziej obawiają się trudności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów. Ponad 10% badanych obawia się bardzo poważnych trudności, 26,4% spodziewa się poważnych trudności, a 34% drobnych trudności. Tylko co piąty (22,9%) student nie obawia się trudności w tym obszarze, a 6,3% nie ma w tej sprawie zdania.

Badane studentki w dużo mniejszym stopniu obawiają się trudności wynikających ze współdziałania z różnymi specjalistami: 53,5% badanych osób nie przewiduje trudności we współpracy ze specjalistami na terenie szkoły, a 45,8% – w kontaktach ze specjalistami w placówkach pozaszkolnych. Nieco mniej optymistycznie badane oceniają przyszłą współpracę z innymi nauczycielami na terenie szkoły. Tylko jedna trzecia studentek (34,7%) nie spodziewa się trudności w tych interakcjach, podobna liczebnie grupa (31,3%) przewiduje wystąpienie drobnych trudności. Poważnych i bardzo poważnych trudności spodziewa się kolejno 17,4% i 6,9% respondentów.

W kolejnej tabeli zaprezentowano wyniki dotyczące opinii studentek na temat spodziewanych subiektywnych trudności związanych z zaspokajaniem specjalnych potrzeb

Tabela 2. Opinie studentek na temat potencjalnych trudności wynikających z konieczności współdziałania z innymi w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Spodziewany zakres trudności [% – badanych studentów]				
	(?)	(+)	(-)		
	0	1	2	3	4
współpraca z rodzicami uczniów	6,3	22,9	34,0	26,4	10,4
współpraca z innymi nauczycielami	9,7	34,7	31,3	17,4	6,9
współpraca ze specjalistami na terenie szkoły (psycholog)	8,3	53,5	25,7	10,4	2,1
współpraca ze specjalistami spoza szkoły (poradnia)	13,9	45,8	22,9	16,0	1,4

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

edukacyjnych ich uczniów. Większość studentek ma świadomość możliwych trudności w tym zakresie.

Największe obawy wiążą studentki z obecnością zbyt wielu niezależnych od nich czynników wpływających na zaspokajanie specjalnych potrzeb ich przyszłych uczniów. Bardzo poważnych trudności spodziewa się 10,4% badanych, 27,1% obawia się poważnych trudności, a drobnych trudności 28,5%. Tylko 13,9% badanych nie spodziewa się tego typu trudności, co piąty badany (20,1%) nie ma w tej sprawie zdania.

Stosunkowo duża grupa studentek obawia się trudności emocjonalnych związanych z sytuacją, gdy ich praca będzie oceniana głównie przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie włożonego przez nie wysiłku pedagogicznego. Bardzo poważnych trudności z tym związanych spodziewa się 10,4% badanych, 29,2% obawia się poważnych trudności, a co trzecia badana (31,3%) przewiduje wystąpienie drobnych trudności w tym zakresie. Tylko 17,4% studentek nie spodziewa się trudności tego typu, 11,8% nie ma w tej sprawie zdania.

Tabela 3. Opinie studentek na temat potencjalnych subiektywnych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Spodziewany zakres trudności [% – badanych studentów]				
	(?)	(+)	(-)		
	0	1	2	3	4
duże zróżnicowanie potrzeb moich uczniów	8,3	17,4	36,1	29,9	8,3
mała przewidywalność efektywności podejmowanych działań	12,5	23,6	37,5	22,2	4,2
zbyt wiele niezależnych ode mnie czynników	20,1	13,9	28,5	27,1	10,4
sprzeczne wobec mnie oczekiwania otoczenia (rodzice, dyrektor)	15,3	18,1	36,1	20,8	9,7
zbyt wiele dodatkowych obciążeń	9,7	25,7	35,4	21,5	7,6
obawa, że negatywnie zostanie oceniona moja praca	10,4	23,6	31,3	27,8	6,9
wątpliwość, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze	9,7	27,1	36,1	21,5	5,6
poczucie osamotnienia w zaspokajaniu potrzeb uczniów	18,8	29,9	31,3	16,7	3,5
obawa, że nie sprostam tym wymaganiom	11,8	29,9	29,9	19,4	9,0
ocena mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów, a nie mojego wysiłku	11,8	17,4	31,3	29,2	10,4

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Podobnie układają się proporcje odpowiedzi badanych na pytania dotyczące trudności odczuwanych w związku ze sprzecznymi oczekiwaniami otoczenia oraz odnoszące się do dużego zróżnicowania potrzeb edukacyjnych uczniów w klasie. Zdecydowana większość studentek obawia się mniejszych lub większych trudności z tym związanych. Szczegółowy rozkład procentowy pozostałych odpowiedzi zawiera tabela 3.

Badane studentki stosunkowo najmniej obawiają się trudności spowodowanych poczuciem osamotnienia w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz małej przewidywalności efektów podejmowanych działań pedagogicznych. Tylko kilka procent badanych (3,5% i 4,2%) przewiduje wystąpienie bardzo poważnych trudności tego typu. Poważnych trudności w tych zakresach spodziewa się 16,7% i 22,2% badanych.

Zróżnicowanie opinii studentów różnych specjalności pedagogicznych na temat przewidywanych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

W kolejnych tabelach przedstawiono wyniki uzyskane przez studentki różnych specjalności kierunku pedagogika.

Tabela 4. Opinie studentek różnych specjalności na temat potencjalnych trudności wynikających z rozwiązań organizacyjno-prawnych w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Razem [144]		EWiP TE-R/P [47]		EWiP REW [25]		NS/EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
zmienność rozwiązań prawnych	2,3	1,05	2,1	0,89	1,5	0,79	2,8	1,25	2,9	0,73	2,3	0,78
zmienność rozwiązań organizacyjnych w szkole	2,0	0,87	1,9	0,84	1,7	0,85	2,3	1,00	1,9	0,77	2,1	0,72
sposób dokumentowania działań	2,1	0,92	2,1	0,79	2,1	1,02	2,3	1,12	1,9	0,85	2,0	0,79
liczebność zespołów klasowych	2,1	1,02	2,1	0,98	2,1	1,06	1,9	1,05	2,0	1,05	2,3	0,94
Razem	2,1	0,97	2,0	0,43	1,8	0,69	2,3	1,11	2,2	0,39	2,1	0,44

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: Śr – średnia, Os – odchylenie standardowe. EWiP TER/P – EWiP z terapią pedagogiczną – studia stacjonarne, EWiP REW – EWiP z rewalidacją, NS/EWiP TER – EWiP z terapią pedagogiczną – studia niestacjonarne, PSY-PED – psychopedagogika terapeutyczno-wychowawcza, PED-OP – pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

W tabeli 4 zestawiono średnie wyliczone dla poszczególnych grup studenckich, dotyczące przewidywanego nasilenia poziomu trudności wynikających z rozwiązań organizacyjno-prawnych w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Średni wynik dla całej badanej grupy wynosi 2,1, co świadczy o przewidywaniu małego natężenia trudności tego typu.

Odpowiedzi udzielano wg wcześniej podanych kryteriów, czyli:

0 – trudno mi przewidzieć; 1 – nie przewiduję trudności; 2 – spodziewam się drobnych trudności; 3 – spodziewam się poważnych trudności; 4 – obawiam się bardzo poważnych trudności.

Nieco wyższe wyniki niż przedstawicielki innych grup uzyskały studentki specjalności EWiP z terapią pedagogiczną – studia niestacjonarne, zwłaszcza w zakresie przewidywanych trudności wynikających ze zmienności rozwiązań prawnych (2,8), zmienności rozwiązań organizacyjnych (2,3) oraz sposobów dokumentowania działań (2,3). Niższe od przeciętnej wyniki uzyskały studentki EWiP z rewalidacją, mniej niż inne obawiają się tego typu trudności.

W tabeli 5 zestawiono wyniki studentek różnych specjalności dotyczące oceny nasilenia potencjalnych trudności wynikających z konieczności współdziałania z innymi w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Najwięcej trudności spodziewają się studentki w zakresie współpracy z rodzicami uczniów. Najsilniej te obawy widoczne są w ocenach dokonanych przez studentki specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (2,6) i kolejno EWiP z terapią – studia niestacjonarne (2,5), psychopedagogika (2,5), EWiP z rewalidacją (2,4). Najmniej trudności we współpracy z rodzicami uczniów przewidują studenci EWiP z terapią pedagogiczną (1,9).

Wystąpienia trudności we współpracy z innymi nauczycielami w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów najbardziej obawiają się absolwentki EWiP z rewalidacją (2,6) oraz studentki specjalności psychopedagogika (2,3). Najmniej trudności w tym zakresie przewidują studentki EWiP z terapią pedagogiczną (1,7).

Nieco więcej niż osoby z pozostałych grup, trudności we współpracy ze specjalistami na terenie szkoły (1,9), a także specjalistami spoza szkoły (2,0) spodziewają się studentki EWiP z terapią – studia niestacjonarne oraz studentki EWiP z rewalidacją (1,7) i (2,0). Są to jednak wyniki niskie, świadczące o oczekiwaniu drobnych trudności w tym zakresie. Najmniejszego natężenia tych trudności spodziewają się absolwentki specjalności psychopedagogika (1,4) i (1,5) oraz pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (1,3) i (1,6).

W kolejnej tabeli (nr 6) porównano wyniki opinii badanych grup studentek na temat potencjalnych subiektywnych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W porównaniu z innymi grupami nieco częściej występowanie tego typu trudności przewidują studentki specjalności psychopedagogika (średnia dla wszystkich wymiarów 2,3), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (2,3), EWiP z terapią – studia niestacjonarne (2,3). Nieco rzadziej tego typu trudności spodziewają się studentki EWiP z rewalidacją (2,1) oraz EWiP z terapią (2,0). Tendencja ta widoczna jest w stosunku do różnych rodzajów subiektywnych trudności.

Tabela 5. Opinie studentek różnych specjalności na temat potencjalnych trudności wynikających z konieczności współdziałania z innymi w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Razem [144]		EWiP TE-R/P [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
współpraca z rodzicami uczniów	2,3	0,95	1,9	0,75	2,4	1,05	2,5	0,85	2,5	1,02	2,6	0,95
współpraca z innymi nauczycielami	2,0	0,94	1,7	0,80	2,6	0,94	1,8	0,98	2,3	0,99	1,9	0,70
współpraca ze specjalistami na terenie szkoły	1,6	0,77	1,5	0,65	1,7	0,86	1,9	1,01	1,4	0,65	1,3	0,47
współpraca ze specjalistami spoza szkoły (poradnia)	1,8	0,80	1,7	0,75	2,0	0,73	2,0	0,85	1,5	0,74	1,6	0,83
Razem	1,9	0,94	1,7	0,76	2,2	1,05	2,1	0,96	2,0	1,02	1,9	0,90

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 4.

Różnice między wynikami uzyskanymi przez poszczególne grupy studentek są bardzo niewielkie, rzędu kilku dziesiątych. Widać dość duże podobieństwo w tym zakresie między studentkami różnych specjalności.

Tabela 6. Opinie studentek różnych specjalności na temat potencjalnych subiektywnych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

Rodzaj trudności	Razem [144]		EWiP TE-R/P [47]		EWiP REW [25]		NS /EWiP TER [27]		PSY-PED [21]		PED-OP [24]	
	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os	Śr	Os
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
duże zróżnicowanie potrzeb moich uczniów	2,3	0,88	2,0	0,83	2,3	1,02	2,6	0,86	2,6	0,59	2,5	0,77
mała przewidywalność efektywności podejmowanych działań	2,1	0,86	1,8	0,77	1,9	0,89	2,2	0,87	2,1	0,88	2,4	0,83
zbyt wiele niezależnych od mnie czynników	2,3	0,96	2,1	0,87	2,2	0,86	2,4	1,27	2,4	0,60	2,9	0,72

cd. tabeli 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
sprzeczne wobec mnie oczekiwania otoczenia (rodzice, dyrektor)	2,2	0,89	2,2	0,79	2,1	1,07	2,6	1,08	2,2	0,69	2,1	0,72
zbyt wiele dodatkowych obciążeń	2,1	0,93	2,0	0,78	2,0	1,02	2,5	1,12	2,3	0,82	1,9	0,85
obawa, że negatywnie zostanie oceniona moja praca	2,2	0,92	2,1	0,91	2,3	0,99	2,3	0,81	2,5	0,82	2,1	0,97
wątpliwość, którego ucznia potrzeby są w danym czasie ważniejsze	2,1	0,89	1,9	0,75	2,1	1,07	2,0	1,08	2,3	0,71	2,2	0,79
poczucie mojego osamotnienia w realizacji potrzeb uczniów	1,9	0,86	1,8	0,85	1,8	0,71	2,1	0,88	1,8	0,75	2,3	0,93
obawa, że nie sprostim tym wymaganiom	2,1	0,98	1,9	0,89	2,1	1,00	2,2	1,11	2,4	0,99	2,2	0,85
ocena mojej pracy tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez moich uczniów, a nie mojego wysiłku	2,4	0,93	2,2	0,90	2,4	0,93	2,4	1,00	2,7	0,85	2,5	0,88
Razem	2,2	0,92	2,0	0,85	2,1	0,98	2,3	1,03	2,3	0,82	2,3	0,87

Źródło: badania własne.

Objaśnienia: jak w tabeli 4.

Uzyskane wyniki oscylują w granicach 1,8–2,9, co wskazuje, że studentki spodziewają się trudności o różnym natężeniu. Nieco większych trudności wynikających ze zbyt wielu niezależnych od nauczyciela czynników w realizacji specjalnych potrzeb uczniów spodziewają się studentki pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej – wynik średniej (2,9) zbliża się do poziomu – spodziewam się poważnych trudności. Dużych trudności wynikających z oceny pracy nauczyciela tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez jego uczniów, a nie jego wysiłku spodziewają się studentki psychopedagogiki (2,7) oraz studentki pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (2,5). Podobnie poważnych trudności wynikających z dużego zróżnicowania potrzeb uczniów spodziewają się studentki specjalności psychopedagogika (2,6), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (2,5), EWiP z terapią – studia niestacjonarne (2,6). Studentki tej ostatniej specjalności spodziewają się także poważnych trudności wynikających ze

sprzecznych wobec nauczyciela oczekiwań otoczenia (2,6) oraz zbyt wielu dodatkowych obciążeń (2,5).

Podsumowanie wyników badań

Celem prezentowanych w artykule badań było poznanie opinii studentek trzeciego roku kierunku pedagogika Uniwersytetu Jana Kochanowskiego na temat ewentualnych trudności, z jakimi mogą się spotkać w swojej pracy zawodowej, związanych z zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Analizowano i porównano wypowiedzi absolwentek różnych specjalności pedagogicznych.

Odpowiadając na oczekiwania związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi swoich uczniów, nauczyciel niejednokrotnie staje w obliczu sytuacji trudnych, dotyczących licznych przeciążeń, utrudnień, deprywacji potrzeb. Przeżywa także liczne sytuacje konfliktowe, głównie o charakterze intrapersonalnym. Oprócz pokonywania trudności o charakterze subiektywnym, zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych wiąże się z koniecznością pokonywania różnego rodzaju barier obiektywnych. Świadomość tych trudności, gotowość do konfrontacji z nimi jest wstępnym warunkiem efektywności pedagogicznych działań.

Interesujące było, jak dalece biorąc udział w badaniach studentki mają świadomość czekających na nie sytuacji trudnych podczas zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, jak szacują natężenie tych sytuacji w swojej przyszłej pracy oraz stopień ich złożoności.

Uzyskane w badaniach dane świadczą o dość dużym zróżnicowaniu przekonań studentek na temat potencjalnych trudności, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć po rozpoczęciu pracy zawodowej. Stosunkowo wysoki odsetek badanych osób nie jest w stanie przewidzieć, czy wspierając swoich uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, napotka trudności. Odpowiedź „trudno mi przewidzieć” wybierało od 5,6% do 20% badanych – w zależności od analizowanego źródła trudności. Najmniej przewidywalne dla badanych okazały się sytuacje związane z organizacyjno-prawnymi warunkami zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów, w tym szczególnie ze zmianami prawa oświatowego, ale także subiektywne trudności, które wynikają z przeciążenia, deprywacji, wewnętrznych konfliktów, jakie towarzyszą nauczycielowi podczas pracy z uczniami. Wyniki te nie zaskakują, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że badane osoby mają niewielki zasób doświadczeń zawodowych. Dla pewnej grupy studentek jedyną okazją do profesjonalnych spotkań z uczniami w procesie ich edukacji są praktyki realizowane w czasie studiów. W ramach tych zajęć studentki zapoznają się z działalnością placówek edukacyjnych, obserwują „pokazowe” lekcje, próbują samodzielnie prowadzić zajęcia. Praktyki zawodowe, mimo starań pracowników akademickich oraz zaangażowanych w proces nauki zawodu nauczycieli praktyków, nie zawsze stają się dla uczestniczących w nich studentów okazją do świadomego i otwartego konfrontowania z trudnościami. Nie zawsze relacje praktykant – nauczyciel-opiekun są na tyle bezpieczne, aby obie strony otwarcie komunikowały sobie trudne emocje przeżywane podczas realizacji zadań edukacyjnych.

Stosunkowo duża grupa badanych osób (wyniki od 11% aż do 53,5%) uznała, że wspierając uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne, nie spotka się z sytuacjami trudnymi. Wiele badanych studentek nie zakłada wystąpienia trudności we współpracy ze specjalistami na terenie szkoły (53%) i ze specjalistami z placówek wspierających szkołę (48%). Podobnie liczna grupa respondentek (od 13,9% do 29,9%) nie zakłada wystąpienia subiektywnych trudności w postaci przeciążenia, utrudnień, deprywacji potrzeb, czy odczuwanych wewnętrznych konfliktów (szczegóły w tabeli 3). To dość trudne do interpretacji wyniki. Mogą one z jednej strony świadczyć o niskim poziomie refleksyjności badanych osób czy też niedawaniu sobie przyzwolenia na odczuwanie trudności w pracy, ale mogą również być wyrazem pedagogicznego optymizmu studentów i wiary w swoje zawodowe i osobiste kompetencje. Być może w grupie badanych osób znajdują się zarówno studenci, którzy podczas przygotowania zawodowego mieli zbyt mało okazji do zetknięcia się z sytuacjami problemowymi, do doświadczeń skłaniających do wglądu w siebie, mało bezpiecznej przestrzeni przyzwalającej na ujawnianie trudnych emocji, jak i tacy, którzy dzięki prawidłowo zorganizowanemu procesowi kształcenia akademickiego nabrali dużej pewności siebie oraz szeregu nauczycielskich kompetencji, dlatego nie przewidują wystąpienia żadnych trudności w realizacji przyszłych zadań zawodowych.

Stosunkowo duża grupa biorących udział w badaniach studentek zakłada występowanie w przyszłej pracy zawodowej różnorodnych sytuacji trudnych związanych z zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych swoich uczniów. W ocenach osób badanych będą to przede wszystkim drobne trudności, zdecydowanie rzadziej poważne problemy. Średnia ocena nasilenia sytuacji trudnych wynikających z subiektywnych odczuć wyniosła 2,2; dla trudności organizacyjno-prawnych 2,1; a dla trudności wynikających z konieczności nawiązania współpracy z innymi – 1,9. W ocenie badanych osób ewentualne trudności są traktowane najczęściej jako błaha, łatwe do przezwyciężenia. Wyniki te mogą świadczyć o dobrym przygotowaniu do realizacji zadań zawodowych grupy badanych studentek. Mają one z jednej strony świadomość występowania w pracy edukacyjnej różnorodnych utrudnień, ale równocześnie są przekonane o konieczności pokonywania ich, cechuje je wiara we własne umiejętności zawodowe i kompetencje osobiste.

Wśród subiektywnych trudności badane studentki nieco bardziej niż innych utrudnień obawiają się problemów wynikających z: dużego zróżnicowania potrzeb uczniów; zbyt wielu niezależnych od nauczyciela czynników wpływających na zaspokajanie specjalnych potrzeb uczniów; oceny pracy nauczyciela tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie jego wysiłku i zaangażowania.

Wśród trudności wynikających z konieczności współpracy z innymi w zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów studentki spodziewają się nieco poważniejszych problemów dotyczących współdziałania z rodzicami uczniów niż z nauczycielami oraz specjalistami. Część badanych studentek w przyszłości będzie funkcjonowała właśnie w roli szkolnych i pozaszkolnych specjalistów i to głównie one optymistycznie oceniły przyszłą współpracę tej grupy zawodowej oraz nauczycieli.

W przypadku trudności wynikających z rozwiązań organizacyjno-prawnych studentki nieco bardziej obawiają się ograniczeń wynikających z przestrzegania ustaleń prawa

oświatowego niż trudności organizacyjnych związanych z funkcjonowaniem szkoły lub innej placówki.

Analizując uzyskane wyniki, porównano także opinie studentek różnych specjalności. Nie stwierdzono większych różnic między badanymi. Bez względu na rodzaj studiowanej specjalności respondentki podobnie oceniły poziom spodziewanych trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Brak analizy statystycznej uniemożliwia rzetelne ocenienie zakresu tych różnic. Warto jednak opisać zaobserwowane tendencje.

Absolwentki EWiP z terapią pedagogiczną – studia niestacjonarne częściej niż studentki z innych grup spodziewają się większego nasilenia trudności organizacyjno-prawnych, trudności natury subiektywnej (sprzecznych wobec nauczyciela oczekiwań otoczenia, zbyt wielu dodatkowych obciążeń, dużego zróżnicowania potrzeb uczniów) oraz trudności związanych ze współpracą z rodzicami. Świadczy o tym nieznacznie wyższa wartość uzyskanej średniej. Także w tej grupie zauważyć można większe niż w kolejnych grupach zróżnicowanie formułowanych ocen (wyższe odchylenie standardowe). Wynika to prawdopodobnie ze zróżnicowania doświadczeń zawodowych tej grupy studentek. Wśród absolwentek EWiP z terapią pedagogiczną znajdują się osoby zatrudnione w przedszkolach i szkołach (13 osób na 27 biorących udział w badaniach). Różnorodny poziom trudności doświadczanych w trakcie pełnienia obowiązków zawodowych przez poszczególne osoby badane mógł przełożyć się na duże zróżnicowanie udzielanych przez nie odpowiedzi.

Studentki ze specjalności psychopedagogika i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza w mniejszym stopniu niż studentki z innych grup obawiają się trudności we współpracy ze specjalistami zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. W ramach tej specjalności studentki odbywają praktykę w instytucjach pomocowych, przygotowywane są do współpracy z nauczycielami, w przyszłości będą funkcjonować w roli specjalistów udzielających pomocy pedagogicznej. Natomiast na dość wysokim poziomie w porównaniu do innych grup studentki te oceniły trudności związane ze współpracą z rodzicami uczniów. Także nieco bardziej niż osoby badane z pozostałych kierunków obawiają się trudności wynikających z dużego zróżnicowania potrzeb uczniów oraz zbyt wielu niezależnych od nauczyciela czynników wpływających na zaspokojenie tych potrzeb. Studentki psychopedagogiki nieco częściej niż ich koleżanki z innych grup zgłaszały obawy dotyczące negatywnej oceny ich pracy; obawy, że nie sprostają stawianym im wymaganiom oraz niepokój, że praca ich będzie oceniana tylko przez pryzmat wyników uzyskanych przez uczniów, a nie ich wysiłek włożony w pracę z uczniami. Dane te mają charakter niejednoznaczny. Z jednej strony mogą sygnalizować, że studentki psychopedagogiki czują się niedostatecznie przygotowane do pełnienia oczekujących ich obowiązków. Mogą one jednak również świadczyć o tym, że studentki ze względu na dobre przygotowanie w ramach zajęć dydaktycznych są świadome tego, z jak skomplikowanymi zadaniami będą się mierzyć w trakcie swojej przyszłej pracy.

Szacowany przez studentki specjalności EWiP z rewalidacją poziom większości trudności nie różni się przeważnie od średniego poziomu szacowanego przez badane z pozostałych grup. Jedynie w przypadku spodziewanych trudności we współpra-

cy z innymi nauczycielami badane z tej grupy wyrażały nieco większe obawy niż ich koleżanki studiujące na innych kierunkach. Ponadto badane nieco mniej niż studentki z pozostałych grup obawiały się trudności związanych ze zmianami prawnymi i organizacyjnymi. Pozostałe uzyskane przez nie wyniki znalazły się na poziomie średnim.

Studentki realizujące specjalność EWiP z terapią pedagogiczną – studia stacjonarne zadeklarowały nieco mniejszy poziom obaw związanych z pokonywaniem sytuacji trudnych w swojej przyszłej pracy w porównaniu do średniego poziomu wyrażanego przez studentki pozostałych kierunków. Największe różnice w poziomie deklarowanych obaw zaobserwowano w przypadku trudności wynikających ze zmienności rozwiązań prawnych i organizacyjnych, współpracy z rodzicami, nauczycielami i innymi specjalistami, oraz większości trudności subiektywnych – wyniki uzyskane na tych skalach były znacznie niższe od średniej dla wszystkich badanych. Uzyskane wyniki skłaniają do niejednoznacznej interpretacji: mogą świadczyć z jednej strony o nieco mniejszej świadomości występowania trudności w porównaniu do pozostałych grup, a z drugiej o nieco większym niż u innych studentek poczuciu posiadania kompetencji zawodowych oraz przygotowania do efektywnego rozwiązywania napotkanych w pracy problemów. Rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga dalszych, bardziej zaawansowanych badań.

Wskazania dla praktyki akademickiej związane z przygotowaniem zawodowym przyszłych nauczycieli

Na podstawie uzyskanych wyników badań, teoretycznej analizy problemu oraz dłużej doświadczeń dydaktycznych autora sformułowano kilka wniosków dotyczących procesu przygotowywania studentów do realizacji specjalnych potrzeb uczniów:

1. Ważne jest kształtowanie u studentów przekonania, że wspieranie uczniów w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych zwykle wiąże się z przeżywaniem przez nauczyciela licznych sytuacji trudnych.
2. Należy stwarzać studentom okazje do doświadczania sytuacji trudnych poprzez konfrontowanie ich z zadaniami problemowymi.
3. Istotnym aspektem przygotowania przyszłych pedagogów do stojących przed nimi zadań jest doskonalenie samoświadomości studentów, wglądu we własne przeżycia związane z planowaniem i realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych oraz wchodzeniem w interakcje edukacyjne ze swoimi uczniami.
4. Konieczne jest kształtowanie postawy krytycznej przede wszystkim wobec siebie, własnych umiejętności, realizowanych działań, ale i zastanej rzeczywistości pedagogicznej.
5. Należy uświadamiać studentom ich własne ograniczenia, braki, słabości, a przede wszystkim przekonywać ich o prawie do odczuwania trudności.
6. Równocześnie potrzebne jest stwarzanie okazji do odczuwania mocy i zakresu ich nauczycielskiego sprawstwa.
7. Warto zwrócić uwagę na kształtowanie wśród studentów odpowiedzialności za własny rozwój.

8. Ważnym elementem pracy ze studentami jest kształtowanie umiejętności, projektowanie działań edukacyjnych wielowariantowych, oparte na analizie szans i zagrożeń – minimalizowania ryzyka.
9. Należy rozwijać wśród przyszłych pedagogów umiejętności dawania i pozyskiwania wsparcia społecznego.
10. Warto także zwrócić uwagę na kształtowanie gotowości oraz umiejętności dialogowego rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

To kilka ważnych z perspektywy autora wskazań dotyczących organizacji przygotowywania zawodowego studentów pedagogiki. Z uwagi na specyfikę pedagogicznych działań, istotą tego przygotowywania jest rozwijanie nie tylko zawodowych umiejętności, ale przede wszystkim rozwój wielu właściwości osobowych.

Bibliografia

1. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika*, Warszawa 2008, Wyd. Naukowe PWN.
2. Tomaszewski T., *Człowiek w środowisku*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*, Warszawa 1975, PWN.

Joanna Zemlik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZESPÓŁ DZIECKA KRZYWDZONEGO SZCZEGÓLNYM PROBLEMEM SPOŁECZNYM

Abstract

Children abuse occurs commonly nowadays. The educational and diagnostic role of a teacher is essential in recognition of hazards related to the abuse of child in environment. The teacher, as the first professional from the outside of child's environment, can have an objective insight into improper care of the child and/or can diagnose the abuse problem. In case of justified suspicion of abuse, teachers *can* diagnose the problem and *should* intervene with other professionals to stop child abuse.

Nie ma dzieci – są ludzie

Janusz Korczak

Wstęp

Zespół dziecka krzywdzonego, według Światowej Organizacji Zdrowia (1985 r.), to „każde zamierzone lub niezamierzone działanie osoby dorosłej, społeczności lub państwa, które ujemnie wpływa na zdrowie, rozwój fizyczny i psychospołeczny dziecka”. Wiąże się z przemocą polegającą na wszystkich nieprzypadkowych aktach godzących w osobistą wolność jednostki lub przyczyniających się do fizycznej lub psychicznej szkody, wykraczających poza społeczne zasady wzajemnych relacji¹.

¹ I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie Żak, s. 19.

O powszechności tego zjawiska świadczą liczne przykłady bulwersujące opinię publiczną:

- 6-miesięczna Madzia z Sosnowca...
- Dziecko uduszone przez matkę, którego zwłoki przez 4 miesiące przechowywane były w tapczanie (Morąg)...
- Rodzeństwo zakatowane przez rodziców zastępczych w Pucku...
- Zidentyfikowane po dwóch latach ciało 2-letniego chłopca znalezione w stawie w okolicach Cieszyńska...
- Zwłoki trójki noworodków przetrzymywane w zamrażalniku (Lubawa)...
- Bracia bliźniacy z Łomży przez 5 lat przetrzymywani za szafą...

Zespół dziecka krzywdzonego jest rzadko rozpoznawany. Dlatego zjawisko to stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli i lekarzy, których współpraca, oparta na szerokiej wiedzy, w wielu wypadkach jest nieunikniona².

Formy przemocy wobec dziecka

Przemoc wobec dziecka przejawia się w różnoraki sposób. Rozróżniamy następujące formy przemocy: fizyczną, psychiczną, seksualną, zaniedbanie, krzywdzenie przez symulowanie objawów choroby. M. Płatek podkreśla, że do krzywdzenia dziecka dochodzi również wtedy, gdy jest ono świadkiem przemocy – staje się wówczas jej ofiarą³.

Przemoc fizyczna, inaczej *gorąca*, przybiera postać wyładowania agresji słownej i/ lub fizycznej w wyniku furii polegającej na odreagowaniu emocji krzywdziciela. Polega na uszkodzeniach ciała w wyniku niekontrolowanego ataku szалу, niepohamowanego rozjuszenia, w postaci: popychania, szarpania, kopania, szczypania, gryzienia, szarpania za włosy, potrząsania, bicia otwartą ręką, pięścią lub przedmiotem (np. sznur, pasek, linijka). Fizyczną przemocą wobec dziecka jest również nieudzielenie pomocy po urazie, opóźnienie w jej udzieleniu, bagatelizowanie urazu. W wyniku przemocy fizycznej

² M. Borysewicz-Lewicka, D. Olczak-Kowalczyk, *Zespół dziecka maltretowanego w aspekcie stomatologicznym*, „Czasopismo Stomatologiczne” 2009, nr 62(11), s. 859-867. Lekarze pracujący z pacjentami nieletnimi powinni wykazać się szczególną czujnością w zakresie wczesnego wykrywania symptomów przemocy u dziecka. Ze skutkami urazów w obrębie głowy i szyi zadawanych dziecku świadomie może spotkać się również lekarz dentysta. Wiedza w zakresie wiktyologii, umożliwiająca identyfikację przemocy wobec dziecka, skutkuje właściwą reakcją ochrony zdrowia. Lekarz/lekarz dentysta, mający kontakt z poszkodowanymi dziećmi, powinien brać pod uwagę możliwość nieprzypadkowych przyczyn uszkodzeń w obrębie głowy i szyi, które zawsze traktowane są jako *urazy wielonarządowe*, tzn. potencjalnie zagrażają zdrowiu i życiu dziecka. Dziecko z podejrzeniem występowania zespołu krzywdzenia badane jest w obecności przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego. Przedstawiciel ustawowy dziecka często jest *krzywdzącym*, zatem może zachodzić konieczność izolowania go od dziecka. Funkcję opiekuna faktycznego dziecka w kontakcie z pracownikami ochrony zdrowia wówczas będzie pełnił nauczyciel.

³ M. Płatek, *Ochrona dzieci przed przemocą na tle najnowszych rozwiązań prawnych w Polsce*, Warszawa 2004, „Studia Iuridica” 2006, t. 45-46, s. 249.

dochodzi do uszkodzeń ciała lub rozstroju zdrowia, a nawet utraty życia⁴. Ta forma przemocy pozostawia ślady na ciele ofiary. Rolą kompetentnego profesjonalisty jest ich prawidłowe różnicowanie: umiejętne odróżnienie objawów urazów przypadkowych od śladów urazów nieprzypadkowych.

Przemoc psychiczna, tzw. *chłodna/zimna, w białych rękawiczkach* – forma przemocy trudniejsza do zdiagnozowania i udowodnienia, nie pozostawia bowiem widocznych śladów na ciele ofiary. Niszczy poczucie godności i własnej wartości. Polega najczęściej na zastraszaniu emocjonalnym, stosowaniu gróźb, poniżaniu, stałej krytyce, stawianiu wymagań niemożliwych do spełnienia przez dziecko, oziębłości emocjonalnej, ograniczaniu snu i pożywienia, doprowadzeniu ofiary do wyczerpania fizycznego i/lub emocjonalnego⁵. Pozostawia niezatarty ślad w psychice dziecka, ponieważ ten rodzaj przemocy jest stosowany przez sprawcę długotrwale. Usłyszane obelgi i doznane upokorzenia wracają często w snach dorosłego już człowieka, który nie potrafi o nich zapomnieć. Przemoc psychiczna z powodu czasu trwania prowadzi często do prób samobójczych lub samobójstw dzieci starszych⁶.

Szczególną formą przemocy psychicznej jest cyberprzemoc, popełniana za pomocą telefonii komórkowej lub sieci teleinformatycznych⁷. Ma ona nieokreślenie wielką siłę oddziaływania z uwagi na powszechność dostępu do narzędzi: telefonów, komputerów. Z tej formy przemocy najczęściej korzystają ludzie młodzi, obeznani z technologią i jej możliwościami, często żyjący w świecie wirtualnym od wczesnego dzieciństwa. Sieć daje ogromne możliwości oddziaływania, sprzyja odhumanizowaniu relacji, daje poczucie anonimowości sprawcy przemocy, a ofierze – poczucie zagrożenia ze strony niepoliczalnie wielkiej społeczności. Sprawia wrażenie nieustającego, wielokrotnego krzywdzenia przez nieokreśloną liczbę osób (wszyscy wiedzą, wszyscy się śmieją, odrzucają, wykluczają)⁸. Młodzi ludzie nie wytrzymują presji, czasem odreagowują w podobny sposób – stosują cyberagresję lub prezentują inne zachowania agresywne, stając się krzywdzicielem, bądź przeciwnie – w poczuciu bezsilności wobec zjawiska, niewiary w możliwość wykrycia i ukarania sprawcy przemocy, pojawia się zniechęcenie, apatia, depresja, a nawet próba samobójcza lub samobójstwo⁹.

Przemoc fizyczna i psychiczna znajdują szczegółowe określenie oraz penalizację w kodeksie karnym. Artykuł 207 mówi:

Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy albo nad małoletnim

⁴ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2000, WSiP, s. 19-25.

⁵ J. Mellibruda, *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa 2009, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, s. 30-45.

⁶ B. Hołyst, *Suicydologia*, Warszawa 2012, LexisNexis, s. 10-1360.

⁷ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 1(26), s. 12-27.

⁸ J. Pyżalski, *Polscy nauczyciele a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*. W: M. Jędrzejko, *Człowiek i uzależnienia*, Pułtusk–Warszawa 2010, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.

⁹ L. Wojtasik, *Dziecko w sieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3.

lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5(§ 1).

Dalej czytamy:

Jeżeli czyn określony w § 1 połączony jest ze stosowaniem szczególnego okrucieństwa, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10 (§ 2). Jeżeli [natomiast] następstwem czynu określonego w § 1 lub 2 jest targnięcie się pokrzywdzonego na własne życie, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12 przypis (§ 3)¹⁰.

Przemoc seksualna (inaczej – wykorzystywanie, krzywdzenie, molestowanie czy też nadużycie seksualne) to kolejny rodzaj przemocy wobec dziecka. Według WHO zawiera ona wszelkie formy wykorzystywania dzieci dla uzyskania przyjemności, korzyści seksualnej przez dorosłych¹¹. Za dziecko poddane przemocy seksualnej uznaje się „każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony prawnej, którą dojrzała osoba naraża na jakąkolwiek aktywność natury seksualnej”¹². W Polsce bezwzględnej ochronie prawnej podlega każdy małoletni poniżej 15 roku życia.

Przemoc seksualna wobec dziecka przybiera formę zarówno przemocy fizycznej, jak i psychicznej. Powoduje bowiem uszkodzenia okolic intymnych oraz potęguje poczucie niesprawiedliwości, bezsilności, upokorzenia, strachu, wstydu, utraty dobrego imienia, naruszenia czci i godności¹³.

Fizyczna przemoc seksualna wobec dziecka to:

- pełne kontakty seksualne z wykorzystaniem różnych technik, nierzadko z uszkodzeniem ciała dziecka wynikającym z brutalności sprawcy oraz niedostosowania parametrowego ofiary i sprawcy – technik genitalnych, oralno-genitalnych, analnych, udowych;
- rozmowy o treści seksualnej, ekshibicjonizm, prezentowanie filmów pornograficznych, oglądanie i dotykanie ciała dziecka, podglądactwo, ocieractwo, komercyjne wykorzystywanie dziecka do zaspokajania potrzeb sprawcy (pornografia dziecięca).

Do nadużyć seksualnych wobec dziecka dochodzić może zarówno przez użycie siły, groźby, zastraszenia lub przewagi władzy¹⁴, jak i za pomocą prośby, nakłaniania, przekupywania i uwodzenia pozorną troskliwością, sprawiania mu przyjemności, spełniania życzeń i marzeń dziecka, celem uspienia nie tylko jego czujności, ale również osób dorosłych znajdujących się w najbliższym otoczeniu¹⁵.

¹⁰ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. z 1997 nr 88, poz. 553 ze zm.

¹¹ M. Stożek, *Przemoc w rodzinie. Zapobieganie w świetle przepisów prawa*, Warszawa 2009, Instytut Psychologii i Zdrowia PTP, s. 22.

¹² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997, Art. 200 kodeksu karnego.

¹³ A. Szpunar, *O zadośćuczynieniu z tytułu uszkodzenia ciała*, „Studia Iuridica” 1999, nr 21, s. 171.

¹⁴ J. Bargiel, *Zrozumieć dziecko krzywdzone*, Opole 1998, Wyd. UO, s. 98-111.

¹⁵ *Biznesmen uwodził 13-latkę w sieci. Pierwsza sprawa z nowego paragrafu w Szczecinie* [online] http://m.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,117915,13763426,Biznesmen_uwodził_13_latke_w_sieci__Pierwsza_sprawa.html [dostęp: 9.07.2013].

Do przemocy seksualnej wobec dzieci dochodzi coraz częściej przez sieć Internet¹⁶, z czym wiąże się zjawisko *child groomig*. Pojęcie pochodzi z języka angielskiego i dosłownie oznacza *pielęgnowanie, opiekowanie się*. Polega na budowaniu więzi emocjonalnej, zaprzyjaźnianiu się z dzieckiem, celem zmniejszenia jego oporów i uspienia czujności, a następnie wykorzystaniu seksualnym. Dorosły krzywdziciel określany jako *child groomer* wykorzystuje naiwność dziecka, podatność na manipulację, niezdolność do obiektywnej oceny zagrożenia¹⁷. Przepięstwo zostało spenalizowane w znowelizowanym kodeksie karnym w 2009 roku jako nowy rodzaj przemocy seksualnej. Stanowi rozszerzenie treści artykułu 200 kodeksu karnego¹⁸. W artykule 200a czytamy:

Kto w celu popełnienia przestępstwa określonego w art. 197 § 3 pkt 2 lub art. 200, jak również produkowania lub utrwalania treści pornograficznych, za pośrednictwem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej nawiązuje kontakt z małoletnim poniżej lat 15, zmierzając, za pomocą wprowadzenia go w błąd, wyzyskania błędu lub niezdolności do należytego pojmowania sytuacji albo przy użyciu groźby bezprawnej, do spotkania z nim, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3 (§1). Kto [zaś] za pośrednictwem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej małoletniemu poniżej lat 15 składa propozycję obcowania płciowego, poddania się lub wykonania innej czynności seksualnej lub udziału w produkowaniu lub utrwalaniu treści pornograficznych, i zmierza do jej realizacji, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2 (§2).

Taki sam wymiar kary przewidziany jest dla tego, „kto publicznie propaguje lub pochwała zachowania o charakterze pedofilskim” (art. 200b).

Długofalowymi skutkami przemocy seksualnej wobec dzieci są zwiększone zainteresowania problematyką seksualną, stany depresyjne, próby samobójcze dzieci. W późniejszym wieku może się pojawić nieprawidłowa orientacja seksualna, lęk przed trwałym związkiem, lub przeciwnie – nadpobudliwość seksualna i skłonność do prostytucji¹⁹. Dorosłych – wykorzystywanych seksualnie w okresie dzieciństwa – cechuje niższa samoocena, skłonność do uzależnień, złych nastrojów, zaburzeń świadomości, depresji. Bywa też, że wykorzystują oni (zwłaszcza mężczyźni) własne dzieci. Z kolei córki wykorzystywanych w dzieciństwie kobiet często stają się ofiarami tej samej formy przemocy.

¹⁶ B. Kurzępa, „Inna czynność seksualna” jako znamię przestępstw. *Teza 1*, „Prokuratura i Prawo” 2005, nr 5, s. 62.

¹⁷ J. Bukala, G. Gałuszka, K. Wątorok, *Pedofilia jako zagrożenie XXI wieku*, Kielce 2011, WSEiP, s. 203.

¹⁸ Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny, ustawy – Kodeks postępowania karnego, ustawy – Kodeks karny wykonawczy, ustawy – Kodeks karny skarbowy oraz niektórych innych ustaw Dz.U. z 2009 r., nr 206, poz. 1589, Art. 1 pkt 25.

¹⁹ A. Małyska, *Prostytucja nieletnich wyzwaniem dla pedagoga* [online] <http://crealdi.pl/artykuly/prostytucja-nieletnich-%E2%80%93-wyzwaniem-dla-pedagoga> [dostęp: 9.07.2013].

Zatem bez poznania genezy problemu i uświadomienia osobom odpowiedzialnym za dziecko – nauczycielom, lekarzom itd., kosztów społecznych, jakie wywołuje przemoc seksualna wobec dzieci, wiktyimizacji, często bezkarnie, poddawane będą następne pokolenia²⁰.

Kolejną formą zachowań przemocowych wobec dziecka jest **zaniedbywanie**, definiowane jako niezaspokajanie jego podstawowych potrzeb psychicznych (poczucie bezpieczeństwa, miłości, troski) oraz fizycznych – właściwe odżywianie, ubieranie, ochrona zdrowia (profilaktyka, leczenie, rehabilitacja)²¹. Zaniedbywanie dziecka stanowi naruszenie artykułu 40. Konstytucji RP oraz przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego²². Wiąże się z tym **przemoc ekonomiczna** (materialna), do niedawna słabo poznana postać przemocy. Określa się ją jako odmawianie lub ograniczanie dostępu do wspólnych środków finansowych lub odbieranie zarobionych pieniędzy, uniemożliwianie bądź ograniczanie podjęcia pracy zarobkowej, również niszczenie przedmiotów należących do osoby krzywdzonej²³.

Tej formie przemocy dziecko poddawane jest w sposób bierny, poprzez naruszenie bezpieczeństwa ekonomicznego rodziny. Występuje ona np. w sytuacji:

- utraty źródła zarobkowania jednego/oboju rodziców,
- utraty zasiłku,
- pojawienia się nieplanowanego rodzeństwa,
- pojawienia się, występowania schorzenia przewlekłego wymagającego ponoszenia nieoczekiwanych kosztów leczenia i rehabilitacji czy opieki paliatywnej, rezygnacji z pracy zarobkowej w związku z koniecznością sprawowania opieki nad osobą nieporadną lub współfinansowaniem opieki nad osobą jej wymagającą²⁴,
- niewywiązywania się rodzica z obowiązku alimentacyjnego wobec małoletniego²⁵,
- zaciągnięcia kredytu obciążającego budżet domowy w sposób uniemożliwiający bezpieczeństwo funkcjonowania rodziny, wpadnięcia w tzw. pułapkę finansową (na spłatę zadłużenia zaciągnane są kolejne zobowiązania) bądź spłacania czyjegoś zobo-

²⁰ *Konsekwencje stosowania przemocy wobec dziecka* [online] <http://www.edujrinn2.republika.pl/Art2.htm> [dostęp: 9.07.2013].

²¹ B. Zawadzka, *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, Kielce 2012, MOPR, s. 63.

²² Ustawa z dnia 25 lutego 1964, Dz.U. 1964 r., nr 9, poz. 59 ze zm., Rozdz. II stosunki między rodzicami a dziećmi, Art. 92-113.

²³ D. Jaszczak-Kuźmińska, K. Michalska (red.): *Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu*, Warszawa 2010, Wyd. Edukacyjne Parpamedia, s. 11.

²⁴ P. Prüfer, *Nierówności społeczne i bieda jako zjawiska wywołujące cierpienie: analiza socjologiczno-moralna*. W: E. Bartkowiak, *Cierpienie*, Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza UZ, s. 147-162; E. Tarkowska, „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”: o pogłębianiu nierówności przez szkołę. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańsk 2008, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, s. 393-422; W. Warzywoda-Kruszyńska, *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone” 2008, nr 2, s. 26-37.

²⁵ I. Reszke, *Uwarunkowania feminizacji biedy w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2, s. 73-84.

wiązania²⁶, długi związane z hazardem – nowym, badanym od niedawna obszarem uzależnienia i przemocy ekonomicznej²⁷.

Symulowanie choroby dziecka (Fabricated or Inducted Illness – FII) jako forma krzywdzenia jest zjawiskiem najtrudniejszym do diagnozowania, nawet przez specjalistów. Polega na symulowaniu objawów choroby dziecka (np. podawaniu leków nasennych lub dowolnym podawaniu leków zleconych przez lekarza, skutkiem czego osiąga się na przemian objawy przedawkowania leku i brak efektu terapeutycznego), na czynnym wywoływaniu objawów symulujących poważny problem zdrowotny (fabrykowaniu nieprawidłowych wyników badań, np. poprzez zanieczyszczanie próbek moczu cukrem lub krwią lub zmuszeniu dziecka do wypicia krwi zwierzęcej, a następnie powodowaniu wymiotów)²⁸. Celem symulacji choroby ma być wywołanie zainteresowania, współczucia, konieczności diagnostyki, nierzadko doprowadzenie do hospitalizacji i wykonania niepotrzebnego zabiegu operacyjnego²⁹. Zespół krzywdzenia przez symulację choroby dotyczy zwykle kobiet, dobrze orientujących się w medycynie (wykonujących zawód medyczny lub śledzących portale w Internecie)³⁰. Wiarogodnie potrafią one przedstawiać dolegliwości, wiedzą, jakie środki podać w celu wywołania pożądanego objawów. Dlatego ta forma krzywdzenia dziecka jest trudna do wykrycia zwłaszcza, że matki wydają się być bardzo troskliwe. Aby oszustwo nie zostało zdemaskowane, często zmieniają placówki ochrony zdrowia, co przez osoby z otoczenia interpretowane jest na korzyść krzywdzicielki – jest podziwiana za chęć wszechstronnej pomocy dziecku. Rolą profesjonalistów w przypadku podejrzenia symulowania choroby jest natychmiastowe odizolowanie dziecka od krzywdziciela – objawy zawsze ustępują³¹.

Czynniki ryzyka i symptomy krzywdzenia małych dzieci

W skutecznej ochronie dziecka przed działaniami przemocowymi najistotniejsze znaczenie mają wszelkie działania profilaktyczne. Wieloletnie badania nad zjawiskiem

²⁶ *Diagnoza zjawiska przemocy w rodzinie w Polsce wobec kobiet i wobec mężczyzn. Część I – Raport z badań ogólnopolskich. Przemoc ekonomiczna wobec innych członków gospodarstwa domowego*, Wyniki badań TNS OBOP dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Warszawa 2010, s. 90-92.

²⁷ A. Jakubik, *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 133-142.

²⁸ Fundacja Dzieci Niczyje, *Pomoc dzieciom – ofiarom przestępstw*, Konferencja, Warszawa 22-23.X.2012 r. [materiały konferencyjne]

²⁹ M. Janas-Kozik i in., *Choroba somatyczna czy zespół Münchhausena z przeniesienia? Choroba matki czy dziecka? Kontrowersje diagnostyczne*, „Przegląd Lekarski” 2007, nr 64, supl. 3, s. 72-75.

³⁰ T. Kowalik i in., *Przeniesiony zespół Münchhausena*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, nr 14(4), s. 363-366.

³¹ A. Zarychta, *Dlaczego każesz mi chorować? Zastępczy zespół Münchhausena* [online] <http://www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=269> [dostęp: 09.07.2013]; *Zabójcza miłość matki* [online] <http://polimaty.pl/2013/06/zabojcza-milosc-matki/> [dostęp: 09.07.2013].

przemocy wobec dziecka pozwoliły na wielopłaszczyznową ocenę czynników ryzyka krzywdzenia i symptomów przemocy³². Wśród nich wyróżniamy:

1. Czynniki ryzyka wynikające ze środowiska dziecka
 - niski status społeczno-ekonomiczny rodziców,
 - trudne/niekorzystne warunki mieszkaniowe, przeludnienie, zajmowanie niewielkich przestrzeni,
 - bezrobocie/praca dorywcza/częste zmiany miejsca pracy,
 - dyskryminacja rasowa/izolacja rodziców,
 - „kultura przemocy” wynikająca z uwarunkowań np. religijnych, podwyższona tolerancja członków i/lub członków społeczności lokalnej na przemoc.
2. Czynniki ryzyka krzywdzenia dziecka wynikające ze struktury rodziny:
 - rodzic samotny,
 - rodzic/rodzice małoletni,
 - rodzina zastępcza lub adopcyjna,
 - partner niebędący rodzicem biologicznym dziecka,
 - jeden z rodziców pracujący, przebywający poza domem (delegacja, praca zarobkowa poza terenem zamieszkania – tzw. niedzielny rodzic, np. marynarz, pilot, żołnierz), emigracja zarobkowa,
 - nieuregulowane życie domowe dziecka: częste przeprowadzki i zmiany środowiska dziecka uniemożliwiające socjalizację, zmiany partnerów rodzica, zmiany opiekunów dziecka,
 - związek nieakceptowany przez rodzinę, ostracyzm w otoczeniu rodziny dziecka,
 - brak wsparcia ze strony rodziny, przyjaciół,
 - zaburzone relacje w rodzinie, np. jeden z rodziców krzywdzony w dzieciństwie,
 - obecność osoby stale wymagającej opieki z powodu wieku, niepełnosprawności, przewlekłej choroby, tzw. *chory dom*,
 - przemoc w rodzinie między: dorosłymi i dziećmi, dziećmi,
 - interwencje policji i służb socjalnych,
 - dzieci z różnych związków (różne traktowanie dzieci w jednej rodzinie),
 - pobyty dzieci w placówkach interwencyjnych, dzieci przebywające w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.
3. Czynniki ryzyka wynikające z sytuacji życiowej rodzica/rodziców i dziecka:
 - małoletnia matka/małoletni rodzice,
 - choroba przewlekła,
 - niepełnosprawność umysłowa,
 - schorzenie psychiczne rodzica (przejściowe lub trwałe), w tym również syndrom *baby blues*, depresja poporodowa, inne³³,

³² Fundacja Dzieci Niczyje, *Jak chronić male dzieci przed krzywdzeniem*, Warszawa 2010, Wyd. FDN, s. 16-18.

³³ D. Alasdair Cameron, *Psychiatria*, wyd. 2, Wrocław 2005, Elsevier Urban and Partner, s. 169-171.

- uzależnienie od alkoholu, leków, narkotyków, dopalaczy,
- doświadczenie przemocy w dzieciństwie,
- żałoba,
- zaniechania, zaniedbania pielęgnacyjne wobec dziecka,
- bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych dotyczących dziecka,
- niestosowanie się do zaleceń profesjonalistów, negowanie kompetencji: lekarza/ /lekarza dentystry, pielęgniarki, położnej, psychologa, nauczyciela/wychowawcy,
- karalność, wszczęte postępowanie, wyrok w zawieszeniu, wyrok odbywany,
- brak opieki perinatalnej,
- poród bez pomocy medycznej,
- zaburzone relacje rodzic – dziecko: ostracyzm (unikanie kontaktu z dzieckiem, niereagowanie na potrzeby dziecka, nieprzytulnie, niechętnie branie na ręce) lub nadopiekuńczość (wyprzedzanie potrzeb, programowanie życia – organizowanie nauki i rozrywki, dobieranie zainteresowań, znajomych, agresywne eliminowanie zjawisk niepożądanych),
- brak regularnych szczepień,
- schorzenie przewlekłe, częste zmiany placówek leczniczych,
- odrzucenie dziecka: fizyczne, emocjonalne,
- zaniedbania higieniczne, nieświeża bielizna, brudna/przepełniona odzież, przetłuszczone włosy, wszawica, zaniedbania higieniczne jamy ustnej, nieleczona choroba próchnicowa, dziecko głodne, wychudzone, ubrane nieodpowiednio do pogody,
- zachowania agresywne dziecka w stosunku do innych dzieci lub wyładowywanie agresji na przedmiotach – wczesna faza przemocy,
- wycofanie, apatia, bierność dziecka w fazie adaptacji do działań przemocowych – przemoc długotrwała,
- dziecko przedstawiane w środowisku jako: trudne, wymagające stałej opieki, niespokojne, płaczące, hałaśliwe, niejadek, krnąbrne, niedostosowane, „nic nie można przy nim zrobić”.

Z uwagi na powyższe czynniki wszystkie osoby z otoczenia dziecka (nauczyciel, lekarz, sąsiad itd.) powinny zwracać szczególną uwagę na niewątpliwe symptomy zespołu dziecka maltretowanego. Są to³⁴:

- otarcia, zadrapania w miejscach nietypowych dla urazu przypadkowego: wewnętrzna strona ud, wewnętrzna strona ramion,
- uszkodzenia okolic intymnych,
- uraz/urazy w tzw. trójkącie bezpiecznym wyznaczonym przez płatek ucha, szyć i szczyt ramion – w tym obszarze nigdy nie występują urazy przypadkowe; czujność wiktymologiczną powinny wzbudzić: naderwane uszy, ślady po duszeniu na szyi, ślady po zaciskaniu palców na ramionach (po potrząsaniu dzieckiem),
- zasinienia w różnej fazie gojenia (powstałe w różnym czasie – w najlepszym przypadku dziecko jest niedopilnowane, w związku z tym często ulega urazom, dochodzi do zaniechania lub zaniedbania w sprawowaniu należytej opieki nad dzieckiem),

³⁴ K. Kubicka, W. Kawalec, *Pediatrics*, t. 2, Warszawa 2006, PZWL, s. 797-798.

- zadrapania świeże, blizny po zadrapaniach,
- podobny, powtarzający się uraz zaopatrywany wcześniej lub niezaopatrywany w placówkach ochrony zdrowia,
- wielokrotne, dawne złamania niezaopatrzone, samowyleczone,
- poprawa stanu zdrowia w szpitalu, pogorszenie w domu,
- śmierć małego dziecka, z podejrzeniem urazu nieprzypadkowego, który mógł być spowodowany przez członka rodziny,
- samookaleczenia,
- projekcja lęków w rysunkach dziecka: obrazy jednokolorowe najczęściej narysowane ciemnym kolorem, „kanciaste”, niewykończone, zamalowane/zabazgrane.

Współczesna medycyna *zنعان* się nad dzieckiem i inne złe obchodzenie się uznaje za odrębną jednostkę chorobową, oznaczoną symbolem E 967. Ujęta jest ona w dodatkowej klasyfikacji zewnętrznych przyczyn urazów i zatruc Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów Światowej Organizacji Zdrowia i wskazuje szczególnie sprawców krzywdzenia dziecka³⁵: rodziców (E 967.0), inne określone osoby znane dziecku (E 967.1), inne nieokreślone osoby, przypadkowe, nieznanie dziecku (E967.2).

Przeciwdziałanie skutkom zdrowotnym tej jednostki chorobowej wymaga długotrwałej współpracy interdyscyplinarnej.

Międzysektorowa współpraca profesjonalistów w przeciwdziałaniu krzywdzeniu dzieci. Obowiązek interwencji

Wielu zagrożeń dotyczących krzywdzenia dziecka można by uniknąć, gdyby funkcjonowały mechanizmy skutecznej profilaktyki krzywdzenia małych dzieci, oparte na międzysektorowej współpracy między profesjonalistami³⁶. Powinna ona obejmować wszystkie piętra piramidy zależności kompetencyjnej w kompleksowym chronieniu dziecka przed przemocą, co przedstawia poniższy schemat:



Źródło: opracowanie własne.

³⁵ J. Szymańczak, *Przemoc w rodzinie, zarys problematyki*, Warszawa 2000, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych, s. 3; K. Browne, M. Herbert, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999, Wyd. Edukacyjne PARPA, s. 21-57.

³⁶ Fundacja Dzieci Niczyje, *Jak chronić małe dziecko przed krzywdzeniem*, s. 6-18.

1. Samorząd lokalny – działania edukacyjne społeczności lokalnych dotyczące zjawiska krzywdzenia dzieci, edukacja prekonceptyjna młodzieży we wczesnym okresie prokreacyjnym, edukacja wiktymologiczna w szkołach rodzenia, edukacja społeczności i uwrażliwienie na problem krzywdzenia dziecka w otoczeniu (*nie wtrącam się, to nie moja sprawa*), uświadamianie, że koszty społeczne i ekonomiczne krzywdzenia dzieci ponoszone są przez całe społeczeństwo.
2. Środowisko dziecka bezpośrednio po przyjściu na świat – położne, pielęgniarki środowiskowe uprawnione do wczesnego diagnozowania czynników ryzyka i wczesnej interwencji w ramach profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej.
3. Środowisko wychowania i nauczania – pielęgniarki/wychowawcy w żłobkach, przedszkolach, szkołach, palcówkach opiekuńczo-wychowawczych, profesjonalści uprawnieni do edukacji i wsparcia opiekunów, podejmujący działania interwencyjne w przypadku gdy istnieje uzasadnione podejrzenie, że zdrowie i życie dziecka jest zagrożone.
4. Policja, służby socjalne – policjanci, pedagodzy, psycholodzy, socjolodzy, których zadaniem są działania interwencyjne w ramach profilaktyki trzeciorzędowej, zapobieganie rewiktymizacji dziecka poprzez nadzór i/lub kuratelę, czasowe lub stałe wsparcie asystenta rodziny.
5. Ochrona zdrowia – lekarze/lekarze dentyści, pielęgniarki i położne, którym przypada rola w diagnozowaniu problemów zdrowotnych i leczeniu skutków urazów, ze szczególnym zwracaniem uwagi na najmniejsze nawet symptomy przemocy, edukacja zdrowotna, profilaktyka i promocja zdrowia dziecka.
6. Wymiar sprawiedliwości – sędziowie, prokuratorzy, podejmujący wielopłaszczyznową, wielowymiarową ocenę środowiska dziecka, identyfikujący wszystkie czynniki ryzyka występowania zachowań przemocowych, aby poprzez powierzenie opieki nad dzieckiem rodzicowi stosującemu przemoc nie przyczyniać się do długotrwałej jego wiktymizacji lub rewiktymizacji.

Działania antyprzemocowe podejmowane są na podstawie kodeksu postępowania karnego (art. 304)³⁷, zgodnie z którym: „**każdy** dowiedziawszy się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym prokuratora lub Policję” (§ 1). Natomiast instytucje państwowe i samorządowe, które „w związku ze swoją działalnością dowiedziały się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, są obowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym prokuratora lub policję oraz przedsięwziąć niezbędne czynności do czasu przybycia organu powołanego do ścigania przestępstw lub do czasu wydania przez ten organ stosownego zarządzenia, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów przestępstwa” (§ 2).

Krzywdzenie dziecka jest przestępstwem ściganym z urzędu. Potrzeba więc kompetencji nauczycieli, którzy przebywając w najbliższym otoczeniu dziecka, odgrywają kluczową rolę w skutecznej ochronie wychowanków przed przemocą wobec nich skierowaną.

³⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks postępowania karnego, Dz.U. z 1997 nr 89, poz. 555 ze zm.

Bibliografia

1. Alasdair D. Cameron, *Psychiatria*, wyd. 2, Wrocław 2005, Elsevier Urban and Partner.
2. Bargiel J., *Zrozumieć dziecko krzywdzone*, Opole 1998, Wyd. UO.
3. *Biznesmen uwodził 13-latkę w sieci. Pierwsza sprawa z nowego paragrafu w Szczecinie* [online] http://m.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,117915,13763426,Biznesmen_uwodzi_l_13_latke_w_sieci_Pierwsza_sprawa.html [dostęp: 9.07.2013].
4. Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa 1999, Wyd. Edukacyjne PARPA.
5. Borysewicz-Lewicka M., Olczak-Kowalczyk D., *Zespół dziecka maltretowanego w aspekcie stomatologicznym*, „Czasopismo Stomatologiczne” 2009, nr 62(11).
6. Bukala J., Gałuszka G., Wątorok K., *Pedofilia jako zagrożenie XXI wieku*, Kielce 2011, WSEiP.
7. *Diagnoza zjawiska przemocy w rodzinie w Polsce wobec kobiet i wobec mężczyzn. Część I – Raport z badań ogólnopolskich. Przemoc ekonomiczna wobec innych członków gospodarstwa domowego*, Wyniki badań TNS OBOP dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2010.
8. Fundacja Dzieci Niczyje, *Jak chronić małe dzieci przed krzywdzeniem*, Warszawa 2010, Wyd. FDN.
9. Fundacja Dzieci Niczyje, *Pomoc dzieciom-ofiarom przestępstw*, Konferencja, Warszawa 22-23.10.2012 r. [materiały konferencyjne].
10. Hołyst B., *Suicydologia*, Warszawa 2012, LexisNexis.
11. Jakubik A., *Zespół uzależnienia od Internetu*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3.
12. Janas-Kozik M. i in., *Choroba somatyczna czy zespół Münchhausena z przeniesienia? Choroba matki czy dziecka? Kontrowersje diagnostyczne*, „Przegląd Lekarski” 2007, nr 64, supl. 3.
13. Jaszczak-Kuźmińska D., Michalska K. (red.): *Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu*, Warszawa 2010, Wyd. Edukacyjne Parpamedia.
14. *Konsekwencje stosowania przemocy wobec dziecka* [online] <http://www.edujrinne2.republika.pl/Art2.htm> [dostęp: 9.07.2013].
15. Kowalik T. i in., *Przeniesiony zespół Münchhausena*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, nr 14(4).
16. Kubicka K., Kawalec W., *Pediatrya*, t. 2, Warszawa 2006, PZWL.
17. Kurzępa B., *„Inna czynność seksualna” jako znamię przestępstw. Teza 1*, „Prokuratura i Prawo” 2005, 5.
18. Małyska A., *Prostytucja nieletnich wyzwaniem dla pedagoga* [online] <http://crealdi.pl/artykuly/prostytucja-nieletnich-%E2%80%93-wyzwaniem-dla-pedagoga> [dostęp: 9.07.2013].
19. Mellibruda J., *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa 2009, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
20. Płatek M., *Ochrona dzieci przed przemocą na tle najnowszych rozwiązań prawnych w Polsce*, Warszawa 2004, „Studia Iuridica” 2006, nr 45-46.
21. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2000, WSiP.
22. Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, Wyd. Akademickie Żak.
23. Prüfer P., *Nierówności społeczne i bieda jako zjawiska wywołujące cierpienie: analiza socjologiczno-moralna*. W: Bartkowiak E., *Cierpienie*, Zielona Góra 2009, Oficyna Wydawnicza UZ.

24. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 1(26).
25. Pyżalski J., *Polscy nauczyciele a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*. W: M. Jędrzejko, *Człowiek i uzależnienia*, Pułtusk–Warszawa 2010, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
26. Reszke I., *Uwarunkowania feminizacji biedy w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2.
27. Stożek M., *Przemoc w rodzinie. Zapobieganie w świetle przepisów prawa*, Warszawa 2009, Instytut Psychologii i Zdrowia PTP.
28. Szpunar A., *O zadośćuczynieniu w tytułu uszkodzenia ciała*, „Studia Iuridica” 1999, nr 21.
29. Szymańczak J., *Przemoc w rodzinie, zarys problematyki*, Warszawa 2000, Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Analiz Ekonomicznych i Społecznych.
30. Tarkowska E., „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”: o pogłębianiu nierówności przez szkołę. W: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.): *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańsk 2008, Gdańskie Wyd. Psychologiczne, s. 393-422.
31. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. z 1964 r. nr 9 poz. 59 ze zm., Rozdz. II stosunki między rodzicami a dziećmi, art. 92-113.
32. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks postępowania karnego, Dz.U. z 1997, nr 89, poz. 555.
33. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. z 1997 nr 88, poz. 553 ze zm., art. 200.
34. Ustawa z dnia 5 listopada 2009 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny, ustawy – Kodeks postępowania karnego, ustawy – Kodeks karny wykonawczy, ustawy – Kodeks karny skarbowy oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2009 r., nr 206, poz. 1589, art. 1, pkt 25.
35. Warzywoda-Kruszyńska W., *Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone*, „Dziecko Krzywdzone” 2008, nr 2.
36. Wojtasik Ł., *Dziecko w sieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3.
37. *Zabójcza miłość matki* [online] <http://polimaty.pl/2013/06/zabojcza-milosc-matki/> [dostęp: 09.07.2013].
38. Zarychta A., *Dlaczego każesz mi chorować? Zastępczy zespół Münchhausena* [online] <http://www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=269> [dostęp: 09.07.2013].
39. Zawadzka B., *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, Kielce 2012, MOPR.

Rozdział III

ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

Anna Ozga

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Lidia Kowalczyk

Szkoła Podstawowa nr 18 w Kielcach

O SZTUCE BUDOWANIA ZESPOŁU KLASOWEGO

Abstract

In the face of loosening of social bonds, it is becoming more and more important that a teacher of early school education builds good relationships within the class team. The article provides examples of activities aimed at this goal as well as a set of exercises and games which may be woven (included) into the contents of art, social, Polish, mathematics and physical education.

Świat, w którym żyjemy, zmienia się z nieprawdopodobną szybkością, co dla współczesnego człowieka oznacza nie tylko nowe wyzwania, ale i nowe zagrożenia. To, co łatwo zaobserwować, to kryzys wartości (człowiek jako wartość? rodzina jako wartość?), konsumpcyjny styl życia i wszechobecny pośpiech. Globalizacja, komputeryzacja, a także najnowsze osiągnięcia techniki zdecydowanie osłabiają międzyludzkie więzi – szczególnie w rodzinie i grupie rówieśniczej.

Samotność dziecka ma dzisiaj wiele twarzy: dzieci samotne to nie tylko sieroty, eurosieroty¹, dzieci z rodzin rozbitych, ale też dzieci „telewizyjne”, „komputerowe”,

¹ Z badań przeprowadzonych przez Wielkopolskie Kuratorium Oświaty wynika, że w 2010 r. w całej Polsce było około 100 tysięcy dzieci – eurosierot (A. Jarmuż, *Wielkopolskie szkoły policzyły eurosieroty. Rodzice na saksach, dzieci u babci* [online] <http://www.gloswielkopolski.pl/arttykul/788626,wielkopolskie-szkoly-policzyly-eurosieroty-rodzice-na,id,t.html?> [dostęp: 1.06.2013]). Natomiast według B. Walczaka w Polsce może być nawet 130 tysięcy dzieci, których rodzice wyjechali za granicę w poszukiwaniu pracy. Z jego badań wynika, że połową eurosierot opiekuje się tylko jeden rodzic; jedna czwarta mieszka z dziadkami, ponad 10% jest wychowywanych przez pełnoletnie rodzeństwo, a 3%

„internetowe”, które wychowują się w pełnych rodzinach, ale ich rodzice nie orientują się w ich potrzebach, możliwościach czy problemach². W tym kontekście nie dziwi wzrastająca liczba samobójstw – również wśród najmłodszych³. Świadomy tego faktu nauczyciel, obserwując nieustannie toczącą się walkę między „mieć” i „być”, wpisując swoje działania w nurt „edukacji bycia”, musi pamiętać o budowaniu dobrych relacji między uczniami, tak by tworzyli oni spójny klasowy zespół, czyli zdecydowanie więcej niż prostą sumę uczniów zapisanych do danej klasy. Wydaje się, że jest to szczególnie ważne w pracy nauczyciela pierwszego etapu edukacji, którego zadaniem jest przywitanie dzieci wstępujących do szkoły, poznanie ich, zintegrowanie, uczenie i możliwie łagodne przeprowadzenie od kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego obowiązującego w starszych klasach szkoły podstawowej⁴.

Psychologia społeczna, zajmując się małymi grupami (a taką jest szkolna klasa, ponieważ jest nie tylko wyraźnie oddzielona od innych grup, ale również jej członkowie pozostają ze sobą w bezpośrednich interakcjach), kieruje uwagę nauczyciela na tworzące się w dziecięcej grupie normy (czyli pewne przepisy, określające jak należy się zachować), przyjmowane role społeczne (szefa, eksperta, strażnika norm, pomysłodawcy, podwykonawcy, klasowego błazna) oraz kształtującą się strukturę społeczną (czyli układ pozycji powiązanych określonymi relacjami czy stosunkami grupy)⁵. By poznać występujące między uczniami relacje, nauczyciel może obserwować swoją klasę, wykorzystywać specjalnie dobrane zabawy i ćwiczenia, przeprowadzić badania socjometryczne⁶, a także zapoznać się z literaturą pedagogiczną dotyczącą tego obszaru. Postaramy się pokrótce wyjaśnić wymienione drogi zdobywania wiedzy o uczniach.

Obserwacja jest dla nauczyciela najbardziej podstawową metodą gromadzenia informacji o dziecku⁷. By określić relacje, jakie łączą uczniów w konkretnej klasie, można

– przez dalszych krewnych. Pozostali zostają w domach sami bądź trafiają do domów dziecka i rodzin zastępczych (*W Polsce rośnie pokolenie eurosierot*, „Dziennik Gazeta Prawna” [online] <http://wiadomosci.wp.pl/kat,50316,title,W-Polsce-rosnie-pokolenie-eurosierot,wid,9796613,wiadomosc.html?ti-caid=110b0f> [dostęp: 15.05.2013].

² B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek, s. 184.

³ WHO podaje alarmujące dane: według ekspertów na świecie co trzy sekundy ktoś podejmuje próbę samobójczą, a co 40 sekund – traci z tego powodu życie (źródło: *Sabójstwo co 40 sekund*, „Wprost” [online] www.wprost.pl/ar/?O=66597 [dostęp: 01.06.2013]. W trakcie XI Świętokrzyskich Dni Profilaktyki (Kielce, maj 2013), powołując się na statystyki policyjne, podano informacje o liczbie i wieku samobójców w województwie świętokrzyskim, znalazło się wśród nich 9-letnie dziecko!).

⁴ *Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* [online] https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2032 [dostęp: maj 2013].

⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie Żak, s. 188-246.

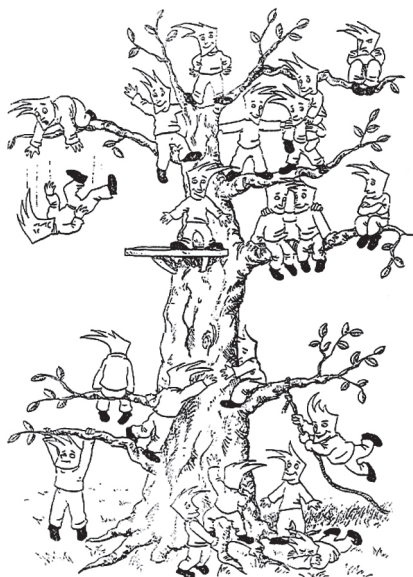
⁶ Choć warto przypomnieć, że socjometria ma też swoje ograniczenia (zob. E. Jarosz, *Diagnoza sytuacji społecznej w klasie szkolnej*. W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wyd. Akademickie Żak, s. 314-321).

⁷ A. Janowski, *Poznanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002, Fraszka Edukacyjna, s. 124.

wykorzystywać pogłębioną, celową obserwację nakierowaną szczególnie na kontakty społeczne uczniów – warto zwłaszcza przyglądać się tej sferze na przerwach, na wybieżkach, w szatni, w momentach dobierania się dzieci w pary czy większe grupy.

Nauczyciel może również zaproponować swojej klasie ćwiczenie, w trakcie którego każdy uczeń sam próbuje określić swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Dysponując kartą pracy przedstawiającą drzewo i 20 różnie rozmieszczonych postaci, dziecko zakreśla na czerwono tego ludzika, z którym się utożsamia, na zielono natomiast koloruje postać, w której miejscu pragnie być (rysunek 1). Uzyskaną w ten sposób informację nauczyciel może nie tylko przeanalizować i przemyśleć, ale również uczynić tematem klasowej rozmowy (poszukajmy wspólnie pomysłów, co może zrobić dziecko, które marzy o innym miejscu w grupie, niż to, które zajmuje obecnie), a także przekazać rodzicom, którym w trakcie szkolnego zebrania można zaproponować najpierw to samo zadanie.

Podejmując próbę przeprowadzenia badań socjometrycznych, nauczyciel może zastosować klasyczną technikę J. Moreno (czyli np. zadanie uczniom pytań: „Z kim najbardziej chciałbyś siedzieć w jednej ławce?”, „Z kim najmniej chciałbyś siedzieć w jednej ławce?”), która ujawni nie tylko „gwiazdy socjometryczne” w jego klasie (czyli osoby najbardziej popularne i lubiane), ale także osoby izolowane (o których nikt nie pisał) oraz jednostki odrzucane (czyli te zdecydowanie najmniej lubiane w grupie)⁸.



Ryc 1. Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej

Źródło: A. Nowak, *Spotkania z rodzicami: jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Poznań 2000, „G & P”, s. 41-43.

⁸ A. Janowski, *Poznawanie uczniów*, s. 44-66; zob. E. Jarosz, *Diagnoza sytuacji społecznej*, s. 314-321.

Z kolei literatura przedmiotu podpowiada nauczycielom, że wysoką popularność w zespole klasowym mogą zapewnić dziecku takie cechy, jak: zdolność do współpracy, życzliwość, energia, bezpośredniość, odpowiedzialność, pewność siebie, dobre wyniki w nauce, zdrowie i sprawność fizyczna, atrakcyjny wygląd zewnętrzny, inteligencja, pozycja materialna rodziców. Natomiast niską pozycję socjometryczną dziecka w grupie wiąże się w literaturze przedmiotu z jego nieśmiałością, powściągliwością, brakiem energii, nieprzystępnością, zbytnim odstawaniem od grupy, agresywnością, niesolidnością, nielojalnością i egocentryzmem⁹.

Uzyskana wiedza pozwoli wychowawcy zdiagnozować relacje łączące uczniów w jego klasie, pokaże obszary, nad którymi warto pracować (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zespołowym), tym bardziej że dobre stosunki społeczne są dla dzieci istotnym warunkiem skutecznej edukacji.

Wśród działań ukierunkowanych na efektywne budowanie zespołu klasowego, jakie może podejmować nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, warto wymienić¹⁰:

- rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych;
- wspólne ustalanie zasad obowiązujących w klasie, zawieranie z grupą kontraktu (np. z główną zasadą: „nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe”);
- tworzenie miłej atmosfery podczas lekcji;
- wzbudzanie zainteresowania uczniów;
- wykorzystywanie celowo dobranych ćwiczeń, gier i zabaw budujących grupę¹¹;
- rozwiązywanie konfliktów na forum klasy;
- organizowanie przestrzeni w sali adekwatnie do zadań podejmowanych z uczniami danego dnia (krzeselka ustawione w kręgu, zestawione ławki do pracy w 4-osobowych zespołach...);
- praca metodami aktywizującymi;
- praca w parach oraz w celowo utworzonych małych grupach (włączanie osób o najniższej pozycji socjometrycznej do odpowiednich zespołów, w których będą miały ułatwione interakcje z innymi członkami klasy; lekcja współpracy);
- wykorzystywanie ciekawych, celowo dobranych pomocy dydaktycznych (np. chusta Klanzy);
- przygotowywanie uroczystości szkolnych (gdy klasa prezentuje się na forum szkoły);
- urządzenie imprez klasowych; wspólne świętowanie z okazji Dnia Mamy, Dnia Taty, Dnia Dziecka;

⁹ E. Hurlock, za: D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1983, WSiP, s. 33-34.

¹⁰ S. Paries, L. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, WSiP; R. Perry, *Teoria i praktyka: proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP; B. Grzeszkiewicz, *Nauczyciel wychowania przedszkolnego*; A. Watola, *Rola nauczyciela w edukacji najmłodszych dzieci*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*.

¹¹ Przykłady ćwiczeń zamieszczono w drugiej części tekstu.

- organizowanie klasowych wycieczek i imprez plenerowych (np. podchodów połączonych z szukaniem skarbów);
- podejmowanie współpracy z rodzicami, a także z innymi nauczycielami uczącymi w tej klasie;
- doskonalenie zawodowe nauczyciela (lektura, warsztaty, kursy, studia podyplomowe).

Poniżej zaprezentujemy propozycje ćwiczeń budujących zespół klasowy¹², które można z dobrym skutkiem włączać do zintegrowanej edukacji uczniów klas młodszych (w ramach edukacji plastycznej, polonistycznej, społecznej, matematycznej i wychowania fizycznego).

Zabawy integracyjne

- *Gra w imiona*: Uczestnicy siedzą w kręgu, pierwsza osoba mówi: *Mam na imię*. Następna mówi: *Mam na imię, a to jest.....* i wskazuje swojego poprzednika. Przedstawianie się trwa dotąd, dopóki nie obejdzie całego kręgu.
- *Jak chcę, by mnie tu nazywano?*: Każdy uczestnik kolejno podaje swoje imię w pełnym brzmieniu, a następnie mówi, którą formę imienia lubi najbardziej, a której słucha niechętnie.
- *Imię i okrzyk*: Grupa stoi w kręgu. Kolejne osoby mówią swoje imię i prezentują swój okrzyk. Grupa powtarza poszczególne okrzyki.
- *Imię i gest*: Grupa stoi w kręgu. Każdy kolejno mówi swoje imię i wykonuje jakiś gest. Wszyscy powtarzają zaproponowane ruchy.
- *Imię i nastrój*: Każdy uczestnik mówi swoje imię w określony, podany wcześniej przez prowadzącego sposób (np.: bardzo wesoło, z wściekłością, nieśmiało, pytająco). Zmiana sposobu mówienia następuje, gdy każdy wykona wcześniejsze polecenie.
- *Powitanie*: Grupa stoi w kręgu. Jeden ochotnik zamyka oczy. Kilku uczestników wita tę osobę mówiąc: „Witaj + jej imię (Kasiu)”. Należy zgadnąć, czyj to głos.

¹² Niektóre z nich zostały zaczerpnięte lub adaptowane z następujących pozycji: H. Baum, *Male dzieci – duże uczucia*, Kielce 2002, Jedność; M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, Wyd. Krupski i S-ka; G. Gajewska, A. Szczesna, A. Doliński, *Teoretyczno-metodyczne aspekty wychowania młodzieży*, Zielona Góra 2003, Gaja; A. Głowacki, G. Jędryka, *Budujemy ciekawy program wychowawczy*, Kraków 2001, Rubikon; M. Gruszka, I. Janik, J. Prarat, *Scenariusze godzin wychowawczych*, Gdańsk 2003, Harmonia; E. Grzesiak, R. Janicka, M. Stablecka, *Komunikacja w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*, Gdańsk 2005, GWP; M. Jachimska, *Grupa bawi się i pracuje*, Wrocław 1997, Oficyna Wydawnicza UNUS; E. Kosińska, B. Zachara, *Profilaktyka pierwszorzędowa*, Kraków 2003, Rubikon; R. Portmann, *Gry i zabawy kształtujące pewność siebie*, Kielce 2003, Jedność.

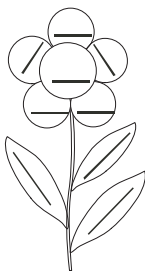
Zabawy ruchowe

- *Łańcuch*: Uczestnicy zajęć stoją w kręgu z zamkniętymi oczami. Wykonują kilka kroków do przodu, łąpiąc przy tym napotkane ręce innych osób. Wszyscy otwierają oczy i próbują (bez puszczenia rąk) rozwikłać powstałe zaplątania.
- *Zdjęcia próbne do filmu*: Uczestnicy stoją w dwóch rzędach, twarzą do siebie. Przechodzą przez całą długość utworzonego przez grupę tunelu zgodnie z hasłami prowadzącego, np.: idą jak ludzie obcy, dobrzy znajomi, dwie przyjaciółki, babcia i wnuczek, nauczyciel i uczeń.
- *Siano*: Uczestnicy siedzą w kręgu na krzesłach. Osoba prowadząca (stoi bez swojego krzesła) zaczyna zabawę i mówi: „Witam wszystkich, którzy lubią lody”. W tym czasie osoby, których dane hasło dotyczy, wstają i zmieniają się miejscami. Po kilku powitaniach, „wszystkich, którzy jedli dziś śniadanie”, „wszystkich, którzy lubią szkołę” etc., prowadzący stara się znaleźć wolne krzesło dla siebie. Osoba, która została na środku, kontynuuje zabawę.
- *Ludzie do ludzi*: Nieparzysta liczba uczestników zabawy. Osoba bez pary określa, jak „dwójki” mają się ustawiać (np.: łokieć do łokcia, kolano do kolana, mały paluszek do małego paluszka). W pewnym momencie wypowiada komendę „Ludzie do ludzi”, a wtedy wszyscy szukają sobie nowej pary. Kto jej nie znajdzie, kontynuuje zabawę.
- *Tak – nie*: Salę dzielimy wstążką na pół. Po jednej stronie kładziemy planszę „TAK”, a po drugiej napis „NIE”. Każdy uczestnik zajmuje określone miejsce w pomieszczeniu, ustosunkowując się do stwierdzeń wypowiedzianych przez osobę prowadzącą. Przykłady stwierdzeń: „Lubię czekoladę”, „Jestem odważny”, „Zawsze odrabiam lekcje”, „Mam w domu jakieś zwierzątko”, „Lubię tańczyć”, „Chętnie czytam książki”, „Mam przyjaciół”, „Umiem jeździć na deskorolce”, „Często się przeziębam”, „Potrafię powiedzieć przepraszam”. W pewnym momencie to same dzieci proponują grupie swoje stwierdzenia.
- *Podaj przedmiot*: Uczestnicy zajęć siedzą w kręgu. Prowadzący podaje jakiś przedmiot (np.: maskotkę), określając sposób, w jaki go sobie przekazujemy w kręgu, np. tak, jakby ten przedmiot był bardzo ciężki. Gdy wędrujący przedmiot obejdzie już całe koło, następuje zmiana określenia: jest kruchy, cuchnący, gorący, lżejszy od powietrza.
- *Słucham oczami*: Dzieci stoją w kręgu. Nie używając słów, każdy ma wyrazić zadaną przez prowadzącego treść, np.: „jestem zmęczony”, „boję się”, „czuję się wielki i silny”, „nudzę się”, „zimno mi”, „jestem nieśmiały”, „jestem szczęśliwy”.
- *Pajęczyna*: Pierwsza osoba, trzymając początek włóczki w dłoni, rzuca kłębek wełny do wybranej osoby siedzącej w kręgu i mówi o podobieństwie, jakie dostrzega między nią i sobą. Kolejne osoby realizują instrukcję, rzucają kłębek do kolejnej osoby (przytrzymując przedtem wełnę w swojej dłoni). Gdy każdy choć raz otrzymał kłębek wełny i powstała „pajęczynka”, zmieniamy instrukcję. Zwijamy wełnę, mówiąc przy tym o jednej różnicy między sobą i osobą, do której rzucaamy kłębek.

- *Rekin*: Dzieci siadają na podłodze w kręgu, natomiast w dłoniach trzymają mocno naprężoną tkaninę na wysokości brody. Jedno dziecko, rekin, wchodzi do środka i próbuje wciągnąć kogoś pod tkaninę. Zabawę kończymy rozmową o tym, jak dzieci czuły się w roli rekina i w roli ofiary; szukamy też życiowych sytuacji, w których dzieci czuły się podobnie.

Prace plastyczne

- *To lubię*: Dzieci wycinają z kolorowych czasopism zdjęcia miejsc, zabawek i rzeczy, które lubią. Przyklejają je do kartki z bloku, tworząc pracę plastyczną (collage). Ćwiczenie kończy się prezentacją prac.
- *Wyspa szczęścia*: Nauczyciel przygotowuje duży arkusz papieru, rysuje na nim owal i podpisuje „wyspa szczęścia”. Każde dziecko, po chwili refleksji, rysuje i zapisuje na 3 małych karteczkach to, co chciałby zabrać ze sobą na wyspę szczęścia oraz 2 rzeczy, osoby, sytuacje, których nie lubi, które kojarzą mu się z byciem nieszczęśliwym. Grupa tworzy wyspę szczęścia, przypinając pozytywne karteczki wewnątrz dużego owalu. Na pozostałej części arkusza, poza wyspą, przypina się to, czego nie chcemy na wyspie szczęścia. Grupa podziwia gotową pracę.
- *Nasza klasa*: każde dziecko przygotowuje w domu jedną kartkę o swojej klasie do szkolnej gazety. Utworzone przez dzieci prace, wypełnione rysunkami, rymowanymi, wierszykami (które powstają czasem przy współudziale rodziców) spinamy.
- *Wrażenia z teatru*: w ćwiczeniu wykorzystuje się teatralny afisz reklamujący spektakl, na który wybrała się klasa. Dzieci w postaci rysunków i krótkich tekstów przedstawiają, co im się podobało. Gotowe prace uczniów przymocowuje się wokół teatralnego afisza.
- *Dyplom*: Nauczyciel przygotowuje dla dzieci dyplomy, pisze na nich tylko imię i nazwisko dziecka – członka swojej klasy – i zostawia na dyplomie duży pusty obszar. Dyplomy wręczane są dzieciom siedzącym przy dużym stole, na którym przygotowano flamastry i kredki. Na wstępie każdy, kto otrzyma dyplom, sam sobie wpisuje, czym na niego zasłużył. W drugim etapie ćwiczenia to koledzy z klasy wpisują każdej osobie, co wniosła ona do zespołu klasowego. W kolejnym kroku nauczyciel włącza się do tych działań. Dzieci dekorują swoje dyplomy i prezentują je wszystkim.
- *Dłonie*: Dzieci odrysowują swoją dłoń na kartce papieru, a następnie zapisują w konturze poszczególnych palców 5 cech – swoich mocnych stron. Kolejny etap ćwiczenia to prezentacja prac.
- *Kwiat*: Na wstępie ćwiczenia nauczyciel wyjaśnia pojęcia: „wada”, „zaleta”; razem z dziećmi tworzy na tablicy listę zalet i wad. Każdy uczestnik zajęć rysuje dość duży kwiat; podczas indywidualnej pracy w jego płatki wpisuje swoje zalety, natomiast w listki – swoje wady.



- *Rysunkowa autoprezentacja*: Wszyscy rysują swoje portrety i podpisują je wybraną formą imienia. Prezentują prace w kręgu mówiąc: To ja, Ola, lubię..... . Z wykonanych rysunków powstaje książeczka.
- *Filiżanki życzliwości*: Na dużym arkuszu papieru każdy uczeń rysuje kształt filiżanki i podpisuje go swoim imieniem. Dzieci, zgodnie ze swoimi doświadczeniami w okresie tygodnia, wypełniają kolorami kontur swoich filiżanek – zamalowują kolorowy paseczek, jeśli ze strony kolegów spotkało je coś miłego, a także gdy komuś innemu okazały swoją życzliwość.

Zabawy rozwijające wiedzę dziecka o sobie i o kolegach

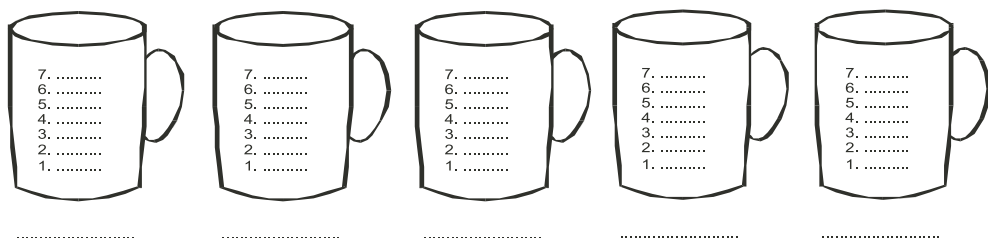
- *Co nas łączy?*: Uczniowie pracują w parach; każda para rozmawia, oblicza i wpisuje brakujące liczby. Pary łączą się w czwórki i wypełniają taki sam arkusz. Czwórki łączą się w ósemki (etc). Ostatecznie powstaje plakat całej klasy.

1. Razem mamy sióstr.
2. Razem mamy braci.
3. Razem mamy psów.
4. Razem mamy kotów, chomików, rybek i innych zwierząt.

- *Wizytówki*: Uczestnicy tworzą swoje wizytówki. Pokazują je kolejnym członkom zespołu, zbierając przy tym podpisy osób, które lubią podobne rzeczy.

.....			
IMIĘ			
.....			
ulubiony sposób spędzania wolnego czasu			
.....			
.....
ulubiony kolor	ulubiona potrawa	ulubione miejsce	ulubione zwierzę

- *Cudowne dzbany*: Prowadzący rozdaje kartki z narysowanymi dzbanami. Uczestnicy zajęć mają wpisać 5 najważniejszych cech (pod każdym dzbanem jedna), niezbędnych u osoby, z którą chcieliby nawiązać bliższy kontakt. W drugim etapie ćwiczenia każdy zaznacza na dzbanach, ile on sam posiada tych cech. Przedstawiamy grupie gotowe prace.



- *Rundka*: Nauczyciel podaje początek zdania, a każde dziecko kończy je zgodnie z własnym doświadczeniem: „Najbardziej lubię...”, „Lubię siebie za to, że...”, „Nie lubię, kiedy...”, „Czasami boję się, że...”, „Jestem smutny, gdy...”, „Jestem zły, gdy...”.

Zabawy wzmacniające poczucie własnej wartości

- *Powitanie*: Każdy uczestnik zajęć wita grupę. Mówi w tym celu swoje imię, do którego dodaje coś, co robi dobrze, np.: „Jestem Kasia, dobrze sprzątam dom”.
- *Jestem gwiazdą*: Uczestnicy zajęć stoją ustawieni w dwóch równoległych rzędach. Dzieci kolejno wchodzi w rolę „gwiazdy”, przechodzą środkiem szpaleru, są przy tym owacyjnie witane przez innych. Ćwiczenie kończymy omówieniem, podczas którego każdy ma okazję powiedzieć, jak się czuł, będąc w centrum uwagi wszystkich, i jak się czuje teraz.

Obserwacja procesu kształcenia dzieci i młodzieży w polskiej szkole pokazuje, że zdecydowanie najwięcej uwagi poświęca się rozwojowi intelektualnemu i informatycznemu uczniów, zaniedbując przy tym nieco sferę społeczną i osobową¹³. Wydaje się, że gwarantem dobrego funkcjonowania dzieci w przyszłości jest harmonijne wzmacnianie dziś ich wszechstronnego rozwoju, co zgodne jest z wnioskami płynącymi z Raportu Delorsa: „uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być, aby wspólnie żyć”¹⁴.

¹³ H. Olechnowicz, *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2010, PWN, s. 7-9.

¹⁴ Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, s. 98.

Bibliografia

1. Baum H., *Małe dzieci – duże uczucia*, Kielce 2002, Jedność.
2. Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, Wyd. Krupski i S-ka.
3. Brown R., *Procesy grupowe: dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańsk 2006, GWP.
4. Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1983, WSiP.
5. Gajewska G., Szczęśna A., Doliński A., *Teoretyczno-metodyczne aspekty wychowania młodzieży*, Zielona Góra 2003, Gaja.
6. Głowacki A., Jędryka G., *Budujemy ciekawy program wychowawczy*, Kraków 2001, Rubikon.
7. Gruszka M., Janik I., Prarat J., *Scenariusze godzin wychowawczych*, Gdańsk 2003, Harmonia.
8. Grzesiak E., Janicka R., Stablecka M., *Komunikacja w szkole. Scenariusze godzin wychowawczych*, Gdańsk 2005, GWP.
9. Grzeszkiewicz B., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, Wyd. Adam Marszałek.
10. Jachimiska M., *Grupa bawi się i pracuje*, Wrocław 1997, Oficyna Wydawnicza UNUS.
11. Janowski A., *Poznanwanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 2002, Fraszka Edukacyjna.
12. Jarmuż A., *Wielkopolskie szkoły policzyły eurosieroty. Rodzice na saksach dzieci u babci* [online] <http://www.gloswielkopolski.pl/artukul/788626,wielkopolskie-szkoly-policzyly-euro-sieroty-rodzice-na,id,t.html?cookie=1> [dostęp: 1.06.2013].
13. Jarosz E., *Diagnoza sytuacji społecznej w klasie szkolnej*. W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wyd. Akademickie Żak.
14. Kosińska E., Zachara B., *Profilaktyka pierwszorzędowa*, Kraków 2003, Rubikon.
15. Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, Wyd. Naukowe AP.
16. Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, Wyd. Akademickie Żak.
17. Nowak A., *Spotkania z rodzicami: jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Poznań 2000, „G&P”.
18. Olechnowicz H., *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2010, PWN.
19. Paries S., Ayres L., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, WSiP.
20. Perry R., *Teoria i praktyka: proces stawania się nauczycielem*, Warszawa 2000, WSiP.
21. Portmann R., *Gry i zabawy kształtujące pewność siebie*, Kielce 2003, Jedność.
22. Raport dla UNESCO międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
23. *Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* [online] https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2032 [dostęp: maj 2013].
24. *Samobójstwo co 40 sekund*, „Wprost” [online] <http://wiadomosci.wp.pl/kat,50316,title,W-Polsce-rosnie-pokolenie-eurosierot,wid,9796613,wiadomosc.html?icaid=110b0f> [dostęp: maj 2013].

25. Skalbania B., *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, Impuls.
26. Watoła A., *Rola nauczyciela w edukacji najmłodszych dzieci*. W: E. Perzycka (red.): *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, wydawnictwo Adam Marszałek.
27. *W Polsce rośnie pokolenie eurosierot*, „Dziennik Gazeta Prawna” [online] <http://wiadomosci.wp.pl/kat,50316,title,W-Polsce-rosnie-pokolenie-eurosierot,wid,9796613,wiadomosc.html?ticaid=110b0f> [dostęp: 15.05.2013].

Irena Stańczak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

UCZYĆ MYŚLEĆ SKUTECZNIE – PROPOZYCJA ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH

Abstrakt

The paper consists of two parts – an introduction and a lesson plan. The author presents the significance of thinking and acting in a non-standard way (TRIZ). A sample lesson plan for grade III of primary school is presented. Its main objective is to develop assertive attitudes in children.

Wprowadzenie

Powinnością edukacyjną nauczyciela, już na szczeblu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jest tworzenie odpowiedniego środowiska edukacyjnego stymulującego konflikty motywacyjne o charakterze poznawczym i wspieranie procesu przetwarzania dopływających do dziecka informacji, prowadzącego w rezultacie do działań nowych i niestandardowych.

W 2011 r., dzięki staraniom i wysiłkom mgr inż. Jana Boratyńskiego oraz przychylnemu stanowisku Wydawnictwa Grupa Edukacyjna S.A. w Kielcach, na polskim rynku wydawniczym pojawiła się pierwsza w języku polskim „trizowska” książka pt. *Niezwykle zagadki Kota Mądrali – dla dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej* – autor Anatol Aleksandrowicz Hin. Tłumaczenia z oryginału, czyli z języka rosyjskiego, dokonał i własnymi „kocimi” wierszykami opatrzył właśnie Jan Boratyński – master TRIZ i Dyrektor Generalny TRIZ na Polskę. Światło dzienne ujrzały najprawdziwsze twórcze zadania otwarte, przeznaczone dla najmłodszych dzieci, możliwe do wykorzystania zarówno w pracy przedszkola, jak i klasach I–III szkoły podstawowej oraz oczywiście w domu rodzinnym przez rodziców lub opiekunów dziecka.

Te niezbyt trudne do odgadnięcia i mało skomplikowane bajki-zagadki naprawdę bawią, ćwiczą, trenują i rozwijają sprawności konieczne dla skutecznego myślenia, takie jak: dowolne skupianie uwagi, koncentrację uwagi, dostrzeganie ukrytych informacji i właściwości rzeczy najważniejszych w zadaniu, analizowanie resursów (zasobów tkwiących w systemie), wyzwalanie wyobrażeń.

Właściwa pod względem metodycznym praca z tekstem bajki-zagadki stymuluje kreatywne myślenie dziecka, głównie poprzez umiejętność spostrzegania ukrytych w treści bajki i „między wersami” informacji, umiejętność spostrzegania rzeczy najważniejszych (wartościowanie) oraz pobudzanie i wyzwalanie dziecięcej wyobraźni.

Nauczyciele przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej wykorzystują ten materiał należycie, pod jednym wszak warunkiem, że będą znali choć w niewielkim stopniu podstawowe założenia metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogiki), na kanwie której te bajki-zagadki zostały zbudowane.

Bajkowe zadania kota Mądrali można rozwiązywać również w gronie rodziny. Nie należy się jednak spieszyć. Wystarczy, jeśli dzieci za jednym razem rozwiążą od jednego do trzech zadań. Warto przyzwyczajać dziecko do uważnej analizy informacji (resursów, zasobów) tkwiących w treści bajki-zagadki i warunków każdego zadania. Czasami wystarczy tylko przeczytać treść, dokładnie obejrzyć zamieszczone ilustracje i pomysły rozwiązania pojawiają się same. Jeżeli uda się znaleźć rozwiązanie, to wskazane jest jego omówienie. W omówieniu analizujemy sprzeczności, np. co w rozwiązaniu jest dobre, a co nie bardzo właściwe, czy może być inne poprawne rozwiązanie lub wiele innych poprawnych rozwiązań. Dobrze jest działać wspólnie z dzieckiem. Należy doceniać i chwalić pomysły dziecka, ograniczając do minimum słowa krytyki.

Bajki-zagadki kota Mądrali pomogą rodzinie spędzać wolny czas, a nawet mogą urozmaicić program dziecięcych uroczystości rodzinnych i towarzyskich, np. imienin, urodzin. Dzieci z dużym zapałem rozwiązują zadania, bawiąc się nimi w grupie. Dorosły opiekun lub rodzic pomoże organizacyjnie, wymyślając dzieciom gry, dobierając treść bajki-zagadki, pomagając znaleźć rozwiązania.

Nauczyciele zaś otrzymują do rąk własnych barwny materiał do prowadzenia niezapomnianych dla dzieci zajęć zintegrowanych, skutecznie powiązanych z treściami innych dziedzin edukacyjnych, zgodnie z wymaganiami podstawy programowej i realizowanego programu nauczania. A co robić, gdy dziecko zna odpowiedź z książki czy z filmu? To dobrze. Po pierwsze, niech uczy się zauważać, że w powszechnie znanych baśniach też ukrywają się ciekawe zadania (zagadki). Poza tym warto zawsze spróbować znaleźć inne, kolejne rozwiązanie dla każdej bajkowej zagadki. W rzeczywistości dzieci dość często wymyślają rozwiązania inne i bardziej interesujące niż te, jakie proponuje oryginalna bajka. Kreatywne, twórcze myślenie – to kruche drzewko, ale urodzajne. Bądźcie odważni i życzę sukcesów!

W niniejszym opracowaniu zawarłam jedynie wybraną, stworzoną przeze mnie, propozycję rozwiązania metodyczno-organizacyjnego dla nauczycieli nauczania początkowego, opartą na tekście bajki-zagadki z tego jedyne go w naszym kraju, unikatowego „trizowskiego” opracowania.

Publikacja *Niezwykłe zagadki Kota Mądrali – dla dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej* jest zbiorem tekstów literackich, które są jednocześnie prawdziwymi otwartymi zadaniami twórczymi dla dzieci. Zawiera 36 ciekawych zadań – bajek. Bajkowy bohater zwykle znajduje się w złożonej, trudnej sytuacji i musi znaleźć z niej rozsądne wyjście. Młody czytelnik razem z bohaterem bajki-zagadki szuka tego wyjścia, wykorzystując zawarte w treści informacje, podpowiedzi i komentarze (zasoby, czyli resursy tkwiące w systemie, jakim jest treść bajki, czyli treść zadania otwartego, jakim jest każda bajka).

Praca z tekstem bajki-zagadki służy rozwijaniu myślenia twórczego dziecka i tworzy przyjazną atmosferę relacji interpersonalnych między dorosłymi i dziećmi, rozwija sprawności intelektualne i poznawcze, konieczne w procesie skutecznego myślenia, między innymi: koncentrację uwagi, dostrzeganie ukrytych między wersami informacji i najważniejszych zasobów czyli resursów oraz stymuluje wyobraźnię dziecka.

W rękach dobrego nauczyciela książka ta to materiał do tworzenia fascynujących, ciekawych i niezapomnianych zajęć zintegrowanych oraz kanwa dla scenariuszy inscenizacji szkolnych w każdej z możliwych form (żywy teatr, teatr lalek, teatr pacynek, kukiełek itp.).

Niniejsze opracowanie ma na celu pokazanie nauczycielom, jak można wykorzystać treść bajki-zagadki w powiązaniu z wybranymi środkami dydaktycznymi na zajęciach programowych w przedszkolu lub zajęciach zintegrowanych w klasach I–III szkoły podstawowej. Bajki-zagadki Kota Mądrali to niemal prawdziwe problemy wynalazcze, które należy rozwiązywać z zastosowaniem metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogiki). Właściwy sposób postępowania najłatwiej pokazać na konkretnym przykładzie rozwiązania metodycznego. Zachęcam zatem do lektury i do twórczej pracy z wykorzystaniem treści bajek – zagadek Kota Mądrali.

Konspekt zajęć zintegrowanych dla klasy III szkoły podstawowej

Temat: Jak skutecznie odmawiać, mówić „nie”? Asertywność – co to znaczy?

Blok tematyczny: szkoła, koledzy i przyjaciele, zabawy i zainteresowania dzieci.

Cele operacyjne:

- uczeń: czyta i rozumie tekst literacki (bajka-zagadka),
- dostrzega w treści tekstu potrzebne informacje (zasoby czyli resursy tkwiące w systemie, jaki stanowi treść opowiadania),
- rozumie, co to jest asertywność,
- odróżnia zachowanie asertywne, uległe i agresywne,
- rozpoznaje obszary własnej asertywności.

Metody: trening kreatywności – system ćwiczeń rozwijających pomysłowość i myślenie twórcze (eksploracje – myślenie pytajne, kombinacje – myślenie asocjacyjne, transformacje – myślenie transformacyjne), czyli stymulujących dyspozycje ucznia do twórczego rozwiązywania problemów, rozmowa nauczyciela z uczniami, metodyka Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogiki), dyskusja, elementy dramy – odgrywanie roli i wchodzenie w rolę.

Formy: aktywność indywidualna jednolita, aktywność grupowa zróżnicowana, aktywność zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne: kukielki lub pacynki, parawan, materiały papiernicze – kredki, farby, baloniki, tasiemki.

Literatura: A. Hin *Niezwykłe zagadki Kota Mądrali*, Grupa Edukacyjna S.A. Kielce 2011; K. J. Szmidt *Trening kreatywności*, Helion, Gliwice 2008

Lp.	Szczegółowy przebieg zajęć zintegrowanych	Dziedzina edukacyjna
1.	<p>Czynności organizacyjno-porządkowe. Powitanie i przeprowadzenie rozgrzewki intelektualnej (twórczej) – ćwiczenia płynności słownej. Ćwiczenie 1 Co robi deszcz? Mówimy – deszcz pada, kropi, siąpi, leje, moczy, zacina, stuka, pluszcze itd. Co robi śnieg? (prószy, zacina, pada, zawiewa, wiruje, zasypuje, moczy itp.) Co robi Słońce? (świeci, piecze, praży, grzeje, pali, przyświeca, suszy itp.) Co robi Księżyc? (świeci, jaśnieje na niebie, jest w pełni, straszy itd.) Co robi wiatr? (wieje, dmie, wiruje, zrywa liście z drzew, świszczy, hula itd.) Co robi muzyka? (płynie, sączy się z głośnika, tworzy nastrój, gra, daje tło itd.) Ćwiczenie 2 Co byś zrobił słodszy? Nauczyciel zadaje uczniom pytanie, prosząc, aby nie powtarzali raz zgłoszonego pomysłu. Odpowiedzi uczniów są wymuszone przez tzw. presję rundki, czyli podawane kolejno przez siedzących w kole uczniów, lub nauczyciel rzuca piłeczki do upatrzonego ucznia. Przykłady pytań (do wyboru wg inwencji nauczyciela): Co byś zrobił słodszy? Co byś zrobił większy? Co byś zrobił mniejszy? Co byś zrobił bardziej gorzkim? Co byś przybliżył? Co byś oddalił? Na zakończenie ćwiczenia możemy poprosić uczniów o wymyślanie własnych pytań tego typu i ćwiczenie może toczyć się dalej.</p>	Polonistyczna
2.	<p>Ćwiczenia integracyjne. 1. Uczniowie siedzą na krzesłach w kręgu, nauczyciel odstawia jedno krzesło i wita wszystkich tych, którzy np. „mają blond włosy” wtedy (wszyscy uczniowie, którzy</p>	Motoryczna

	<p>„mają blond włosy” zmieniają swoje miejsca siedzenia. Jeśli ktoś nie zdążył zmienić miejsca i został w środku bez krzesła, wita wszystkich na swój własny sposób, np. „witam wszystkich tych, którzy mają niebieskie oczy”, – osoba witająca musi mieć również niebieskie oczy, by móc znaleźć miejsce na krześle. Zabawę należy powtórzyć kilka razy.</p> <p>2. Wszyscy uczniowie chodzą po sali lekcyjnej, spacerują. Na komendę słowną nauczyciela dotykają swój łokieć do łokcia kolegi czy koleżanki, ramię do ramienia, prawą stopę do prawej stopy itd., w zależności od tego co powie – jakie polecenie wyda nauczyciel.</p>	
<p>3.</p>	<p>Każdy uczeń dostaje mały balonik. Nadmuchuje go, zawiązuje i przywiązuje sobie do prawej nogi na wysokości kostki. Zadanie w zabawie ruchowej polega na tym, aby zniszczyć baloniki innych osób, nadeptując je, ale jednocześnie nie pozwolić na zniszczenie swojego. Gdy wszystkie baloniki pękną, sprzątamy resztki po balonikach – następuje rozmowa nauczyciela z uczniami o odczuciach (emocjach), które towarzyszyły uczniom podczas tej zabawy ruchowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • co czuli, gdy niszczyli baloniki innym (np. radość, poczucie sukcesu itp.), • co czuli, gdy ktoś niszczył ich balonik (np. smutek, żal, poczucie klęski itp.) <p>Określenia rodzajów uczuć zapisujemy na tablicy w oddzielnych rubrykach tabeli.</p> <p>Nauczyciel porządkuje wspólnie z uczniami wymienione nazwy uczuć i emocji ludzkich i przyporządkowuje kategorii uległe lub agresywne. Zwraca uwagę na konflikty, które pojawiły się podczas zabawy i tłumaczy ich pochodzenie. Stwierdza, że była to rywalizacja, byli zwycięzcy i pokonani.</p>	<p>Motoryczna</p> <p>Polonistyczna</p> <p>Nauczyciel prezentuje materiał językowy w tabeli na tablicy</p>
<p>4.</p>	<p>Na podstawie wcześniejszych wniosków, nauczyciel wprowadza pojęcie zachowania asertywnego. W tym celu na ekranie (lub tablicy interaktywnej) wyświetla (lub pisze) prostą definicję asertywności i rozpoczyna rozmowę z uczniami prowadzącą do zapoznania ich z istotą pojęcia asertywność. Na przykład taką: Asertywność to sposób zachowania się wobec innych dzieci i ludzi. Bezpośrednio, stanowczo, spokojne wyrażamy swoje zdanie, swoje uczucia, poglądy i postawy wobec innych osób w sposób respektujący poglądy i postawy tych osób (nie obrażając ich). Komentarz nauczyciela – asertywność jest to umiejętność, dzięki której ludzie otwarcie wyrażają swoje własne</p>	<p>Polonistyczna</p>

	myśli, uczucia i przekonania, nie lekceważąc uczuć i poglądów swoich rozmówców. Są w stanie powiedzieć „nie”, czyli odmówić stanowczo, lecz bez agresji i obrażania innych.	
5.	Każdy uczeń otrzymuje tabelę narysowaną na kartce papieru. Pierwsza część tabeli to zachowanie asertywne, druga agresywne. Zadaniem uczniów jest wpisać podane w ramce wyrażenia do właściwej kolumny w tabelce: Przykłady wyrazów i zwrotów: nie pójdę z tobą, nie wyrażam zgody, muszę odmówić, nie zgadzam się z tobą, przykro mi, ale mam inne zdanie w tej sprawie, jesteś niemądry, absolutnie nie!, ty wariacie! ty jesteś głupi! ty głupku! itp.	Polonistyczna
6.	Przerwa na odpoczynek, posiłek i rozmowy uczniów.	10–15 min.
7.	Improwizowane scenki dramatowe. Przygotowanie rekwizytów do scenek – malowanie masek. Przygotowanie farb plakatowych – maski mają pokazywać emocje – złość, gniew, srogą twarz, uśmiechniętą twarz, pogodną twarz itd. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy. 1. Pierwsza grupa odgrywa scenkę na temat: Dziewczynka wchodzi do szatni, gdzie jej koleżanki plotkują i obmawiają jedną z dziewcząt z klasy. Namawiają ją, żeby włączyła się do rozmowy i zdradziła koleżeńskie „tajemnice”. 2. Grupa druga. Kilka osób wraca z kina. Rozmawiają o filmie. Podobał się wszystkim z wyjątkiem jednej osoby. Ona usiłuje agresywnie bronić swego zdania. 3. Grupa trzecia. Kolega z klasy często pożycza drobne sumy pieniędzy i prawie nigdy ich nie oddaje. Teraz znowu do ciebie podszedł i prosi o pożyczkę. Każda scenka odgrywana jest na 3 sposoby: asertywne zachowanie, uległe i agresywne z wykorzystaniem wcześniej namalowanych masek. Po zakończeniu – omówienie, uczniowie dzielą się swoimi wrażeniami, tym co czuli, grając te role, w której postawie czuli się dobrze, a w której źle i dlaczego.	Plastyczna i techniczna Polonistyczna
8.	Zapoznanie uczniów z tekstem bajki-zagadki pt.: <i>Nie wierzę</i> (A. Hin, <i>Niezwykłe zagadki Kota Mądrali</i> , s. 32) – poprzez ciche czytanie ze zrozumieniem (rozdzanie kserokopii bajki-zagadki przez nauczyciela dla każdego ucznia). Uczniowie, czytając, podkreślają niezrozumiałe wyrazy.	Polonistyczna TRIZ – Pedagogika

<p><i>„Nie wierzę” Żył sobie car. Nudziło mu się okropnie. Postanowił rozerwać się i ogłosił w całym królestwie: – Kto potrafi opowiedzieć coś tak niezwykle, że ja nie wytrzymam i krzyknę: „To nieprawda!” – temu dam mieszek złota. Ale jeśli ja powiem: Tak, to prawda” – wtedy bazarz cały swój majątek mnie musi oddać... Wielu próbowało zarobić mieszek złota, ale car wszystkim odpowiadał: „Wierzę, to prawda”. Mimo to znalazł się zmyślny chłopiec, który potrafił coś takiego opowiedzieć, że car – chcąc nie chcąc, zmuszony był dać mieszek złota. Co wymyślił chłopiec?</i></p> <p>Głośne czytanie treści bajki-zagadki przez bardzo dobrze czytające dzieci z podziałem na role (narrator, car i ewentualnie Kot Mądry, który podpowiada drogę rozwiązania).</p> <p>Swobodne wypowiedzi uczniów na temat treści bajki-zagadki.</p> <p>Wyjaśnienie niezrozumiałych wyrazów (np. <i>car, rozerwać się, mieszek złota, bazarz, zmyślny chłopiec</i>).</p> <p>Rozwiązanie bajkowej zagadki:</p> <p>N – Jakie postaci występują w bajce? N – Jaki był car? N – Jak się car zachowywał? N – Jakie musi być opowiadanie chłopca, jakie logiczne warunki spełnić?</p> <p>U – Opowiadanie chłopca musi być takie, aby przy dowolnej odpowiedzi cara należało chłopcu dać mieszek złota. Car jest złośliwy i może odpowiadać, jak chce i jego odpowiedź nie musi być wcale zgodna z prawdą – czyli formułowanie IWK (Idealnego Wyniku Końcowego).</p> <p>Uczniowie dostają czas na zastanowienie się. Przeczytanie ponowne tekstu bajki – zagadki i wymyślenie odpowiedzi, czyli zredagowanie opowiadania chłopca (należy podzielić uczniów na zespoły – praca w grupach).</p> <p>Bajka-zagadka może mieć różne poprawne rozwiązania, a oto jedno z nich:</p> <p><i>Mądry chłopiec stanął przed obliczem cara i mówi: Pewnego dnia nasz miłościwie nam panujący car pożyczył ode mnie ogromny mieszek złota i dlatego przyszedłem dzisiaj do niego, aby mi go oddał. – Co takiego! – zdenerwował się car i krzyknął – to nieprawda! Ale car szybko się uspokoił i powiedział – nie – to prawda!</i></p>	
--	--

	<p>– <i>AAAA... jeśli to prawda, to oddaj mi dług! Powiedział chłopiec.</i> <i>I car musiał wyłożyć złoto.</i></p> <p>Improwizowane inscenizowanie treści bajki-zagadki przy użyciu kukiełek, pacynek lub żywego teatru. Podział uczniów na grupy. Każda grupa przygotowuje własny spektakl na podstawie tekstu bajki w dosłowny sposób lub dodaje własne dialogi i monologi poszczególnych postaci.</p> <p>Prezentacja przedstawień poszczególnych grup uczniów.</p>	
9.	<p>Ewaluacja – podsumowanie zajęć, omówienie improwizowanych inscenizacji treści bajki-zagadki przez poszczególne grupy uczniów. Zadanie do rozwiązania jako zadanie domowe – podanie rozwiązania w kolejnym dniu zajęć. Chłopiec opowiada: Wczoraj padał straszny deszcz, a mój tatuś wyszedł z domu bez parasola, bez płaszcza przeciwdeszczowego i nawet bez kapelusza! Jak wrócił, woda lała się z niego strumieniami. A mimo to, ani jeden włos na jego głowie nie był mokry. Jak to możliwe?</p> <p>Rozwiązanie: Możliwe... bo tatuś nie miał wcale włosów (był po prostu łysy).</p>	

Małgorzata Kwaśniewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wiesława Żaba-Żabińska

MAC Kielce

PRZYKŁADOWE ZABAWY DLA DZIECI 5-LETNICH SŁUŻĄCE REALIZACJI TREŚCI EDUKACJI MATEMATYCZNEJ PROGRAMU PT. „NASZE PRZEDSZKOLE”

Abstract

The authors of the curriculum present a set of didactic games and play used to teach specific areas of mathematical education in kindergarten.

Edukacja matematyczna jest jednym z głównych obszarów kształcenia w pracy pedagogicznej z dziećmi, począwszy od najwcześniejszych ich lat. Zajmuje ona więc poczesne miejsce także w edukacji przedszkolnej. Z uwagi na właściwości psychofizyczne dzieci w wieku przedszkolnym, treści edukacji matematycznej realizowane są w przedszkolach w swoisty sposób, odpowiadający możliwościom wychowanków. Wśród zasad pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, w zakresie rozwijania pojęć matematycznych, najczęściej wymienia się:

- wykorzystywanie naturalnych sytuacji sprzyjających nabywaniu przez dzieci kompetencji matematycznych (np. przy sznurowaniu butów – kształtowanie pojęcia „pary”, podczas posiłku – określanie cech jakościowych kubeczków na napoje, w toku rysowania – precyzyjne określanie miejsca na kartce papieru itp.);
- dostarczanie i poszerzanie doświadczeń polisensorycznych (poznawania rzeczy wieloma zmysłami);
- sprzyjanie rozwojowi mowy, warunkującej sprawne posługiwanie się językiem matematycznym;

- wykorzystywanie różnorodnych pomocy, uatrakcyjniających proces uczenia się matematyki;
- wiązanie realizowanych treści programowych z sytuacjami praktycznymi, znanymi dzieciom, w celu tworzenia nowych konstrukcji myślowych opartych na dotychczasowych doświadczeniach (w myśl idei konstrukcjonizmu) oraz w celu coraz lepszego rozumienia znaczenia nabywanych umiejętności;
- integrowanie treści edukacji matematycznej z treściami z innych obszarów edukacyjnych (realizowanie idei integracji treściowej);
- stosowanie metod czynnych (samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością, stawiania zadań i ćwiczeń) oraz popularnych w ostatnich latach metod aktywizujących (np. dramy, debaty, eksperymentowania, burzy mózgów itp.);
- uwzględnianie różnic indywidualnych w rozwoju dzieci¹;
- diagnozowanie ryzyka dyskalkulii (z wykorzystaniem np. *Skali Umiejętności Matematycznych* U. Oszwy²);
- przestrzeganie zasad kształcenia, głównie: systematyczności, utrwalania wiedzy, przystępności, samodzielności, indywidualizacji;
- podejmowanie współpracy z rodzicami dziecka, w celu wspomagania jego rozwoju także w warunkach domowych.

Z uwagi na zabawowy charakter aktywności dzieci w wieku przedszkolnym, realizacja treści programowych z edukacji matematycznej powinna być oparta właśnie na zabawach. W pracy pedagogicznej z dziećmi można organizować wiele różnorodnych zabaw. Najczęściej wykorzystywane są zabawy tematyczne, ruchowe, konstrukcyjne, badawcze, dydaktyczne. W edukacji matematycznej wszystkie one mogą znaleźć zastosowanie. Przykładowo w zabawach tematycznych dzieci, bawiąc się „w dom”, utrwalają sobie nazwy pór dnia: rano mama (dziecko) z dzieckiem (lalką) idzie na spacer, w południe jedzą obiad, wieczorem oglądają bajkę, w nocy śpią. Zabawy ruchowe dobrze służą np. poznawaniu schematu własnego ciała, orientacji w przestrzeni, przeliczaniu. W zabawach konstrukcyjnych dzieci manipulują płaskimi i przestrzennymi figurami geometrycznymi, intuicyjnie zapoznając się z ich właściwościami. Zabawy badawcze mogą być wykorzystywane np. do ważenia, mierzenia przedmiotów. Zabawy dydaktyczne mogą służyć realizacji ściśle określonych celów, np. zapoznania dzieci z nazwami dni tygodnia.

Organizację edukacji matematycznej reguluje program wychowania przedszkolnego, wykorzystywany w pracy z dziećmi przez nauczycielkę. Aktualnie istnieje możliwość wyboru programu spośród wielu propozycji na rynku wydawniczym. Jedną z nich, której jesteśmy autorkami, jest program *Nasze przedszkole*³. W nim,

¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997, WSiP, s. 176-179; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 2007, WSiP.

² U. Oszwa, *Zaburzania rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Kraków 2005, Impuls, aneks.

³ M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Kielce 2009, Grupa Edukacyjna S.A.

w obszarze aktywności poznawczej, zawarte zostały treści z zakresu tematycznego, zatytułowane: „Nasza edukacja matematyczna”. Treści te podzielone zostały na następujące grupy:

- orientacja przestrzenna;
- organizacja przestrzeni i czasu;
- rozwijanie umiejętności szeregowania i klasyfikowania;
- kształtowanie pojęć liczbowych i umiejętności liczenia;
- mierzenie przedmiotów, rozumienie stałości miary (wysokość, długość, szerokość);
- rozwijanie intuicji geometrycznej.

Poniżej zaproponowane zostały przykładowe zabawy dla dzieci pięcioletnich z zakresu wyszczególnionych kategorii.

Orientacja przestrzenna

1. Zabawa: *Układamy zabawki na półkach*

Hasło programowe: „określanie kierunków ruchów, stosowanie określeń: *na prawo od, na lewo od*” (s. 38).

Nauczyciel przygotowuje szafkę z trzema półkami i kilkanaście różnych zabawek. Dzieci siadają przed szafką. Nauczyciel mówi, że będą układać zabawki na półkach. Dzieci wskazują pierwszą, drugą i trzecią półkę. Nauczyciel prosi o umieszczenie brązowego misia na początku pierwszej półki (górnej), po lewej stronie. Chętne dziecko umieszcza tam misia. Potem prosi o umieszczenie lalki (np. szmacianej) na lewo od misia, pośrodku półki. Inne dziecko umieszcza ją tam. Następnie prosi kolejno dzieci o umieszczenie pozostałych zabawek, stosując inne określenia położenia przedmiotów w otoczeniu i określenia kierunków ruchu. Dzieci układają zabawki na odpowiednich miejscach, np.

- żółtego misia na pierwszej półce po lewej stronie od szmacianej lalki,
- żółwia – maskotkę na pierwszej półce po prawej stronie od lalki,
- samochód strażacki po prawej stronie drugiej półki,
- samochód koparkę po lewej stronie drugiej półki,
- samochód policyjny na drugiej półce pomiędzy samochodami, (itd., analogicznie dzieci zapełniają zabawkami ostatnią półkę).

Po rozłożeniu wszystkich zabawek nauczycielka prosi jedno z dzieci o określenie miejsca położenia np. koparki. Dzieci mogą określać miejsca, gdzie leżą inne zabawki, nie tylko te rozłożone na półkach, ale w całej sali, aż do wygaśnięcia zainteresowania trwaniem zabawy.

2. Zabawa: *Rymowanka*

Hasło programowe: „różnicowanie prawej i lewej strony ciała” (s. 38).

Dzieci dobierają się w pary i stają naprzeciwko siebie. W parach dzieci wykonują określone, omówione wcześniej, ruchy do wypowiedzianej, najpierw przez nauczyciela, a później wspólnie, rymowanki.

Dzieci:

Hopsasa, hopsasa

Skaczesz ty, skaczą ja.

Nogi prawe skaczą wraz,

Hopsasa, na nie czas.

Teraz lewe – raz, dwa, trzy.

Skaczą ja, skaczesz ty.

Rączki sobie podajemy,

Prawe, lewe i skaczemy.

Hopsasa, hopsasa,

Skaczesz ty, skaczą ja

podskakują obunóż,

podskakują na prawej nodze,

trzy razy podskakują na lewej nodze,

podają sobie prawe ręce,

a potem lewe i podskakują.

Organizacja przestrzeni i czasu

1. Zabawa: *Kontynuuj moje ruchy*

Hasło programowe: „zauważanie rytmów, np. w powtarzających się dźwiękach; kontynuowanie ich” (s. 38).




Nauczyciel stoi przed dziećmi i wykonuje trzykrotnie sekwencję ruchów. Na przykład podskok, przysiad, obrót wokół własnej osi, klaśnięcie. Dzieci obserwują nauczyciela, dostrzegają przekazany w trzykrotnym powtórzeniu ciąg ruchów, rytm i go kontynuują. Po kilku propozycjach nauczyciela może nastąpić zmiana, to dzieci mogą tworzyć samodzielnie i proponować innym swoje sekwencje ruchów.

2. Zabawa: *Rytm*

Hasło programowe: „przedstawianie wysłuchanego rytmu za pomocą układu klocek, pasków papieru itd.” (s. 38).

Nauczyciel umieszcza na tablicy ciąg rytmiczny:



Dzieci dostrzegają rytm i go kontynuują. Potem nauczyciel umawia się z dziećmi, że gdy pokaże  (nauczyciel nie nazywa figur) dzieci będą klaskać,  – tupać, a gdy pokaże  – będą uderzać dłońmi w uda. Nauczyciel pokazuje kolejne figury z ciągu rytmicznego, a dzieci wykonują umówione wcześniej ruchy.

Następnie chętne dziecko może ułożyć dowolny rytm, np. klaśnięcie, klaśnięcie, tupnięcie, uderzenie dłońmi w uda, uderzenie dłońmi w uda, a pozostałe dzieci zapisują go na tablicy z użyciem właściwych sylwet figur.

3. Zabawa: *Miesiąc moich urodzin*

Hasło programowe: „dostrzeganie rytmicznej organizacji czasu w stałych następstwach dnia i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy” (s. 39).

Dzieci za nauczycielem wymieniają nazwy miesięcy. Potem kolejno podają nazwy miesięcy, w których się urodzili (jeżeli ktoś nie pamięta tej informacji, nauczycielka podaje ją na podstawie danych z dziennika). Przy wybranej przez dzieci piosence (od-

twarzanej z płyty), wszystkie osoby w dowolny sposób tańczą. Nauczyciel przerywa muzykę i wymienia nazwę miesiąca – stycznia, a dzieci urodzone w tym miesiącu ustawiają się w szeregu. W kolejnej przerwie, obok nich, ustawiają się dzieci z następnego miesiąca – lutego itd. Na koniec dzieci z każdej grupy głośno wymawiają nazwę miesiąca ich urodzin.

Rozwijanie umiejętności szeregowania i klasyfikowania

1. Zabawa: *Różne odcienie kolorów*

Hasło programowe: „łączenie przedmiotów w grupy na podstawie cechy percepcyjnej, np.: barwy, wielkości, kształtu, a następnie cech funkcjonalnych” (s. 39).

Nauczyciel przygotowuje cztery zestawy, w każdym po sześć kartoników (formatu A5). Każdy zestaw składa się z kartoników w jednym kolorze – czerwonym, zielonym, niebieskim, brązowym. Natężenie barwy na każdym kartoniku jest różne (od najjaśniejszej do najciemniejszej). Dzieci losują kartoniki. Potem przy dźwiękach tambury na poruszają się po sali, odpowiednio do rytmu. Gdy dźwięki tambury na milkną, dzieci dobierają się w grupy pod względem koloru kartoników i ustawiają się w szeregu od dziecka z kartonikiem z najmniejszym natężeniem barwy do dziecka z kartonikiem, gdzie natężenie danej barwy jest największe. Przy powtórzeniu zabawy dzieci ustawiają się w szeregu (w danej grupie) od dziecka z kartonikiem z największym natężeniem barwy do dziecka, którego kartonik jest najjaśniejszy.

2. Zabawa: *Garaże*

Hasło programowe: „klasyfikowanie przedmiotów pod względem jednej lub kilku cech wspólnych” (s. 39).

Do zabawy przygotowane zostały sylwety (rysunki, zdjęcia, wycinki z gazet, ewentualnie zabawki) różnych pojazdów, w różnych kolorach oraz tekturowe pudełka imitujące garaże. Nauczyciel opowiada dzieciom następującą sytuację wyjściową: „Do warsztatu przyholowano wiele zepsutych pojazdów. Pojazdy miały zaparkować na zbliżającą się noc w garażach. Kierownik warsztatu postanowił, że:

- w pierwszym garażu zaparkują samochody ciężarowe (dzieci wybierają tylko te samochody i ustawiają w „garażu”);
- w drugim garażu zaparkują tylko zielone samochody osobowe;
- w trzecim garażu zaparkują czarne pojazdy dwukołowe;
- w czwartym garażu zaparkują pojazdy specjalistyczne, ale nie karetki pogotowia;
- w kolejnym garażu zaparkują pojazdy mające koła, ale nie mające silnika.

Propozycje umieszczenia pojazdów w garażach mogą być różne, w zależności od tego, jakie pomoce przygotował nauczyciel. Także dzieci mogą proponować swoje pomysły na umieszczanie pojazdów w garażach. W toku zabaw nauczyciel czuwa nad poprawnością wypowiedzianych poleceń i sposobami wykonania zadań.

Kształtowanie pojęć liczbowych i umiejętności liczenia

1. Zabawa: *Bawimy się w liczenie*

Hasło programowe: „posługiwanie się liczbami w aspektach kardynalnym i porządkowym” (s. 40).

- Dzieci stoją odwrócone tyłem do nauczycielki, która wrzuca pojedynczo monety do puszeki z wodą. Dzieci w ciszy i skupieniu liczą wrzucane monety, a po policzeniu pokazują odpowiednią, równą liczbie monet, liczbę palców.
- Dzieci stoją z zamkniętymi (zasłoniętymi) oczami. Każde z nich dostaje do ręki kawałek sznurka ze zrobionymi na nim supłami. Dzieci, dotykając supłów, liczą, ile ich jest. Po otwarciu (odsłonięciu) oczu sprawdzają poprawność wyniku liczenia.
- Nauczyciel klaszcze (od jednego do dziesięciu razy), a dzieci liczą po cichu jego klaśnięcia. Potem wykonują wymienioną przez nauczyciela czynność (np. przysiadki) tyle razy, ile było klaśnięć. Inne proponowane czynności to: podskoki, tupnięcia nogą, podawanie ręki koledze, pogłaskanie po plecach itp.

2. Zabawa: *Wyścig matematyczny*

Hasło programowe: „Rozgrywanie gier planszowych wspierających matematyczne umiejętności dzieci”.

Nauczyciel rozkłada na podłodze, w dwóch rzędach, koła z narysowanymi kropkami (w każdym rzędzie po dziesięć kół, z liczbą kropek – od jednej na pierwszym kole, do dziesięciu na ostatniej. Koła nie są ułożone w kolejności, lecz celowo ich kolejność jest nieco zmieniona). Dwoje dzieci staje na początku toru z kołami (na starcie) i ich zadaniem jest przejść do linii mety, stąpając po kołach, w kolejności: od koła z najmniejszą, do koła z największą liczbą kropek. Wygrywa to dziecko, które jako pierwsze przybyło na linię mety. W czasie wyścigu pozostałe dzieci sprawdzają poprawność wykonywania zadania przez graczy.

Kolejna para dzieci może mieć bardziej rozrzucone koła. Następna może mieć zadanie przejścia przez koła od największej do najmniejszej liczby kropek. Kolejna para może przemierzać tor przez koła z co drugą liczbą kropek (z dwoma, czterema, sześcioma... itd. kropkami). Modyfikacja zabawy zależy od możliwości dzieci i pomysłowości nauczyciela.

Mierzenie przedmiotów, rozumienie stałości miary (wysokość, długość, szerokość)

1. Zabawa: *Mierzymy wstążki*

Hasło programowe: „porównywanie długości przedmiotów; stosowanie określeń: *dłuższy, krótszy, takiej samej długości*” (s. 40).

Każde dziecko wybiera sobie materiałową wstążkę w swoim ulubionym kolorze. Mierzy jej długość, jedną dłonią trzymając początek wstążki, a drugą dłonią przeciągając po niej, od początku do końca (w tym samym czasie, podczas przeciągania ręką po wstążce, dziecko mówi na jednym wydechu głoskę „aaaaa”). Wstążki różnią się

długością. Potem dzieci tańczą w dowolny sposób przy nagraniu piosenki dziecięcej. Podczas przerwy w nagraniu dzieci porównują długości swoich wstążek, przykładając je do siebie. Stosują wówczas słowa: *dłuższa, krótsza, tej samej długości*. W czasie każdej przerwy porównują długość swojej wstążki z długością wstążki innej osoby.

2. Zabawa: *Nasze kroki*

Hasło programowe: „mierzenie długości (szerokości) za pomocą sznurka, dłoni, stopy, kroków”.

Podczas zimy (zabaw na śniegu) nauczycielka prosi dzieci, aby zrobiły jak najdłuższy krok, zostawiając ślady butów na gładkim śniegu. Następnie wybrane dziecko, licząc sposobem „stopa za stopą”, sprawdza, czyj krok był najdłuższy, a czyj najkrótszy.

Rozwijanie intuicji geometrycznej

1. Zabawa: *Odszukaj takie figury*

Hasło programowe: „układanie dowolnych kompozycji, mozaik, obrazków z figur geometrycznych” (s. 41).

Dzieci losują kartoniki z rysunkami figur. Kreślą ich kształty w powietrzu. Potem sięgają ręką do worka z klockami w kształcie figur geometrycznych i poprzez dotyk starają się odszukać klocki o takich kształtach jak na wylosowanym kartoniku.

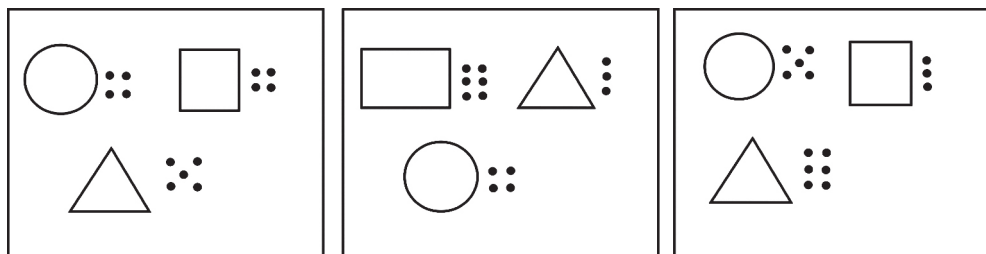
Przykładowe kartoniki:



2. Zabawa: *Obrazek z klocków*

Hasło programowe: „układanie dowolnych kompozycji, mozaik, obrazków z figur geometrycznych” (s. 41).

Nauczyciel przygotowuje kartoniki z rysunkami figur, obok których umieszczona jest określona liczba kropek, np.:



Dzieci losują kartoniki i poruszają się po sali przy dźwiękach tamburyna. Gdy dźwięki milkną, dzieci wybierają z pudełka klocki o kształtach przedstawionych na ich kartoniku i w liczbie odpowiadającej ilości kropek. Potem ze swoich klocków układają dowolne kompozycje. Zabawę można powtarzać, rozpoczynając od wylosowania przez dziecko innego kartonika.

Na zakończenie jeszcze raz można przypomnieć, za S. Lipiną (1984), że w procesie nabywania przez dziecko umiejętności posługiwania się pojęciami matematycznymi istotne znaczenie mają następujące sposoby:

- „poznawanie sensoryczno-motoryczne i manipulacyjne,
- zadawanie pytań jako jeden z przejawów aktywności werbalnej w zdobywaniu orientacji w rzeczywistości,
- tworzenie i przyswajanie pojęć w toku organizowanych i kierowanych przez dorosłego sytuacji i różnego rodzaju typu zajęć,
- wzbogacanie zakresu i treści pojęć poprzez działanie spontaniczne, jak aktywność ruchowa, artystyczno-techniczna, zabawy, czynności życia codziennego”⁴.

Z powyższego wynika istotna rola zabawy dla rozwoju dziecka w zakresie edukacji matematycznej. Ważne jest jednak, aby stosowane zabawy były dla dzieci atrakcyjne, odpowiadały ich możliwościom i zainteresowaniom, były stosowane systematycznie, z użyciem ciekawych pomocy, żeby były organizowane w każdej nadarzającej się ku temu sytuacji.

Bibliografia

1. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997, WSiP.
2. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 2007, WSiP.
3. Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Kielce 2009, Grupa Edukacyjna S.A.
4. Lipina S., *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984, WSiP.
5. Oszwa U., *Zaburzania rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, Kraków 2005, Impuls.

⁴ S. Lipina, *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984, WSiP, s. 43.

Magdalena Lelonek, Agata Jopkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ĆWICZENIA KSZTAŁTUJĄCE RÓWNOWAGĘ JAKO KLUCZOWY ELEMENT ZAJĘĆ RUCHOWYCH Z DZIEĆMI W WIEKU MŁODSZYM SZKOLNYM

Abstract

Balance is one of the features of human being coordination. Forming it is vital at any stage of the ontogenesis, especially in children at pre- and younger school age. Performing balance exercises enhances and increases general motor fitness and locomotion abilities. It has been indicated many times that the ability to balance is strictly connected with school results. Directly proportional relations between the level of balance and acquisition of mathematics content or graphomotor skills have also been observed. Core curriculum related to Physical Education in grades I–III includes many balance exercises as the content that schoolchildren, finishing this educational stage, should master. The exercises should be both forming and preparing for motor activity in their free time.

Wprowadzenie

Równowaga jest jednym z kluczowych przejawów koordynacji ruchowej człowieka. Odgrywa niezwykle ważną rolę – zarówno w wykonywaniu czynności codziennych, jak i w aktywności ruchowej podejmowanej w czasie uprawiania sportu, rekreacji oraz pracy zawodowej. Zdolność utrzymania równowagi wpływa istotnie na efektywność wykonania większości działań ruchowych. Jej znaczenie wrasta w działaniach na małych płaszczyznach, chwiejnym podłożu czy w warunkach zaburzeń statyki¹. J. Raczek

¹ W. Mynarski, A. Żywicka, *Empiryczny model koordynacyjnych uwarunkowań motoryczności człowieka*, Katowice 2004, AWF.

definiuje ją jako właściwość, która umożliwia utrzymanie pozycji ciała (równowaga statyczna) oraz zachowanie lub odzyskanie tego stanu (równowaga dynamiczna) w czasie czynności ruchowej albo bezpośrednio po jej wykonaniu². W. Mynarski i A. Żywicka wymieniają dodatkowo równowagę związaną z żonglowaniem (balansowaniem) przedmiotami lub na przedmiotach, do których zaliczają np. zatrzymanie i utrzymanie piłki na głowie, jazdę na rowerze³.

Zrównoważenie pozycji ciała człowieka jest możliwe dzięki współdziałaniu: narządu przedsionkowego ucha wewnętrznego, zwanego też zmysłem równowagi, analizatora wzrokowego, czucia głębokiego oraz mięśni szkieletowych. Impulsy pochodzące z tych struktur są integrowane i analizowane w ośrodkowym układzie nerwowym. Jednym z podstawowych centrów równowagi jest mózdzek, do którego docierają impulsy z narządu przedsionkowego. Impulsy eferentne z tej części mózgowia kierowane są do jądra przedsionkowo-bocznego. Pozwala to mózdzkowi kontrolować utrzymanie równowagi ciała i ruchy oczu w czasie poruszania się⁴.

Kształtowanie równowagi jest niezwykle istotne na każdym etapie ontogenezy. W literaturze wskazuje się na wyjątkową potrzebę stosowania zadań równoważnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz u ludzi starszych. W grupie seniorów wysoki poziom równowagi gwarantuje dobrą jakość i pełnię życia, niezależność oraz zapobiega upadkom. Jest to niezmiernie istotne w kontekście wyraźnego spadku poziomu równowagi wraz z wiekiem.

Narząd przedsionkowy oraz układ proprioreceptywny to najwcześniej rozwijające się i dojrzewające systemy zmysłowe. Od prawidłowego działania obydwu struktur i ich funkcji zależy w dużym stopniu kształtowanie i rozwój funkcji ruchowych, czuciowych oraz poznawczych, stąd ćwiczenia równoważne stanowią jeden z kluczowych środków stosowanych w edukacji dzieci. Obserwuje się tendencję do szybkiego rozwoju równowagi u dziewcząt do 13 roku życia i u chłopców do 14 roku życia⁵.

Stosowanie w praktyce ćwiczeń równoważnych sprzyja przede wszystkim zwiększeniu ogólnej sprawności motorycznej i możliwości lokomocyjnych oraz wykonywaniu ruchów celowych. Zadania te należą do podstawowego zasobu ćwiczeń ogólnorozwojowych. Celem wykonywania ćwiczeń równoważnych jest nauka utrzymania ciała w równowadze w utrudnionych warunkach, oswojenie z wysokością, wyzbycie się lęku przestrzeni⁶.

Zmysł równowagi, mimo że jest fundamentem licznych działań naszego życia, u dużej grupy dzieci nie jest rozwinięty na wystarczającym poziomie. Mechanizm równowagi niemal od początku życia powinien wspierać system wzrokowy, gdyż dostarcza

² J. Raczek, *Koordynacyjne zdolności motoryczne (podstawy teoretyczne i znaczenie w sporcie)*, „Sport Wyczynowy” 1991, nr 5, 6, s. 8-19.

³ W. Mynarski, A. Żywicka, *Empiryczny model*.

⁴ T. Górską, B. Majczyński, *Mechanizmy sterowania ruchami dowolnymi*. W: T. Górską, A. Grabowska, J. Zaspalska (red.): *Mózg a zachowanie*, Warszawa 1997, PWN.

⁵ W. Ljach, *Kształtowanie zdolności motorycznych dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003, COS.

⁶ K. Nowakowska, *Wychowanie fizyczne w klasach I-III. Planowanie i realizacja*, Kielce 1994, Wyd. Pedagogiczne.

mu informacji na temat pozycji ciała dziecka w przestrzeni. Informacje te przekazują dane dotyczące położenia kończyn oraz całego ciała. Problemy z równowagą mogą świadczyć o niedojrzałości neurologicznej. Dziecko z niskim poziomem równowagi będzie miało trudności z utrzymaniem prawidłowej postawy w trakcie zajęć w szkole. To z pewnością spowoduje spadek jakości obserwowania, słuchania, przepisywania z tablicy oraz skutecznego używania ramion i dłoni w procesie pisania⁷.

Wielokrotnie w badaniach wskazywano na związki zdolności zachowania równowagi z osiągnięciami szkolnymi. Takie zależności zaobserwowali D. Knight i T. Rizzuto, którzy wykazali, że u dzieci w wieku od 7 do 11 lat umiejętności językowe oraz matematyczne wzrastają wraz z rozwojem równowagi⁸. W swoich badaniach Olechowska stwierdziła zaś, że wykonywanie ćwiczeń w ramach programu „Move to learn” wpływa pozytywnie na zmiany w zakresie umiejętności grafomotorycznych u dzieci w wieku 5-6 lat oraz przyczynia się do ich lepszego ogólnego funkcjonowania. Wśród ćwiczeń stymulujących mechanizm równowagi autorka wymienia, m.in., sekwencje ruchów obejmujące kołysanie się, toczenie czy ćwiczenia świadomości ciała⁹.

Ćwiczenia równoważne są jednym z podstawowych elementów stymulujących i normalizujących funkcjonowanie układu przedsionkowego. Dowiedziono, że wykonywanie zadań takich, jak skoki z nogi na nogę, jazda na hulajnodze czy toczenie się po podłodze wpływa na rozwój funkcji słuchowo-językowych. Jest jednym z celów realizowanych w ramach terapii za pomocą integracji sensorycznej u dzieci z podwrażliwością i nadwrażliwością przedsionkową¹⁰.

Podaje się także, że nauczanie matematyki wykazuje duże związki z ruchem. Stwierdzono, że dzieci mające problemy z liczeniem, mają też trudności z ćwiczeniami fizycznymi: utrzymaniem równowagi, chodzeniem w tył, skakaniem na jednej nodze. Rozwinięcie zmysłu przestrzennego – blisko związanego ze zmysłem równowagi ułatwia zrozumienie zależności liczbowych¹¹.

Również amerykańskie badaczki i nauczycielki M. Ramon i J.A. Johstone wykazały, że aktywizacja obszarów percepcyjno-motorycznych poprzez ćwiczenia: lateralizacji, równowagi, samoświadomości własnego ciała, torowania ruchu, orientacji przestrzennej, umiejętności lokomocyjnych oraz manipulacyjnych, powoduje osiąganie znacznie lepszych rezultatów w zakresie dużej motoryki oraz testach czytania u dzieci objętych programem motorycznym w stosunku do tych niestymulowanych ruchowo¹².

⁷ M. Mountstephens, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej?*, Warszawa 2011, Fraszka Edukacyjna.

⁸ D. Knight, T. Rizzuto., *Relations for children in grades 2, 3, and 4 between balance skills and academic achievement*, „Percept Mot Skills” 1993, nr 76, s. 1296-1298.

⁹ A. Olechowska, *Move to learn programme in polish educational practice*. W: E. Kulesza (red.): *Ruch, wzrok, słuch – podstawa uczenia się*, Warszawa 2011, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 165-186.

¹⁰ B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej*, Gdańsk 2011, Harmonia.

¹¹ *Math and Movement* [online] <http://www.mathandmovement.com> [dostęp: czerwiec 2013].

¹² A. Johnstone, M. Ramon, *Perceptual-motor activities for children: an evidence-based guide to building physical and cognitive skills*, Champaign 2011, Human Kinetics.

J.J. Ratey wskazuje natomiast na bardzo istotną rolę wykonywania ćwiczeń równoważnych, będących elementem treningu w zakresie dyscyplin, takich jak: balet, łyżwiarstwo figurowe, gimnastyka, wspinaczka, kolarstwo górskie, sporty walki czy skateboarding, oraz ich wpływ na znoszenie zachowań związanych z napobudliwością psychoruchową u dzieci¹³.

Na potrzebę kształtowania równowagi na pierwszym etapie edukacyjnym wskazują treści podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania fizycznego. Uczeń kończący pierwszą klasę powinien pokonywać przeszkody naturalne i sztuczne oraz wykonywać ćwiczenia równoważne. Uczeń kończący trzecią klasę powinien wykonywać ćwiczenia o charakterze równoważnym, takie jak: skoki przez skakankę, przeskoki jednonóż i obunóż nad niskimi przeszkodami, ćwiczenia równoważne bez przyboru, z przyborem i na przyrządzie. Zadania równoważne mają na celu także przygotowanie do podejmowania aktywności ruchowej w czasie wolnym. W związku z tym w podstawie programowej w zakresie sportów całego życia i wypoczynku wskazuje się na potrzebę wykonywania zadań rozwijających oraz wykorzystujących zmysł równowagi do np. jazdy na rowerze czy na wrotkach¹⁴.

Ćwiczenia równoważne zaliczamy do grupy ćwiczeń kształtujących, a trudniejsze ich formy do grupy ćwiczeń stosowanych. Można je wykonywać w różnych pozycjach wyjściowych o zmniejszonej podstawie, np. na palcach lub jednej nodze, na podłożu na ograniczonej przestrzeni – narysowanej linii lub przyrządach różnej wysokości i szerokości. Ćwiczyć można zarówno bez przyborów, jak i z ich wykorzystaniem, indywidualnie lub ze współwiczającym, na przyrządach gimnastycznych lub przeszkodach sztucznych i naturalnych. Najczęściej w nauczaniu wykorzystuje się metody: zabawowo-naśladowczą, bezpośredniej celowości ruchu oraz zadaniową ścisłą. W związku z tym, że zmniejszone pole podparcia czy wykonywanie ćwiczenia na wysokości może powodować lęk u niektórych ćwiczących, zaleca się w początkowym etapie wykonywanie ćwiczeń równoważnych na podłodze, następnie na niskim i szerszym przyrządzie. Początkowo wykonuje się ćwiczenia w miejscu, następnie w ruchu, również w zależności od stopnia zaawansowania ćwiczących obniża się lub podnosi wysokość oraz zmniejsza podstawę przyrządu¹⁵. Ćwiczenia równoważne można utrudnić też poprzez zmniejszenie płaszczyzny podstawy ciała, oddalenie środka ciężkości ciała od podłoża, pochylenie płaszczyzny, przenoszenie przyborów i ciężarków, zmianę układu ramion, zmianę sposobu przejścia czy wyłączenie narządu wzroku w trakcie ćwiczenia.

Ćwiczenia równoważne w klasach I–III wykonuje się najczęściej na ławeczkach gimnastycznych, można też wykorzystywać naturalne przeszkody, takie jak: drzewa,

¹³ J.J. Ratey, *Spark. The revolutionary new science of exercise and the brain*, New York–Boston–London 2008, Little, Brown and Company.

¹⁴ *Podstawa programowa. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2008, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 15.01.2009, nr 4, poz. 17.

¹⁵ K. Nowakowska, *Wychowanie fizyczne w klasach I–III*.

kamienie, kładki itp. Niezwykle ważna w trakcie wykonywania ćwiczeń równoważnych jest asekuracja. Asekurującym może być nauczyciel lub współćwiczący, który stoi obok przyrzędu lub balansującego i w razie potrzeby przytrzymuje ćwiczącego za rękę.

Przykładowe ćwiczenia kształtujące równowagę

Przykładowe ćwiczenia o charakterze równoważnym dla dzieci w wieku młodszym szkolnym:

- ćwiczenia równoważne ogólnorozwojowe w parach;
- przejście po ławeczce lub wąskiej listwie (dla dzieci młodszych – po narysowanej linii lub linie, skakance);
- przejście po linii/ławeczce prostej normalnym krokiem, ze stawianiem stopy na linii/ławeczce;
- przejście po linii prostej, ze stawianiem stopy za stopą;
- przejście po linii prostej z wykonaniem tzw. jaskółki za każdym krokiem;
- przejście po linii/ławeczce z przekraczaniem przeszkód (woreczki, laski gimnastyczne);
- przejście po linii/ławeczce z rozkładaniem i zbieraniem przyborów;
- chód bokiem z półobrotami i obrotami;
- utrzymywanie równowagi w pozycji stojącej w miejscu lub w ruchu i z trzymaniem pionowo w dłoni laski gimnastycznej;
- utrzymanie równowagi w pozycji stojącej na piłce lekarskiej;
- utrzymanie równowagi na dużej piłce rehabilitacyjnej (średnica 60-100 cm) w pozycjach z obniżonym środkiem ciężkości: siad prosty, skulny, klęk prosty podparty;
- stanie raz na jednej, raz na drugiej nodze;
- wykonywanie tzw. jaskółki lub bociana (stanie na jednej nodze, klaskanie przy pomocy kończyn górnych – ramiona udają „dziób”);
- podania piłki w parach w staniu jednoonóż;
- marsz lub bieg po liniach namalowanych na boisku;
- marsz z zamkniętymi oczami z asekuracją partnera.

W działaniach pedagogicznych zaleca się także wykonywanie zadań o charakterze równoważnym również poza zajęciami ruchowymi. M. Mountstephens zaleca dzieciom z problemami równowagi używanie pochyłej powierzchni do pisania, akceptację tych pozycji w czasie pracy dziecka, które pozwalają na stabilizację ciała, np. siad na jednej stopie czy podparcie głowy w czasie pisania oraz prowadzenie ćwiczeń śródlekcyjnych i międzylekcyjnych poprawiających zmysł równowagi¹⁶.

Poniżej szczegółowo zaprezentowano wybrane ćwiczenia równoważne znajdujące zastosowanie w klasach I–III. Niektóre z nich obejmują ćwiczenia równoważne

¹⁶ M. Mountstephens, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej?*, Warszawa 2011, Fraszka Edukacyjna.

w połączeniu z zadaniami o innym charakterze. Opis ćwiczenia obejmuje jego cel główny w zakresie koordynacji ruchowej. Z zadaniami o charakterze równoważnym można łączyć inne, związane z rozwijaniem funkcji poznawczych lub przyswajaniem treści realizowanych w ramach nauczania zintegrowanego czy nauki języka obcego. W prezentowanych zadaniach uwzględniono przyswajanie treści w zakresie nauki figur geometrycznych oraz globalnego czytania. Ze względu na unikanie w ćwiczeniach równoważnych współzawodnictwa o charakterze szybkościowym zasadne jest wykorzystywanie zadań poznawczych w połączeniu z kształtującymi zmysł równowagi.

W opisie zadań wymieniono także wykorzystane środki dydaktyczne oraz zaprezentowano polecenia dla dzieci, które powinny być uzupełnione demonstracją sposobu wykonania zadania przez nauczyciela lub sprawne dziecko. Opis obejmuje także, w postaci rysunku schematycznego, ustawienie przyborów i przyrządów wykorzystywanych w zadaniu. Ostatnim elementem prezentacji ćwiczenia są uwagi dla nauczyciela, wskazujące na elementy szczególnie istotne w danym zadaniu ruchowym. Każdy opis należy traktować jako zadanie, które może być źródłem inspiracji dla nauczyciela i ulegać modyfikacji w zależności od potrzeb, zarówno poznawczych, jak i motorycznych dzieci, a także dostępnych w placówce środków dydaktycznych czy infrastruktury sportowej.

Nazwa ćwiczenia: *Marsz cyrkowca*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie lateralizacji;
- kształtowanie umiejętności lokomocyjnych;
- kształtowanie równowagi dynamicznej.

Środki dydaktyczne:

- skakanka lub lina lub narysowana/wyklejona linia na podłożu dł. ok. 2 m.

Polecenie:

Przejdź po linii stopa za stopą. Następnie wróć marszem przodem obok linii na początek ćwiczenia.

Uwagi:

- zwracać uwagę, aby dziecko miało:
 - ✓ wyprostowany tułów; proste ustawione ramiona w bok;
 - ✓ biodra, kolana i kostki ustawione w jednej linii.

Rysunek



Nazwa ćwiczenia: *Na krawędzi*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie umiejętności lokomocyjnych;
- kształtowanie równowagi dynamicznej;
- kształtowanie planowania motorycznego.

Środki dydaktyczne:

- skakanka lub lina, lub narysowana/wyklejona lina na podłożu dł. ok. 2 m.

Polecenie:

Przejdź po linii bokiem krokiem ślizgowym odstawno-dostawnym. Wróć marszem przodem obok linii na początek ćwiczenia.

Uwagi:

- zwracać uwagę, aby dziecko używało poprawnej formy kroku:
- ✓ ciało ustawione bokiem (ramiona równo z linią, palce stóp ustawione prostopadle do linii);
- ✓ dziecko wykonuje krok najpierw nogą prowadzącą, następnie dostawia tylną;
- ✓ porusza się rytmicznie bez zatrzymania;
- ✓ dziecko powinno wykonywać ćwiczenie płynnie bez przytrzymywania się innych przedmiotów lub osób;
- ✓ jeżeli wykazuje obawę przed wykonaniem ćwiczenia, nauczyciel lub współćwiczący może na początku przytrzymywać dziecko delikatnie za rękę.

Rysunek:



Nazwa ćwiczenia: *Przeszkoda parzy*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie orientacji przestrzennej;
- kształtowanie umiejętności lokomocyjnych;
- kształtowanie planowania motorycznego;
- kształtowanie równowagi dynamicznej.

Środki dydaktyczne:

- pachołki (6 szt.);
- karty z rysunkami przedstawiającymi dowolne przedmioty lub nazwy przedmiotów, które mogą być podpisane;
- gumki, tzw. recepturki służące do przyczepienia kart;

- skakanka (lina);
- obręcz gimnastyczna;
- woreczki (8 szt.).

Polecenie:

Wykonuj czworakowanie od pacholka do pacholka, mówiąc głośno nazwę przedmiotu znajdującego się na karcie (lub czytaj wyraz umieszczony na karcie). Następnie pokonaj tor przeszkód, czworakując. Staraj się nie dotknąć żadną częścią ciała przeszkód rozłożonych na torze przeszkód. Powrót na początek ćwiczenia wykonaj biegiem przodem.

Uwagi:

- upewnij się, że dziecko poprawnie wykonuje czworakowanie:
 - ✓ tułów uniesiony, stopy i dłonie mają kontakt z podłożem;
 - ✓ porusza się bez zatrzymywania;
 - ✓ prawa ręka porusza się z lewą nogą (i odwrotnie).

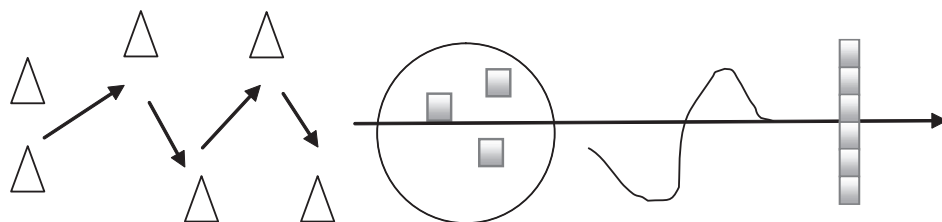
Rysunek:

pacholki z kartami

obroż z woreczkami

skakanka

woreczki



Nazwa ćwiczenia: *Dziwna równowaga*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie lateralizacji;
- kształtowanie koordynacji ręka – oko;
- kształtowanie równowagi dynamicznej;
- kształtowanie utrzymania kierunku poruszania się.

Środki dydaktyczne:

- linia narysowana na podłożu ok. 2,5 m;
- piłka gumowa 1 szt.

Polecenie:

Maszeruj przodem po linii, trzymając piłkę oburącz przed sobą. Wykonuj kroki skrzyżne, stawiając lewą nogę po prawej stronie linii, prawą nogę po lewej stronie linii. Wróć na początek zadania, wykonując marsz przodem obok linii, trzymając piłkę oburącz przed sobą.

Uwagi:

- zwracać uwagę, aby:
 - ✓ dziecko w trakcie marszu było wyprostowane;
 - ✓ uda, kolana i kostki znajdowały się w jednej linii;
 - ✓ głowa dziecka była ustawiona poziomo, a podbródek równoległe do podłoża;
 - ✓ barki były rozluźnione, ramiona lekko ugięte w łokciach;
 - ✓ marsz odbywał się z pięty na palce.

Rysunek:



Nazwa ćwiczenia: *Przeprawa przez rzekę*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie orientacji przestrzennej;
- kształtowanie umiejętności lokomocyjnych;
- kształtowanie planowania motorycznego;
- kształtowanie równowagi.

Środki dydaktyczne:

- kolorowe krążki (7 szt.);
- skakanka lub lina;
- guma do skakania;
- krzeselka (2 szt.).

Polecenie:

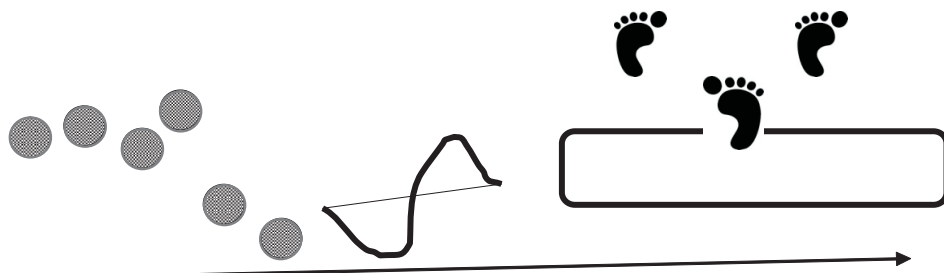
Wykonaj marsz po krążkach, udając, że chodzisz po kamieniach na rzece, następnie przejdź po skakance, która udaje gałąź. Potem przejdź po gumie do skakania ustawionej wzdłuż „rzeki”, stając raz na jeden koniec gumy, raz na drugi; powrót na początek zadania biegiem przodem.

Uwagi:

- Upewnij się, że dziecko ma:
- wyprostowany tułów;
 - podbródek prostopadle do podłoża;
 - kolana, stopy w jednej linii;

Rysunek:

kolorowe krążki skakanka/lina marsz po gumie do skakania



Nazwa ćwiczenia: *Śmieszny piłkarz*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie lateralizacji;
- kształtowanie koordynacji ręka – oko;
- kształtowanie równowagi dynamicznej;
- kształtowanie utrzymania kierunku poruszania się.

Środki dydaktyczne:

- linia narysowana na podłożu ok. 2,5 m;
- małe plastikowe butelki ok. 6-8 szt. lub kręgle.

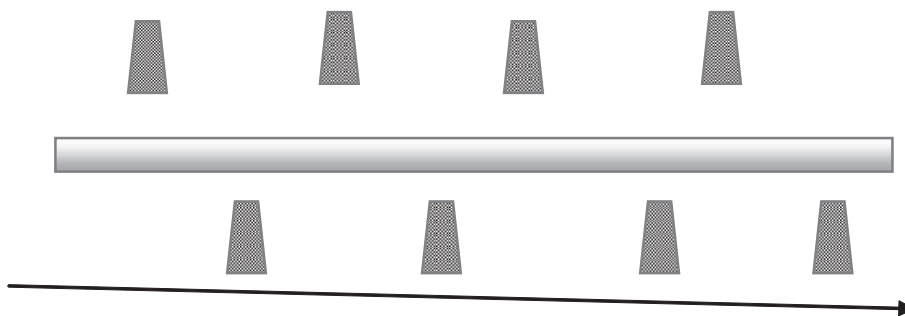
Polecenie:

Maszeruj po linii, kopiąc butelki nogą przeciwną do strony (np. nogą prawą po lewej stronie). Wracając, maszeruj tyłem po linii, ustawiając butelki również ręką przeciwną do strony.

Uwagi:

Zwracaj uwagę, aby dziecko wykonywało ćwiczenia kończyną przeciwną do butelek. Butelki ustawione są w odległości ok. 20-30 cm od linii.

Rysunek:



Nazwa ćwiczenia: *Skoczek cyrkowiec*

Cel ćwiczenia:

- kształtowanie równowagi;
- kształtowanie koordynacji ręka – oko.

Środki dydaktyczne:

- obręcze gimnastyczne (6 szt.);
- karty przedstawiające figury geometryczne (6 szt.);
- duża piłka (może być do koszykówki lub gumowa);
- linia narysowana/wyklejona na podłożu.

Polecenie:

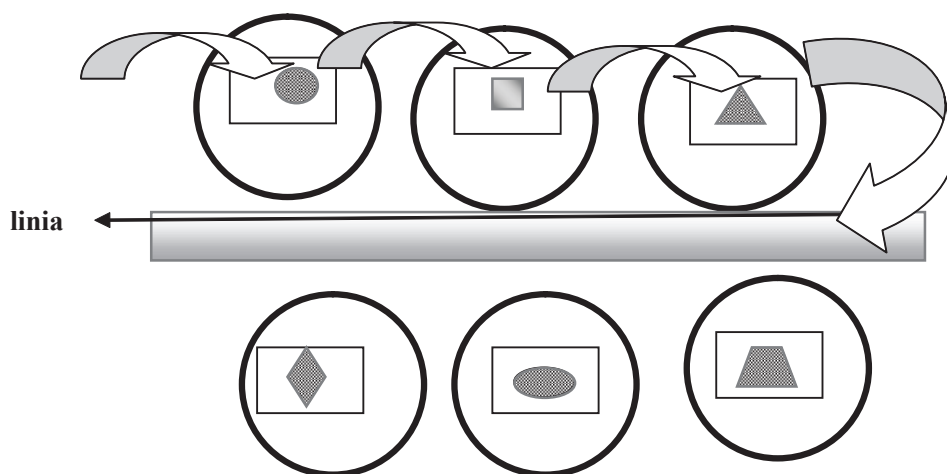
Wykonaj skoki obunóż z obręczy do obręczy, trzymając piłkę oburącz. Wracaj, wykonując marsz bokiem po linii. Jednocześnie w każdej obręczy wykonaj 2 kozły, nazywając figurę, która jest na karcie umieszczonej w obręczy. Przy kolejnym powtórzeniu wykonaj ćwiczenie z drugiej strony.

Uwagi:

- dziecko nie może klepać piłki;
- piłka powinna odbijać się **przed** dzieckiem;
- dziecko powinno mieć kontrolę nad piłką oraz nie spadać z linii.

Rysunek:

obręcze z kartami i kształtami



Bibliografia

1. Górski T., Majczyński B., *Mechanizmy sterowania ruchami dowolnymi*. W: T. Górski, A. Grabowska, J. Zaspalska (red.): *Mózg a zachowanie*, Warszawa 1997, PWN.
2. Johnstone A., Ramon M., *Perceptual-motor activities for children: an evidence-based guide to building physical and cognitive skills*, Champaign 2011, Human Kinetics.
3. Knight D., Rizzuto T., *Relations for children in grades 2, 3, and 4 between balance skills and academic achievement*, „Percept Mot Skills” 1993, nr 76.
4. Ljach W., *Kształtowanie zdolności motorycznych dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003, COS.
5. *Math and Movement* [online] <http://www.mathandmovement.com> [dostęp: czerwiec 2013].
6. Mountstephens M., *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej?*, Warszawa 2011, Fraszka Edukacyjna.
7. Mynarski W., Żywicka A., *Empiryczny model koordynacyjnych uwarunkowań motoryczności człowieka*, Katowice 2004, AWF.
8. Nowakowska K., *Wychowanie fizyczne w klasach I–III. Planowanie i realizacja*, Kielce 1994, Wyd. Pedagogiczne.
9. Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej*, Gdańsk 2011, Harmonia.
10. Olechowska A., *Move to learn programme in polish educational practice*. W: E. M. Kulesza (red.): *Ruch, wzrok, słuch – podstawa uczenia się*, Warszawa 2011, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
11. *Podstawa programowa*. Tom 1. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, 2008, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 15.01.2009, nr 4, poz. 17.
12. *Podstawa programowa*. T. 8. *Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2008, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 15.01.2009, nr 4, poz. 17.
13. Raczek J., *Koordynacyjne zdolności motoryczne (podstawy teoretyczne i znaczenie w sporcie)*, „Sport Wyczynowy” 1991, nr 5, 6.
14. Ratey J.J., *Spark. The revolutionary new science of exercise and the brain*, New York–Boston–London 2008, Little, Brown and Company.

Anna Kot

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Bożena Nowak

Szkoła Podstawowa nr 31 w Kielcach

SCENARIUSZ ZAJĘĆ ZINTEGROWANYCH Z ELEMENTAMI JĘZYKA ROSYJSKIEGO – KLASA III

Abstract

A presented lesson plan integrates the content from the area of aesthetic and cultural education (art – painting) with the basic elements of the Russian language. The authors encourage to learn that language, what is the main objective of the lesson.

Krąg tematyczny: Ze sztuką na ty

Temat dnia: Sztuka malowania i rysowania

Hasła programowe

- Określanie swojej przynależności kulturowej poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki.
- Rozpoznawanie wybranych dzieł sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury.
- Podejmowanie działalności twórczej z wykorzystaniem środków wyrazu plastycznego, takich jak kształt, barwa, faktura.

Cele ogólne

- Zapoznanie z wybranymi dziedzinami sztuki i nazwami zawodów artystycznych.
- Przygotowanie do odbioru dzieł sztuki malarskiej.
- Zachęcenie do nauki języka rosyjskiego.

Cele operacyjne

Uczeń:

- wymienia najważniejsze techniki w malarstwie;
- dopasowuje autora do danego obrazu;
- wyjaśnia pojęcia: oryginał, reprodukcja, autoportret, martwa natura, pejzaż, freski, murale, graffiti, karykatura;
- stosuje słowa charakterystyczne dla wystaw prac malarskich: wernisaż, ekspozycja, aukcja, galeria;
- nazywa wybrane kolory w języku rosyjskim;
- stosuje nazwy związane z malarstwem w języku rosyjskim;
- liczy od 1 do 10 w języku rosyjskim.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie dzieci po rosyjsku:
Dzień dobry **добрый день, здравствуйте**
Cześć **пока**
2. Powtórzenie wiersza w języku rosyjskim pt.: **Белый снег**
Белый снег,
белый мел,
белый заяц тоже бел,
только белка не белá,
даже белой не была.
3. Rozmowa na temat sztuki, wyodrębnianie różnych dziedzin sztuki. Sztuka to działalność człowieka, która ma na celu dostarczenie wrażeń estetycznych. Do sztuki zaliczamy: malarstwo, muzykę, rzeźbę, literaturę, film, teatr, taniec. Już wiele wieków temu ludzie potrafili docenić piękno wyrażane poprzez różne dziedziny sztuki. W starożytnej Grecji uważano, że sztukom pięknym patronuje dziewięć pięknych kobiet zwanych muzami. Muzy umiłały tańcem i śpiewem boskie uczyły na Olimpie. Opiekowały się nie tylko różnymi dziedzinami sztuk, ale też nauki, a każda z nich przedstawiana była w charakterystyczny dla siebie sposób.
4. Swobodne wypowiedzi dzieci na temat zawodów artystycznych, podawanie ich nazw.
Artysta to człowiek, który zajmuje się jakąś dziedziną sztuki i tworzy dzieła. Może malować obrazy, rzeźbić, pisać wiersze. Artystą jest tancerz, pisarz, muzyk, malarz, rzeźbiarz, kompozytor, aktor.
5. Czytanie przez nauczyciela informacji zamieszczonych w podręczniku (s. 76-79) dotyczących wybranych twórców oraz ich dzieł.

Rembrandt van Rijn – *Autoportret*

Auguste Renoir – *Chryzantemy*

Georges Seurat – *Niedzielne popołudnie*

Pablo Picasso – *Płacząca kobieta*

Vincent van Gogh – *Chaty kryte słomą w Cordeville*

Michał Anioł Buonarroti – *Sąd ostateczny*

6. Dopasowanie tytułów do obrazów – (zeszyt ćwiczeń, cz. 4, s. 4)

Vincent van Gogh – *Słoneczniki*

Tadeusz Makowski – *Kapela dziecięca*

Józef Chełmoński – *Babie lato*

Claude Monet – *Impresja. Wschód słońca*

7. Wyszukiwanie w tekście zdań opisujących różne techniki malarskie

- fresk – obraz malowany na świeżym tynku pokrywającym ścianę
- murale – obrazy malowane na murach budynku
- graffiti – malowanie sprayem na murach obrazów, napisów, symboli
- karykatura – artysta wybiera charakterystyczne szczegóły danej osoby i przedstawia je w przesadny sposób
- martwa natura – malowanie na obrazach przedmiotów użytkowych

8. Rozmowa z uczniami na temat poznanych technik malarskich kierowana pytaniami:

- Która z technik malarskich podoba ci się najbardziej i dlaczego?
- Co to jest pejzaż, portret, autoportret?
- Gdzie można malować graffiti?
- Dlaczego graffiti nazywa się sztuką ulicy?
- Czym różni się oryginał od reprodukcji?

9. Odczytanie z plątaninki literowej i zapisanie wyrazów związanych ze sztuką

- wernisaż; uroczyste otwarcie wystawy dzieł sztuki w obecności prasy i zaproszonych gości
- aukcja; publiczna sprzedaż dzieł sztuki, których nabywcą jest ten, kto oferuje najwyższą cenę
- ekspozycja; wystawienie dzieł sztuki na pokaz
- galeria; salon wystawowy, w którym można obejrzeć i kupić dzieła sztuki

10. Oglądanie w zgromadzonych w klasie albumach prac malarzy, podawanie ich tytułów i próby opisywania wybranych dzieł.

11. Zapoznanie z rosyjskimi słowami, które są związane z malarstwem:

obraz **картина**

malarz **художник**

pędzel **кисть**

farby **краски**

ołówek **карандаш**
kredki **цветные карандаши**
portret **портрёт**
paleta **палитра**
pejzaż **пейзаж**

12. Ułożenie i wklejenie pociętych obrazów Leonarda da Vinci – *Mona Lisa, Dama z lasiczką, Ostatnia wieczerza, Autoportret.*

13. Przeliczanie w języku rosyjskim elementów, z których zostały ułożone kolejne obrazy. Utrwalenie nazw liczb.

jeden **один**
dwa **два**
trzy **три**
cztery **четыре**
pięć **пять**
sześć **шесть**
siedem **семь**
osiem **восемь**
dziewięć **девять**
dziesięć **десять**

14. Wykonanie prostych rysunków/kreskówek z wykorzystaniem rymowanek

Tu kreska, tam kluska,
I uszka do tego,
Chrobocze, szeleści...,
Wiesz, co to takiego?

Jej pokarm z dziurami
Najbardziej smakuje.
Co je to stworzenie?
Pewnie odgadnicie,
Kiedy szlaczek barwny
Tu narysujecie.

Fala jedna, fala druga,
Głowa, płetwy, oko mruga.
Wszyscy teraz chyba wiecie,
Że to ryba ma być przecież!

15. Utrwalanie nazw kolorów w języku rosyjskim na podstawie koła barw

kolor **цвет**
biały **белый**

żółty **жёлтый**
czerwony **красный**
niebieski **голубой, синий**
zielony **зелёный**
czarny **чёрный**

16. Przedstawienie środkami malarskimi dziecięcych autoportretów – praca plastyczna.
Nazywanie barw w języku rosyjskim.

Bibliografia

1. Biała A., *Literatura i malarstwo*, Warszawa–Bielsko-Biała 2009, PWN.
2. Dobrowolski T., *Malarstwo polskie*, Wrocław 1983, WZN im. Ossolińskich.
3. Gariff D., *Najsłynniejsi malarze*, Warszawa 2009, Arkady.
4. *Gra w kolory. Podręcznik*, cz. 3, Warszawa 2011, Wyd. Juka.
5. *Gra w kolory. Ćwiczenia*, cz. 4, Warszawa 2011, Wyd. Juka.
6. Jankowiak-Konik B., *Leksykon malarstwa*, Poznań 2009, Wyd. Ibis.
7. Minczakiewicz E.M., *Rysowane wierszyki i zagadki*, Warszawa 2010, Impuls.
8. Stolarczyk E., *Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2010, Wyd. Juka.

Milena Chlewicka, Sylwia Nowak

Studentki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

SCENARIUSZ WARSZTATÓW DLA DZIECI W WIEKU 6–11 LAT

Abstract

A scenario is a proposition of Easter – related activities. The main aim is to provide the children with forgotten Easter customs and traditions through movement and art.

Temat warsztatów: Wielkanocne harce

Cele ogólne

- przekazywanie wybranych zapomnianych tradycji wielkanocnych;
- zachęcanie do aktywności ruchowej i plastycznej.

Cele operacyjne

Dzieci:

- malują rękami plakaty z wielkanocnymi palmami;
- tworzą wielkanocne grzechotki;
- grzechoczą, powtarzając podane rytmy;
- tańczą z grzechotkami do wspólnie zaimprovizowanej melodii;
- znajdują ukryte „śledzie” w sali i wieszają je na ścianie;
- malują lukrem wielkanocne jajka (ciastka);
- układają puzzle w całość w celu znalezienia „wielkanocnego zajączka”;
- rzucają balonami z wodą.

Metody pracy

- praktyczne;
- słowne;

- oglądowe.

Formy pracy

- indywidualna;
- zbiorowa;
- grupowa.

Środki dydaktyczne

Plakaty z palmami wielkanocnymi formatu A1, kosz wiklinowy z narysowanym na kartonie i doklejonym zajęcem, puzzle z narysowanym miejscem ukrycia „zajaczka wielkanocnego”, farby do malowania palcami, papier kolorowy samoprzylepny, kubeczki plastikowe, kawa ziarnista, papierowe ryby, ciastka w kształcie jajek, kolorowy lukier, balony z wodą.

Czas trwania: 90 minut

Przebieg warsztatów

1. Zabawa integracyjna *Wielkanocne zajaczki*

Dzieci siedzą w kole, słuchają opowieści i wykonują polecenia w niej zawarte:

„Wielkanocne zajaczki mijają dziewczynki (**dzieci piszczą**), teraz wielkanocne zajaczki skręcają w prawo (**dzieci podnoszą prawą rękę i przechylają się w prawą stronę**), mijamy dyskotekę (**dzieci machają rękami i śpiewają**), wielkanocne zajaczki przejeżdżają przez most (**dzieci uderzają rękami o podłogę**), mijamy dzieci (**dzieci śpiewają na prostą melodię: „chcemy batonika, chcemy batonika!”**)” itd.

2. Malowanie dłońmi z wykorzystaniem farb na temat *Wielkanocne palmy*. Umieszczenie wykonanych prac na ścianie, następnie słuchanie opowieści o tradycji związanej z palmami:

„Palma wielkanocna to tradycyjny symbol Niedzieli Palmowej. Świecenie palem w naszej kulturze jest już od średniowiecza. Były to najczęściej różgi wierzbowe, gałązki bukszpanu, malin, porzeczek. Ozdabiano je kwiatkami, mchem, ziołami, kolorowymi piórkami. Po poświęceniu palem biło się nimi lekko domowników, by zapewnić im szczęście na cały rok. Połknięcie jednej poświęconej bazi wróżyło zdrowie i bogactwo. Palmy, które zostały włożone za święty obraz lub do wazonów, chroniły mieszkanie przed nieszczęściem i złośliwością sąsiadów”.

3. Zabawa *Szukamy wielkanocnego zajaczka* poprzedzona słuchaniem opowieści na temat tradycji z nim związanych:

„Pierwszego dnia Świąt Wielkanocnych, zaraz po zjedzeniu wielkanocnego śniadania, czekała domowników wspólna zabawa – zwana szukaniem zajaczka, czyli małej niespodzianki dla każdego, szczególnie dla dzieci”.

Odnalezienie przez uczestników zabawy „wielkanocnego zajaczka” wymaga wykonania kilku zadań. Za każde z nich otrzymują jeden z czterech elementów puzzli, ułożenie których da wskazówki – pozwoli odnaleźć „wielkanocnego zajaczka”.

Zadania

- Praca plastyczno-techniczna połączona z zabawą rytmiczno-ruchową *Wielkanocne grzechotki* poprzedzona słuchaniem opowieści:

„Po mszy wielkanocnej (rezurekcja) rozległ się dźwięk grzechotek. Obyczaj ten był okazją do urządzania śmiesznych niespodzianek. Młodzież biegała po mieście z grzechotkami, hałasując i strasząc przechodniów. Gdzieniegdzie do dziś zachował się zwyczaj obdarowywania dzieci w Wielkim Tygodniu grzechotkami”.

Do plastikowych kubeczków dzieci nasypują niewielką ilość kawy ziarnistej, zamykają kubeczek papierem kolorowym samoprzylepnym i ozdabiają kubeczek. Grzechotka gotowa!

Prowadzący włącza wesołą muzykę (wg uznania). Dzieci tańczą i grzechoczą w rytm melodii. Po krótkim czasie muzyka zostaje wyłączona – dzieci kontynuują taniec (improwizacja) i grzechoczą rytmicznie.

- Zabawa *Wieszamy śledzia* poprzedzona słuchaniem opowieści:

„Śledź jest symbolem wielkiego postu, który obowiązuje przed Wielkanocą. Dawniej z radością i satysfakcją „wieszano” go, czyli przybijano rybę do drzewa. W ten sposób karano śledzia za to, że przez sześć niedziel „wyganiał” z jadłospisu mięso”.

Każde dziecko w sali zabaw odnajduje ukrytego „śledzia” – papierową rybę, którą następnie przykleja do ściany na znak zakończenia postu.

- Praca plastyczna i wróżba *Wielkanocne jajka* – malowanie ciastek w kształcie jajek kolorowym lukrem. Dzieci mogą pomalować swoje jajko tylko na jeden kolor. Po skończeniu malowania dowiadują się, co je czeka w przyszłości, ponieważ każdy kolor wróżył dawniej coś innego:

fiolet – wytrwałość w dążeniu do celu,

niebieski – zdrowie,

różowy – sukces,

czerwony – miłość,

żółty – szczęście w pracy,

zielony – radość w życiu.

Wyznaczone zadania wykonane!

- Składanie puzzli w całość. Szukanie przez dzieci *wielkanocnego zajączka* umieszczonego na wielkanocnym koszyku, w którym znajduje się niewielki upominek dla każdego dziecka.

4. Zabawa *Śmigus dyngus* poprzedzona opowieścią:

„Lany poniedziałek, śmigus-dyngus, święto lejka – to zabawa, którą wszyscy doskonale znamy. Według tradycji zmoczone tego dnia panny miały większe szanse na powodzenie wśród chłopców. A jeśli któraś się obraziła – to nieprędko znalazła męża”.

Wyjście na zewnątrz. Każde dziecko otrzymuje balon napełniony wodą, który rozbija o ziemię.

- 5. Zakończenie – *Wielkanocny poczęstunek*. Dzieci jedzą własnoręcznie lukrowane ciastka – jajka.

Bibliografia

1. Sosik A., *Zwyczaje i tradycje wielkanocne* [online] <http://www.asksa.republika.pl/wielkanoc.htm> [dostęp: 05.06.2013].