

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL
wczesnej edukacji
inwestycją w lepszą przyszłość

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość

TOM II

redakcja: Izabela Jaros, Sławomir Koziej,
Krzysztof Kupczewski, Mirosława Parlak



Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Kielce 2013

Recenzent

prof. dr hab. Zdzisław Ratajek

Opracowanie redakcyjne

Janina Miklaszewska-Falkiewicz

Projekt okładki

Anna Domańska

Projekt okładki

Anna Małgorzata Kurska

Copyright © by Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2013

ISBN 978-83-61982-66-1 (całość)

ISBN 978-83-61982-63-0 (t. 2)

SPIS TREŚCI

Rozdział I

WCZESNA EDUKACJA DZIECKA W UJĘCIU INTEGRALNYM

<i>Jak pomóc dziecku w sytuacji trudnej, czyli o wzmocnianiu jego sił duchowych</i> – Władysława Pilecka	9
<i>Uczyć myśleć skutecznie – nowe wyzwanie współczesnej szkoły</i> – Irena Stańczak . . .	25
<i>Rola pytań w edukacji wczesnoszkolnej</i> – Mirosława Parlak	33
<i>Jak budować mosty, czyli o dialogu przedszkola i szkoły</i> – Aldona Kopik	43
<i>„Szkoła to dom taki duży”... Obraz szkoły w wypowiedziach dzieci przedszkolnych</i> (w kontekście diagnozowania dojrzałości szkolnej) – Anna Wileczek	53
<i>Znaczenie kompetencji w pracy nauczyciela</i> – Wioleta Adamczyk-Bębas	63
<i>Rola rysunku w procesie rozwiązywania zadania matematycznego</i> – Beata Bugajska-Jaszczołt, Monika Czajkowska	73
<i>Aktywna twórczość muzyczna dzieci</i> – Katarzyna Rogozińska	95
<i>Czy aktywność ruchowa może wspomagać edukację? Przegląd programów</i> <i>wspomagających rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym</i> – Agata Jopkiewicz, Magdalena Lelonek	105
<i>Znaczenie aktywności ruchowej we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci</i> <i>przedszkolnych przedwcześnie urodzonych</i> – Monika Zaręba, Andrzej Jopkiewicz	117
<i>Spójeczno-ekonomiczne zróżnicowanie rozwoju fizycznego i psychomotorycznego</i> <i>dzieci rozpoczynających naukę szkolną w środowisku miejskim</i> – Andrzej Jopkiewicz, Monika Zaręba	129
<i>Biblioterapia i jej możliwości oddziaływania w edukacji przedszkolnej</i> <i>i wczesnoszkolnej</i> – Agnieszka Miernik	143

Rozdział II

WYKORZYSTANIE NTI NA I ETAPIE KSZTAŁCENIA

<i>Internet w życiu współczesnego dziecka (na przykładzie uczniów Szkoły</i> <i>Podstawowej nr 10 w Nowej Słupi)</i> – Krzysztof Kupczewski	157
<i>Telewizja a dziecko</i> – Katarzyna Kosiór	175

Rozdział III

DOKUMENTY PROGRAMOWE I NARZĘDZIA BADAWCZE

<i>Narzędzia badawcze we wczesnym nauczaniu języka angielskiego – doświadczenia z badania ELLiE – Magdalena Szpotowicz</i>	183
<i>Analiza porównawcza treści programów wychowania przedszkolnego z zakresu edukacji matematycznej – Małgorzata Kwaśniewska</i>	195

Rozdział I

WCZESNA EDUKACJA DZIECKA
W UJĘCIU INTEGRALNYM

Władysława Pilecka

Uniwersytet Jagielloński

JAK POMÓC DZIECKU W SYTUACJI TRUDNEJ, CZYLI O WZMACNIANIU JEGO SIŁ DUCHOWYCH

Abstract

The considerations presented in the paper focus on two issues: children's stressful experiences and their mental toughness (resilience). The peculiarity of children's stress, its causes and psychosomatic effects of stressors are depicted. The concept of resilience, as every child's inner power that allows him/her to successfully overcome stress, is discussed with regard to its sources, indicators and ways of strengthening.

Wstęp

Współczesne dzieci żyją w niezwykle złożonym, ustawicznie zmieniającym się świecie, bardzo często stawiającym wymagania, którym nie mogą sprostać lub realizują je, ponosząc wysokie koszty psychospołeczne i somatyczne. Jak zauważa A. Hart, są one podatne i będą podatne w przyszłości na szkody spowodowane przez stres bardziej niż którekolwiek z poprzednich pokoleń. Autor charakteryzuje stres współczesnych dzieci za pomocą pięciu trafnych określeń¹:

- Zbyt wiele, zbyt wcześnie

Współczesne dzieci w coraz młodszym wieku muszą się zmagać z coraz większą ilością różnorodnych przeciwności życiowych, co skutkuje występowaniem depresji i podejmowaniem prób samobójczych już w wieku przedszkolnym, sięganiem po narkotyki w ostatnich klasach szkoły podstawowej, podejmowaniem życia seksual-

¹ A. Hart, *Twoje dziecko i stres*, Warszawa 1995, Wyd. Rodzinny Krąg.

nego w wieku czternastu, piętnastu lat, doznawaniem brutalnej przemocy, udziałem w tragicznych wypadkach.

- Zbyt wiele dobrego

Współczesne dzieci odczuwają ustawicznie wzrastającą presję zbyt wielkiej stymulacji, zbyt dużych wyzwań, zbyt dużego wyboru i zbyt wielu możliwości. Nadmiar dóbr konsumcyjnych zmusza do dokonywania ciągłych wyborów mających na celu dorównanie rówieśnikom, a ustawiczna rywalizacja w środowisku szkolnym i presja rodziców skłania dzieci do osiągnięcia, a potem utrzymania statusu najlepszego ucznia

- Zbyt mało dobrego

Współczesne dzieci doświadczają deficytu miłości od najmłodszych lat, to dla ich źle pojętego dobra wydłuża się czas pracy żłobków czy przedszkoli ze względu na pracę rodziców, odczuwają one chroniczny brak poczucia bezpieczeństwa, które z czasem może przekształcić się w poczucie osamotnienia. Ubóstwo i nędza tworzą środowisko słabo stymulujące rozwój, jeśli wręcz niekorzystne wychowawczo.

- Za dużo stresu – za mało rodziny

Współczesne dzieci rzadko posiadają dom, który jest miejscem bezpiecznym, dającym ciepło i poczucie stabilności, będącym gwarantem wsparcia w trudnych sytuacjach. W USA 60% zawieranych małżeństw kończy się separacją lub rozwodem, około 25% dzieci żyje w rodzinach, w których jest tylko jeden rodzic, połowa dzieci żyje w rodzinach zrekonstruowanych, 56% dzieci poniżej 6 roku życia ma dwoje rodziców pracujących zawodowo, 42% dzieci w okresie od przedszkola do trzeciej klasy jest regularnie pozostawiane bez opieki.

- Zbyt dużo stresu nadmiernego

Współczesne dzieci bardzo często doświadczają stresu zbyt intensywnego, który wywołuje wysokie napięcie emocjonalne, będące czynnikiem niekorzystnych zmian w fizjologicznych i biochemicznych funkcjach organizmu. Poziom cholesterolu jest o wiele wyższy i toruje drogę dla chorób serca w okresie dorosłości, nadmierna sekrecja kwasów żołądkowych przyczynia się do powstania wrzodów żołądka, miażdżycowe płytki krwi zamykają stopniowo światło tętnic, stając się przyczyną nagłych zawałów serca w młodym wieku.

Stres w życiu dzieci i młodzieży, podobnie jak w życiu człowieka dorosłego, niewątpliwie jest zjawiskiem negatywnym, ale jego rola w ich zdrowiu i rozwoju będzie zależeć od przypisanego mu znaczenia w kontekście uwarunkowań sytuacyjno-środowiskowych. Może stać się początkiem załamania zdrowia, patologizacji rozwoju, ale może być również źródłem siły charakteru i hartu ducha.

B.E. Compas, G.E. Davis i C.J. Forsythe podjęli próbę opisu i kategoryzacji tych zdarzeń życiowych, które osoby w wieku 12–20 lat doświadczają jako stresujące². Badani częściej wskazywali problemy dnia codziennego niż wielkie wydarzenia jako negatywne i przykre. Tendencja ta nasilała się wraz z wiekiem badanych. Dziewczęta

² B.E. Compas, G.E. Davis, C.J. Forsythe, *Characteristics of life events during adolescence*, "American Journal of Community Psychology" 1985, 13, pp. 677–691.

dostrzegały więcej negatywnych niż pozytywnych zdarzeń dnia codziennego, podczas gdy chłopcy odwrotnie – więcej pozytywnych niż przykrych. Trzeba przyznać, jak piszą autorzy, że młodzież nie postrzega przeszłości wyłącznie w czarnych barwach. Twierdzi ona, że w niezbyt odległej przeszłości doświadczała więcej dobrego niż złego i oczekuje, że nadchodząca przyszłość też musi być dobra. Okazało się ponadto, że młodzież w okresie wczesnej i średniej adolescencji jest bardziej podatna na zranienia niż w okresach następnym, dlatego częściej antycypuje przyszłość jako zagrażającą. Ta subiektywna ocena młodzieży nie koresponduje z obiektywnymi cechami zdarzeń.

W dalszych badaniach zespołu B.E. Compasa³ udowodniono, że poznawcza ocena poważnych i codziennych zdarzeń staje się coraz bardziej skomplikowana i złożona wraz z wiekiem młodzieży. Badani w wieku 12–14 lat różnicowali zdarzenia na podstawie jednego ich aspektu czy wymiaru. Starsi (15–20 lat) konstruowali swoje oceny, respektując różne właściwości tych zdarzeń – określali ich wpływ na jakość życia, szukali ich przyczyn, próbowali ustalić stopień, w jakim te przyczyny decydują o innych zdarzeniach lub ich atrakcyjności. Pytano również o wzajemne relacje pomiędzy stresem związanym z codziennymi problemami, poważnymi zdarzeniami i dystresem młodzieży. Okazało się, że poważne zdarzenia życiowe nie powodują głębokiego dystresu u młodych ludzi, są one natomiast powiązane ze stresem dnia codziennego i zwrótnie, poprzez ten rodzaj stresu, decydują o zdrowiu psychicznym młodzieży. Tak więc wpływ poważnych problemów życiowych na funkcjonowanie psychiczne młodych osób jest modyfikowany przez stres wynikający z codziennych kłopotów i zmartwień. Innymi słowy, codzienny stres jest konsekwencją poważnych problemów życiowych i prowadzi do negatywnych zmian w zdrowiu psychicznym młodzieży.

Psychologia stresu pokazuje silną zależność pomiędzy poziomem doświadczanego stresu, którego źródłem są kryzysowe sytuacje oraz codzienne troski, a gorszym przystosowaniem psychospołecznym człowieka dorosłego. Na pytanie, czy podobne relacje uwidaczniają się w zachowaniu dzieci, próbowano znaleźć odpowiedź wielu badaczy.

D. Wertlieb, C. Weigel i M. Feldstein stwierdzili, że dzieci w wieku 6–9 lat (n = 159) ujawniają tym więcej nieprawidłowości w zachowaniu, im częściej doświadczają stresu w rozmaitych codziennych sytuacjach życia. Natężenie dziecięcego stresu modyfikuje doznawane wsparcie społeczne i jeśli jest ono niewystarczające, to trudności adaptacyjne dzieci wyraźnie się nasilają⁴.

G.A. Banez i B.E. Compas na podstawie badań 75 dzieci w wieku 9–11 lat ustalili, że ich emocjonalne problemy w dużym stopniu zależą od poziomu stresu i dystresu ro-

³ B.E. Compas, B.M. Wagner, L.A. Slavin, K. Vannatta, *A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college*, "American Journal of Community Psychology" 1986, 14, pp. 241–257; B.E. Compas, G.E. Davis, C.J. Forsythe, B.M. Wagner, *Assesment of major and daily stressful events during adolescence: The Adolescent Perceived Events Scale*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1987, 55, pp. 534–541.

⁴ D. Wertlieb, C. Weigel, M. Feldstein, *Stress, social support, and behavior symptoms in middle childhood*, "Journal of Clinical Child Psychology" 1987, 16, pp. 204–211.

dziców⁵. Jeśli rodzice nie ukrywali swoich przeżyć przed dziećmi, to charakteryzował je wysoki poziom lęku, gdy natomiast potrafili kontrolować swoje emocje, to w przeżyciach dzieci pojawiała się depresja.

Przedstawione uogólnienia wyników badań dowodzą, że skuteczne sposoby radzenia sobie i wsparcie społeczne to dwa główne czynniki chroniące dziecko przed negatywnym wpływem różnego rodzaju sytuacji trudnych, generujących czy to stres kryzysowy, chroniczny, czy tylko stres dnia codziennego. Te same powiązania pomiędzy stresem a psychospołecznym przystosowaniem dają się zauważyć w zachowaniu dziecka i człowieka dorosłego.

I. Źródła stresu u dzieci

Przyczyny stresu u dzieci i młodzieży ujmuje się zwykle w dwie kategorie: zewnętrzne i wewnętrzne.

Pierwsze są związane z przyrodniczym i społecznym środowiskiem. W przyrodzie mogą występować nagle, niespodziewane zmiany o dużej sile destrukcyjnej, np. trzęsienia ziemi, tornada, huragany, powódzie, tsunami, pożary lasów, na których przebieg człowiek, tym bardziej dziecko, nie ma żadnego wpływu. Przeżycie tych żywiołów i zmaganie się z nimi pozostawia negatywne skutki w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka, które określa się jako zespół stresu pourazowego. Zjawiska te w naszej szerokości geograficznej nie występują w ogóle lub pojawiają się stosunkowo rzadko. Ale w najbliższym otoczeniu przyrodniczym dziecka mogą występować zjawiska lub powstawać sytuacje, które w jego indywidualnej percepcji i ocenie są mocno zagrażające, choć obiektywnie takie nie są. Letnia burza dla dziecka pozostawionego w domu bez opieki może być zjawiskiem przerażającym, podobnie jak nieoczekiwane spotkanie ze zwierzęciem czy krótkotrwałe zagubienie się na spacerze lub wycieczce. Znacznie więcej źródeł stresu tkwi w środowisku społecznym dzieci i młodzieży. Najczęściej kategoryzuje się je, przyjmując za kryterium rodzaj mikrośrodowiska, w którym występują, oraz ich charakter. Respektując pierwsze kryterium, A. Hart⁶ wyróżnia:

- stesy domowe: kłótnie rodziców, rozwód lub separacja, bezrobocie, choroby i śmierci w rodzinie, trudności finansowe, zagęszczenia, konflikty między rodzeństwem, bałagan i nieuregulowany tryb życia;
- stres związany ze szkołą i codziennymi obowiązkami: testy i inne sposoby sprawdzania wiadomości, stopnie i presja osiągania dobrych wyników, niedostarczający zachęty, surowi nauczyciele, obojętny system szkolny, nadmierna ilość zajęć dodatkowych, wyśmiewanie dzieci, które są inne, przestępstwa w szkole (kradzieże, narkotyki, mobbing);

⁵ G.A. Banez, B.E. Compas, *Children's and parents' daily stressful events and psychological symptoms*, "Journal of Abnormal Child Psychology" 1990, 18, pp. 591–605.

⁶ A. Hart, *Twoje dziecko i stres*.

- stres związany z uczestnictwem w grupach rówieśniczych: presja rówieśników, popularność w grupie i zajmowana w niej pozycja, izolacja, odrzucenie, przemoc.

Uwzględniając charakter stresorów, autor ten wymienia:

- konflikty nasycone wrogością i złością z osobami dorosłymi i rówieśnikami, szczególnie w środowisku rodzinnym i szkolnym;
- nadmierne zmiany w życiu dziecka – zarówno bardzo poważne (np. zmiany zamieszkania, szkoły, wiele opiekunek w dzieciństwie, poważny wypadek lub choroba, alkoholizm jednego lub dwojga rodziców, choroba lub kalectwo rodzeństwa), jak i mniejszej rangi (np. niekonsekwentne zachowania rodziców, okresowe niepowodzenia w szkole, zawody uczuciowe, zguby);
- nadmierne współzawodnictwo w nauce, w osiąganiu prestiżu społecznego oraz w karierze edukacyjnej.

Wewnętrzne czynniki powodujące stres wiążą się z przekonaniami i postawami dzieci i młodzieży. Za najważniejsze A. Hart⁷ uznaje:

- nierealistyczne i nierozsądne oczekiwania – czyli takie, które nie odpowiadają zdolnościom, zainteresowaniom czy powołaniu dziecka, a bardzo często są niespełnionymi marzeniami rodziców;
- wyuczona bezradność – oznacza brak wiary w siebie, brak poczucia pewności siebie i własnej skuteczności oraz brak poczucia odpowiedzialności za swoje decyzje, a w dalszej konsekwencji za siebie i swoje życie; wyuczona bezradność redukuje zdolność dziecka do sprawowania kontroli nad swoim życiem i staje się przyczyną kolejnych stresów;
- problemy związane z własną tożsamością, zwłaszcza z seksualną – dynamiczne zmiany w rozwoju fizycznym, szczególnie płciowym, są przyczyną wielu trudnych, nie do końca zrozumiałych doświadczeń, które wiążą się z wewnętrznym pobudzeniem i napięciem; zmiany te same w sobie stanowią źródło stresu, dodatkowo są nasilane przez sprzeczność informacji i ocen dotyczących seksu.

Ponadto zdarzenia stresowe kategoryzuje się, uwzględniając ich siłę i czas trwania. Wyróżnia się stresory o słabej, średniej i dużej sile. Przykładem pierwszych są troski i uciążliwości dnia codziennego, np. drobne nieporozumienia z rodzicami czy rodzeństwem, wysokie wymagania w szkole, konflikty rówieśnicze. Jeśli trwają one zbyt długo, to mogą wywoływać negatywne zmiany w zachowaniu i zdrowiu somatycznym dzieci. Stresory o średniej sile stanowią poważne wydarzenia życiowe, jak: utrata bliskiej osoby w rodzinie, rozwód rodziców, przewlekła choroba, niepełnosprawność itp. Najsilniejsze stresory to wydarzenia traumatyczne, takie jak: klęski żywiołowe, kataklizmy, katastrofy, przemoc fizyczna, prowadzące do zaburzeń, które tworzą tzw. zespół stresu pourazowego. Z punktu widzenia czasu trwania stresory ujmujemy w dwie grupy: pojawiające się nagle, trwające stosunkowo krótko, powodujące w konsekwencji stres ostry (np. wypadek, egzamin, wizyta u stomatologa) oraz trwające długo, niekiedy przez całe życie, prowadzące do stresu chronicznego, zwanego też przewlekłym. Dla zdrowia i funkcjonowania dziecka bardziej szkodliwy jest ten drugi.

⁷ Tamże.

Każda typologia stresorów porządkuje naszą wiedzę, ukazuje to, co jest wspólne w doświadczaniu stresu przez dzieci, ale tak naprawdę to, co jest źródłem stresu dla jednego dziecka, niekoniecznie jest przyczyną stresu innego. Stres dziecka w różnych fazach jego rozwoju i w różnych momentach czasowych tej samej fazy jest uwarunkowany odmiennymi czynnikami.

2. Skutki działania stresorów

Działanie każdego stresora wywołuje zmiany w psychicznym i somatycznym zdrowiu dziecka. Zmiany te najczęściej występują wspólnie, raz będąc skutkiem, a drugi raz przyczyną. Związki organizmu i psychiki dziecka są tym silniejsze, im jest ono młodsze.

Zmiany psychiczne mają charakter emocjonalny i manifestują się głównie jako: stany depresyjne, problemy z poczuciem własnej wartości oraz gniew i niepokój⁸.

Zaburzenia depresyjne są konsekwencją działania stresorów zwykle o dużej sile lub działających przez długi okres. Symptomami tych zaburzeń są: nastrój dysforyczny, charakteryzujący się przygnębieniem i smutkiem, z jednoczesną irytacją, niecierpliwością, rozdrażnieniem i niepokojem, utrata zainteresowań, poczucie bezwartościowości, unikanie kontaktów z ludźmi, zachowania opozycyjno-buntownicze oraz reakcje wegetatywne pod postacią zaniku apetytu, bezsenności, torsji, biegunek i różnego rodzaju dolegliwości bólowych.

Obniżenie poczucia własnej wartości jest skutkiem nadmiaru niepowodzeń, rozczarowań, niespełnionych oczekiwań, ale również łączy się ze stanami depresyjnymi. Może prowadzić do samodeprecjacji, całkowitego poczucia bezwartościowości, myśli, a nawet prób samobójczych. Niekiedy dzieci i młodzież próbują ratować poczucie własnej wartości przez przyłączenie się do gangów, sekt, grup subkulturowych, sięganie po alkohol i narkotyki oraz eksperymentowanie z własnym ciałem i wyglądem zewnętrznym.

Gniew jest głównym emocjonalnym komponentem reakcji „ucieczki albo walki”. Niekiedy w sytuacjach zagrożenia może być przydatny, jeśli będzie mobilizował do obrony. Częściej jednak generuje sytuacje trudne, czyli sam staje się przyczyną stresu. W zachowaniu dzieci i młodzieży manifestuje się poprzez: wrogi stosunek do osób z najbliższego otoczenia, szczególnie wówczas, gdy okazują im wsparcie, liczne konflikty z innymi osobami, napady złego humoru, zwalanie winy na innych, odgrywanie roli ofiary oraz zachowania destrukcyjne i autodestrukcyjne.

Niepokój jest tym silniejszy, im dłużej działa stresor i dziecko nie ma nad nim kontroli. Manifestuje się nasilonym napięciem, niespokojnym zachowaniem, tikami, zamartwianiem się drobnymi sprawami lub martwieniem o innych, wzmożonym unikaniem porażek, stałym poszukiwaniem potwierdzenia własnej wartości, dolegliwościami wegetatywnymi oraz silnym poczuciem nieśmiałości i lękiem przed społeczną dezaprobatą.

⁸ Tamże.

Zmiany emocjonalne wywołują określone zmiany fizjologiczne w organizmie dziecka. Po pierwsze, aktywowany jest autonomiczny układ nerwowy: współczulny i przywspółczulny, który działa na narządy wewnętrzne, przynosząc do nich impulsy z centralnego układu nerwowego. Układ sympatyczny powoduje ogólne pobudzenie narządu końcowego (np. rozszerzenie źrenic, hamowanie wydzielania śliny, nasilenie akcji serca, spowolnienie reakcji trawiennych, zwiększone wydzielanie glukozy w wątrobie), podczas gdy układ parasympatyczny odpowiada za zwolnienie reakcji narządów wewnętrznych oraz funkcje regeneracyjne.

Po drugie, zostaje uruchomiona reakcja neurohormonalna „walcz lub uciekaj”, która służy mobilizacji organizmu do działania w sytuacji zagrożenia. Reakcja ta ma swój początek w ciele migdałowatym, skąd strumień impulsów dochodzi do podwzgórza, a następnie dociera do rdzenia nadnerczy. W wyniku pobudzenia nadnerczy następuje wydzielanie adrenaliny i noradrenaliny do krwioobiegu, które powodują wzrost aktywności układu sercowo-naczyniowego, oddechowego, mięśniowego i nerwowego, co oznacza wzrost ciśnienia tętniczego, wzrost pojemności minutowej serca, spadek przepływu krwi przez nerki, wzrost napięcia mięśniowego, poziomu wolnych kwasów tłuszczowych, trójglicerydów i cholesterolu w osoczu we krwi.

Po trzecie, zostaje pobudzony układ podwzgórzowo-przysadkowo-nadnerczowy, zwany też endokrynologicznym, który odpowiada za najbardziej długotrwałe reakcje somatyczne na stres. Kora nadnerczy wydziela dwa główne rodzaje hormonów: mineralokortykoidy i glukokortykoidy. Pierwsze regulują równowagę substancji mineralnych, rozpuszczanych w płynach otaczających komórki organizmu (np. sodu i potasu), a drugie odpowiadają za: regulację poziomu cukru we krwi, kontrolę ciśnienia krwi, kontrolę reakcji zapalnych i regulację reakcji odpornościowych. Głównym glukokortykoidem jest kortyzol, uważany za jeden z hormonów stresu. Aktywność kory nadnerczy podlega kontroli podwzgórza i przysadki. Poziom kortyzolu w sytuacji stresowej zależy nie tylko od siły stresu, ale również od stopnia przewidywalności i kontrolowalności przykrego zdarzenia. Trudności w przewidywaniu i kontroli stresorów przyczyniają się do wzrostu poziomu kortyzolu, powodującego wzrost ilości wytwarzanej glukozy, moczu, ciał ketonowych, wolnych kwasów tłuszczowych oraz zahamowanie aktywności układu odpornościowego (S. Sheridan i in.⁹; N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński¹⁰, W. Pilecka, J. Fryt¹¹).

⁹ S.M. Sheridan, J.W. Eagle, S.E. Dowd, *Families as contexts for children's adaptation*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds.): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer.

¹⁰ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008, Difin.

¹¹ W. Pilecka, J. Fryt, *Teoria stresu dziecięcego*. W: W. Pilecka (red.): *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, Kraków 2011, Wyd. UJ, 31–48.

3. Wzmacnianie sił duchowych dziecka, czyli jego odporności psychicznej

Każdy człowiek, a więc i dziecko, ma wewnętrzne siły, często określane jako psychiczne lub duchowe, które pozwalają mu nie tylko chronić się przed stresem, ale skutecznie go przezwyciężać. Siły te w literaturze przedmiotu, zarówno polskiej, jak i zagranicznej, są różnie określane: radzenie sobie, odporność na stres, odporność psychiczna, prężność osobowa, coping, resilience, hardiness. W polskim piśmiennictwie z zakresu psychologii rozwojowej, klinicznej czy zdrowia najczęściej używa się terminu „odporność psychiczna”, ujmując ją jako zdolność, cechę lub kompetencję dzieci do efektywnej realizacji zadań rozwojowych lub osiągania pozytywnej adaptacji pomimo występujących w ich życiu chronicznych zagrożeń, niekiedy o dużej sile (W. Pilecka, J. Fryt¹²).

O odporności psychicznej w okresie dzieciństwa i adolescencji w dużym stopniu decydują te procesy poznawcze, których istotę stanowią przetwarzanie i organizacja informacji na temat własnej osoby w określone struktury mentalne. Najważniejsze schematy poznawcze to: percepcja i ocena wsparcia społecznego, poczucie własnej skuteczności oraz poczucie własnej wartości. Pierwsze wyrażają wiarę i ufność dziecka w otaczających je ludzi, wierzy ono, że jest kochane i zawsze może liczyć na pomoc w trudnych sytuacjach. Drugie oznacza przekonanie, że zakładane cele są możliwe do osiągnięcia pomimo przeszkód, które mogą się pojawić na drodze dochodzenia do nich. Trzecie kształtuje się przez pryzmat ocen innych ludzi. Wysoka samoocena i wysokie poczucie własnej skuteczności dobrze chronią dziecko przed negatywnymi skutkami działania różnych czynników ryzyka¹³.

4. Źródła odporności psychicznej

E. Grotberg¹⁴ pisze, że istnieją trzy źródła odporności psychicznej dziecka: **ja mam, ja jestem, ja mogę**.

Czynniki stanowiące kategorię **ja mam** obejmują zewnętrzne źródła wsparcia dziecka, do których autorka zalicza:

- pełne zaufania relacje z innymi: dzieci w każdym wieku potrzebują zarówno bezwarunkowej miłości rodziców i opiekunów, jak i pozytywnych uczuć innych dorosłych, które niekiedy mogą kompensować te pierwsze;

¹² W. Pilecka, J. Fryt, *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*. W: W. Pilecka (red.): *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, s. 48–68.

¹³ Tamże; W. Pilecka, J. Fryt, *O wzmacnianiu odporności psychicznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.): *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*, Kielce 2010, Wyd. Gens, s. 360–374.

¹⁴ E. Grotberg, *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa 2000, Wyd. Akademickie Żak.

- wyraźne reguły postępowania w domu: reguły i zwyczaje panujące w domu wyznaczają zadania dla dziecka, za których realizację jest ono nagradzane, a w dalszej konsekwencji łatwiej je akceptuje; kiedy nie przestrzega przyjętych zasad, otrzymuje pomoc w rozumieniu swojego zachowania, jest zachęcane do wyrażenia swojego punktu widzenia, w ostateczności karane;
- wzory ról społecznych: dziecko uczy się robić poprawnie różne rzeczy, dorośli są modelami zachowań moralnych, przekazują przekonania religijne;
- zachętę do bycia autonomicznym: dorośli, a zwłaszcza rodzice, zachęcają do samodzielności, poszukiwania pomocy w sytuacjach dla dziecka trudnych, chwalą za inicjatywę i autonomię;
- dostęp do służby zdrowia, edukacji, pomocy społecznej i służb gwarantujących bezpieczeństwo: wskazane służby zaspokajają te potrzeby dzieci, których rodzice nie są w stanie zaspokoić.

Czynniki w kategorii **ja jestem** obejmują osobowe cechy dziecka, które wyrażają następujące określenia:

- kochany, przyciągający uwagę innych osób: dziecko jest świadome, że inni je lubią i kochają, pragnie na tę miłość zasłużyć, podejmując czynności zasługujące na uwagę, utrzymuje właściwą równowagę między ożywieniem i spokojem;
- kochający, empatyczny i altruistyczny: dziecko kocha innych i okazuje im to uczucie na wiele sposobów, podziela cierpienie i ból innych, próbuje je łagodzić;
- dumny z siebie: dziecko ma poczucie ważności i uznanie dla samego siebie, zna bowiem swoje mocne i słabe strony, nie pozwala sobie deprecjonować, zaufanie do samego siebie i poczucie wartości pozwalają mu skutecznie sobie radzić w trudnych sytuacjach;
- niezależny i odpowiedzialny: dziecko jest w stanie podejmować różne działania i ponosić ich konsekwencje, ma poczucie sprawstwa i akceptuje odpowiedzialność, uznaje kontrolę i odpowiedzialność innych;
- pełen nadziei, wiary i zaufania: dziecko wierzy, że inni mu ufają, ale ono samo też im ufa, ma poczucie dobra i zła, chce pomnażać dobro, kieruje się ku wartościami wyższym.

Czynniki stanowiące kategorię **ja mogę** to społeczne i interpersonalne umiejętności dziecka, które trafnie wyrażają następujące czasowniki:

- komunikować się: dziecko potrafi wyrażać swoje myśli i uczucia w stosunku do innych, trafnie odczytuje i rozumie uczucia innych oraz na nie reaguje;
- rozwiązywać problemy: potrafi określić istotę problemu i projektować jego rozwiązanie, negocjować propozycje jego rozwiązania, potrafi też znaleźć twórcze rozwiązanie, z pewną dozą autoironii;
- radzić sobie ze swoimi uczuciami i impulsywnością: dziecko potrafi rozpoznawać i nazywać własne emocje i uczucia, powstrzymać się od zachowań impulsywnych i tych, które powodują cierpienie innych;
- ocenić własny i innych temperament: znajomość własnych cech i sposobów reagowania pomaga dziecku adekwatnie zachować się w wielu sytuacjach;

- ustalać oparte na zaufaniu relacje z innymi: dziecko potrafi znaleźć kogoś w sytuacji zagrożenia, aby poprosić go o pomoc w rozwiązaniu wewnętrznych lub zewnętrznych konfliktów.

Dziecko odporne nie musi cechować się wszystkimi wymienionymi właściwościami, ale z pewnością ich szerszy zakres i wyższy stopień nasilenia będą gwarantować odporność psychiczną o lepszej jakości. Jak wynika z badań cytowanej autorki, tylko 38% rodziców świadomie kształtuje odporność psychiczną swoich dzieci, pozostałe osiągają ją, ponosząc wysokie koszty psychospołeczne.

5. Wyznaczniki odporności psychicznej

Poszukiwanie zasobów tkwiących w dzieciach i młodzieży ze środowisk o wysokim ryzyku zaburzeń rozwoju stworzyło w psychologii i pedagogice przestrzeń do budowania licznych strategii, służących szeroko pojętej profilaktyce i wspieraniu rozwoju wszystkich dzieci. Wieloletnie badania amerykańskiego Search Institute nad odpornością dzieci i młodzieży umożliwiły zidentyfikowanie najważniejszych czynników odpowiadających za sukces rozwojowy, mimo występowania wielu środowiskowych czynników ryzyka¹⁵. Opis tych czynników jako wyznaczników dziecięcej odporności psychicznej ujęto w tabeli 1.

Tabela 1. Wyznaczniki odporności w środowiskach lokalnych dzieci i młodzieży

Czynniki zewnętrzne
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wsparcie (pomoc i pozytywna komunikacja w rodzinie, wspierające relacje z innymi dorosłymi, w tym w środowisku sąsiedzkim, pozytywny klimat szkolny i opieka nad uczniem, współpraca szkoły z rodzicami). 2. Wartości – <i>ang. empowerment</i> (młodość jako wartość w społeczności, dzieci i młodzież pełnią istotne role społeczne, są zaangażowane w pomaganie innym oraz mają zapewnione bezpieczeństwo). 3. Granice (jasne i konsekwentnie przestrzegane zasady postępowania w domu, szkole i otoczeniu lokalnym, pozytywne wzorce zachowań wśród dorosłych i rówieśników, wysokie oczekiwania ze strony dorosłych). 4. Konstruktywne wykorzystanie czasu wolnego (udział w zajęciach twórczych, programach młodzieżowych i społecznych, niewiele czasu spędzonego z rówieśnikami bez określonej aktywności).
Czynniki wewnętrzne
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zaangażowanie w naukę (dziecko odrabia zadania domowe, czyta dla przyjemności, jest związane ze szkołą i aktywnie uczestniczy w zajęciach, ma motywację do nauki).

¹⁵ A. Sesma, M. Mannes, P. Scales, *Positive adaptation, resilience and the developmental asset framework*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer, pp. 281–296.

2. **Wartości** (dziecko ceni pomoc innych, równość i sprawiedliwość społeczną, odpowiedzialność, szczerość, zgodność zachowania z przekonaniami, brak używek i wczesnej aktywności seksualnej).
3. **Kompetencje społeczne** (umiejętność planowania i podejmowania decyzji, empatia, zdolność do zawierania przyjaźni, tolerancja mniejszości i odmienności, zdolność oparcia się presji rówieśniczej, umiejętność rozwiązywania konfliktów bez przemocy).
4. **pozytywna tożsamość** (poczucie kontroli, sprawstwa i własnej wartości, poczucie sensowności i pozytywne rzutowanie w przyszłość).

Źródło: A. Sesma, M. Mannes, P. Scales, *Positive adaptation*, za: W. Pilecka, J. Fryt, *Teoria dziecięcej odporności*.

Procesy rozwojowe, takie jak nabywanie kompetencji społecznych czy umiejętności radzenia sobie ze stresem, powinny być rozumiane w kontekście dynamicznych interakcji między dzieckiem a systemami, w których ono funkcjonuje. Systemowe myślenie o rozwoju stanowi warunek skuteczności programów wzmacniania odporności psychicznej. Środowisko wrażliwe na rozwój to wspierający dzieci i młodzież system wzajemnych relacji, w którym występują czynniki ułatwiające kształtowanie zasobów odporności. Tworzą je podsystemy bliskie dziecku: rodzina, otoczenie sąsiedzkie, szkoła, inne ośrodki aktywności społecznej (domy kultury, świetlice, kościoły itp.), oddziałują na nie także systemy o szerszym zasięgu (instytucje samorządowe, organizacje pożytku publicznego itp.).

6. Sposoby wzmacniania odporności psychicznej

Obecnie większość programów profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży odwołuje się do omówionych wyznaczników odporności psychicznej. Ze względu na istnienie bogatej literatury dotyczącej polskich programów profilaktycznych, w tabeli 2. przedstawiono jedynie krótkie opisy wybranych przykładów. Jest to niewyczerpujący przegląd sprawdzonych oddziaływań o zróżnicowanym zasięgu i założeniach teoretycznych.

Wzmacnianie czy też promowanie odporności psychicznej dzieci jest przedsięwzięciem złożonym, wielozakresowym i długofalowym. Działania te powinny obejmować zarówno dzieci zdrowe, zmagające się ze stresem życia codziennego, jak i te, które doświadczają dramatycznych czy wręcz ekstremalnych zmian życiowych (np. utrata, rozwód lub separacja rodziców, ciężka choroba, doznanie niepełnosprawności, odrzucenie czy wykorzystanie). Powinny być skierowane na same dzieci, ich rodziny oraz dalszą społeczność, a ich ostateczny cel to realizacja przez dzieci zadań rozwojowych adekwatnych dla ich wieku życia pomimo wszelkich przeciwności, w kontekście wspomagających warunków zewnętrznych, oraz zapobieganie nieprawidłowościom w ich psychospołecznym funkcjonowaniu i rozwoju. Za cele pośrednie tych

Tabela 2. Wybrane przykłady polskich programów profilaktycznych dla dzieci i młodzieży

Tytuł programu	Adresaci i zasięg programu	Charakterystyka
<i>Jak żyć z ludźmi</i>	Do realizacji w klasach gimnazjalnych	Program rozwoju umiejętności społecznych z elementami profilaktyki uzależnień
<i>Spójrz inaczej</i>	Do realizacji w klasach podstawowych i gimnazjalnych	Program wspierania rozwoju osobowości i zdolności społecznego przystosowania w wersjach dla różnych etapów edukacji
<i>Przyjaciele Zippiego</i>	Do realizacji w oddziałach przedszkolnych i klasach I–III	Program promocji zdrowia psychicznego u małych dzieci rozwijający umiejętność budowania relacji i radzenia sobie z trudnościami
<i>Mediacje szkolne</i>	Dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych	Program zapobiegania i przeciwdziałania przemocy wśród młodzieży szkolnej, uczy rozwiązywania konfliktów przez mediacje rówieśnicze
<i>Śnieżna kula</i>	Dla liderów młodzieżowych ze szkół ponadgimnazjalnych	Program wsparcia liderów młodzieżowych promujących aktywność i zdrowy tryb życia w środowiskach lokalnych
<i>Trening zastępowania agresji</i>	Dla dzieci i młodzieży z grup zwiększonego ryzyka	Program zmiany zachowań agresywnych i przemocowych dzieci i młodzieży poprzez naukę zastępowania ich zachowaniami społecznie pożądanymi
<i>Herkules – poznaj swoją siłę</i>	Dla młodzieży ponadgimnazjalnej z grup zwiększonego ryzyka	Program rozwoju umiejętności społecznych przygotowujący młodzież zagrożoną wykluczeniem społecznym do wejścia na rynek pracy
<i>Szkola dla Rodziców i Wychowawców</i>	Dla grup rodziców i wychowawców	Program rozwoju umiejętności wychowawczych, wspierający rodziców i nauczycieli w radzeniu sobie w kontaktach z dziećmi i młodzieżą
<i>Szkola Promująca Zdrowie</i>	Dla nauczycieli i uczniów wszystkich szkół	Program rozwoju aktywności na rzecz promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej w szkołach
<i>Bezpieczna i Przyjazna Szkoła</i>	Rządowy program 2008-2013 dla nauczycieli i uczniów wszystkich szkół	Program na rzecz poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach oparty na rozwoju kompetencji wychowawczych nauczycieli i umiejętności społecznych uczniów

Źródło: W. Pilecka, J. Fryt, *Teoria dziecięcej odporności*; W. Pilecka, J. Fryt, *O wzmocnieniu dziecięcej odporności*.

działań uznaje się dynamizowanie indywidualnych, rodzinnych i społecznych źródeł odporności dzieci. Pierwsze obejmują poznawcze (np. budowanie pozytywnego obrazu samego siebie), emocjonalne (np. regulacja emocji) i behawioralne (np. strategie radzenia sobie) umiejętności. Do drugich najczęściej zalicza się: bliskość emocjonalną, wrażliwość wychowawczą i rozumną dyscyplinę rodziców oraz ich wsparcie w procesie zmagania się dziecka z wymaganiami i ograniczeniami określonych sytuacji. Z kolei społeczne źródła odporności stanowią: wysoka jakość funkcjonowania instytucji edukacyjnych (np. przedszkoli i szkół), prospołeczne dobrosąsiedztwo oraz możliwości włączania się w formalne i nieformalne systemy (np. organizacje, grupy) wsparcia. Działania te mogą mieć charakter uniwersalny, kategoriaalny oraz problemowy i mogą być skierowane na dzieci, rodziny lub społeczność. Za działania uniwersalne wspierające odporność psychiczną dzieci można uznać te, dzięki którym nabywają one umiejętności radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania problemów czy regulacji emocji. Działania kategoriaalne są przeznaczone dla określonej grupy dzieci, jak tych, które przeżywają żalobę, doznały niepełnosprawności czy były wykorzystywane. Działania problemowe mają charakter wąski i służą rozwiązaniu określonych trudnych dla dziecka kwestii, np. wyrównują braki w zakresie umiejętności społecznych. W odniesieniu do rodziny działania uniwersalne oznaczają promowanie umiejętności wychowawczych rodziców, a zwłaszcza demokratycznego stylu wychowania, działania kategoriaalne – wspieranie rodzin z określonymi problemami, np. wychowujące dziecko z niepełnosprawnością, problemowe zaś – pomoc w radzeniu sobie rodziców z zachowaniami destrukcyjnymi dziecka. Na poziomie dalszych systemów społecznych działania uniwersalne mogą odnosić się do optymalizacji procesu kształcenia w szkole w taki sposób, aby każde dziecko mogło osiągać sukcesy, aktywność kategoriaalna może prowadzić do tworzenia formalnych grup wsparcia dla określonej kategorii dzieci, a działania problemowe – do powoływania np. zespołów przygotowujących programy prewencyjne dla dzieci z ADHD czy oczekujących na poważne zabiegi medyczne. Działania te obrazuje schemat opracowany przez E.B. Winslow, I.N. Handler i S.A. Wolchik (tabela 3).

Odporność psychiczna dziecka jest zatem wypadkową różnorodnych powiązań pomiędzy cechami jego osoby, jego ekosystemu oraz charakteru jego doświadczeń. Ona też będzie decydować o sposobie zmagania się z przeciwnościami życia w kolejnych okresach jego rozwoju, można więc powiedzieć, że będzie wyznacznikiem jego zdrowia w wymiarze psychicznym, społecznym, duchowym i somatycznym oraz jakości samego rozwoju. Układ tych powiązań może być bardzo dynamiczny w zależności od charakteru samego stresora, fazy rozwoju dziecka, jego indywidualnych właściwości oraz sposobu funkcjonowania bliższych i dalszych kręgów społeczeństwa. Zmiany pozytywne będą wzmacniać odporność psychiczną i pozwolą utrzymać ogólny dobrostan zwany zdrowiem, negatywne zaś mogą prowadzić do jej załamania się, a w dalszej konsekwencji do utraty zdrowia w jednym lub kilku jego wymiarach oraz nieprawidłowości w przebiegu rozwoju.

Tabela 3. Modele programów budujących odporność psychiczną dzieci

Obiekt interwencji	Poziom interwencji		
	Uniwersalny	Kategorialny	Problemowy
Dziecko	Promowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem, regulacji emocji, rozwiązywania problemów	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie w określonych sytuacjach stresowych – przemocy, straty	Kształtowanie umiejętności oceny własnych problemów
Rodzina	Promowanie kompetencji rodziców do rozwijania u dzieci umiejętności unikania zagrożeń	Kształtowanie postępowania rodziców wobec dzieci doświadczających specyficznych zagrożeń	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z zachowaniami problemowymi dziecka
Społeczność	Promowanie zmian redukujących czynniki zagrożenia i wzmacniających wsparcie	Promowanie zmian w organizacjach ułatwiających adaptację dzieciom doświadczającym zagrożeń, tworzenie nowych służb	Rozwijanie nowych struktur społecznych wspierających dzieci z subklinicznymi problemami

Źródło: E. Winslow, I. Sandler, S. Wolchik, *Bulding resilience in all children*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds.): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer, za: W. Pilecka, J. Fryt, *O wzmacnianiu odporności*.

Bibliografia

1. Banez G.A., Compas B.E., *Children's and parents' daily stressful events and psychological symptoms*, "Journal of Abnormal Child Psychology" 1990, 18, pp. 591–605.
2. Compas B.E., Davis G.E., Forsythe C.J., *Characteristics of life events during adolescence*, "American Journal of Community Psychology" 1985, 13, pp. 677–691.
3. Compas B.E., Davis G.E., Forsythe C.J., Wagner B.M., *Assesment of major and daily stressful events during adolescence: The Adolescent Perceived Events Scale*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1987, 55, pp. 534–541.
4. Compas B.E., Wagner B.M., Slavin L.A., Vannatta K., *A prospective study of life events, social support, and psychological symptomatology during the transition from high school to college*, "American Journal of Community Psychology" 1986, 14, pp. 241–257.
5. Grotberg E., *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa 2000, Wyd. Akademickie Żak.
6. Hart A., *Twoje dziecko i stres*, Warszawa 1995, Wyd. Rodzinny Krąg.
7. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008, Difin.
8. Pilecka W., Fryt J., *O wzmacnianiu odporności psychicznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.): *Dzieci i młodzież ze specjal-*

- nymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych, Kielce 2010, Wyd. Gens, s. 360–374.
9. Pilecka W., Fryt J., *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*. W: W. Pilecka (red.): *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, Kraków 2011, Wyd. UJ, s. 48–68.
 10. Pilecka W., Fryt J., *Teoria stresu dziecięcego*. W: W. Pilecka (red.): *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, Kraków 2011, Wyd. UJ, s. 31–48.
 11. Sesma A., Mannes M., Scales P., *Positive adaptation, resilience and the developmental asset framework*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer, 281–296.
 12. Sheridan S.M., Eagle J.W., Dowd S.E., *Families as contexts for children's adaptation*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer, pp. 165–180.
 13. Wertlieb D., Weigel C., Feldstein M., *Stress, social support, and behavior symptoms in middle childhood*, "Journal of Clinical Child Psychology" 1987, 16, pp. 204–211.
 14. Winslow E., Sandler I., Wolchik S., *Bulding resilience in all children*. W: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds): *Handbook of resilience in children*, New York 2006, Springer, pp. 337–356.

Irena Stańczak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

UCZYĆ MYŚLEĆ SKUTECZNIE – NOWE WYZWANIE WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Abstract

The rapid development of various scientific fields portends a further, qualitative and quantitative increase in knowledge. This in turn predicts that children will be forced to learn effectively, efficiently and quickly, probably throughout their entire life.

The objective of modern schools, from early childhood education should be developing students' cognitive skills, ability to analyze and synthesize, critical evaluation, convergent and divergent thinking, in order to enable creativity in adulthood.

The question arises, how to lead and organize the educational process to teach students how to think effectively and activate their cognitive processes. How to create the educational environment where students are enabled to acquire knowledge, explore and discover independently?

In this context it is worth paying attention to the possibility of using TRIZ methodology in teaching and educational process in the classroom and in extracurricular activities. There can always be problems for which there are no ready-made mathematical models and there are no standard procedures. TRIZ, the Theory of Inventive Problem Solving, is also sometimes called the ability to cope with difficult situations. TRIZ is a philosophy, a method and a collection of problem definition and solving tools and strategies. It is a set of great, fast and effective problem solving methods used to eliminate the long process of „trial and error”. Effective and inexpensive way to solve every problem.

By using TRIZ methodology in teaching the student may possess the ability to generalize, the transition from concrete to abstract and vice versa, the ability to use a paradoxical logic with formal logic. TRIZ develops the student's imagination, among others, non-stereotypical thinking skills, the ability to focus and work in a team.

W licznych raportach edukacyjnych o zasięgu krajowym i międzynarodowym (UNESCO, Komisji Europejskiej, Klubu Rzymskiego, OECD, ONZ i innych), dotyczących stanu współczesnej edukacji i wdrażanych reform oświatowych, czytamy, że

(...) pomimo wielkich wysiłków i nakładów finansowych, a także pomimo niewątpliwych osiągnięć odnotowanych w edukacji w naszym stuleciu, nie odpowiada ona nadal ani współczesnym wymaganiom demokracji, ani rosnącym potrzebom społecznym, ani oczekiwaniom jednostek, zwłaszcza o rozbudzonych aspiracjach życiowych i kształceńowych. Dzieje się tak dlatego, że dalekie od tych potrzeb i oczekiwań są nie tylko realizowane przez szkołę cele, zadania i treści, lecz również metody, organizacja oraz środki nauczania i wychowania¹.

Jak widać, z raportów tych wyłania się niezbyt optymistyczna wizja współczesnej edukacji i jawi się konieczność wprowadzania gruntownych zmian opartych na przesłankach społecznych, kulturowych i oczywiście gospodarczo-ekonomicznych.

Szczególnie należy w tym miejscu uwypuklić ważne zadania edukacyjne, które wynikają ze zjawiska eksplozji informacyjnej. Niezwykle istotnym zadaniem szkoły staje się przygotowanie młodego pokolenia do radzenia sobie z lawinowo rosnącą ilością informacji, ich selekcją, przechowywaniem, obróbką, przetwarzaniem i właściwym wykorzystywaniem. Dlatego konieczne jest odejście w procesie dydaktyczno-wychowawczym od tak mocno zakorzenionej strategii podającej (informacyjnej) na rzecz doktryny poszukującej (heurystycznej), która sprzyja samodzielnemu myśleniu i działaniu poznawczemu uczniów w trakcie rozwiązywania zadań i problemów teoretycznych oraz praktycznych, a także samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy.

Wiąże się to z radykalnymi zmianami w modelu nauczania, metodycznym funkcjonowaniu nauczyciela, w relacjach interpersonalnych między nauczycielem a uczniami, a także w tworzeniu warunków edukacyjnych w szkole i klasie szkolnej. Oznacza to zmianę w podejściu do procesu nauczania-uczenia się, a w istocie swoiste przejście od nauczania, w którym dziecko jest adresatem, odbiorcą wiedzy przekazywanej w gotowej postaci do zapamiętania, do uczenia się, w którym dziecko samodzielnie uczy się w sposób twórczy, przejście od nauczyciela jako osoby dominującej, aktywnej i nauczającej do nauczyciela jako organizatora, animatora, moderatora, twórcy warunków i atmosfery wspomagającej proces aktywnego i twórczego uczenia się dziecka.

Współcześni uczniowie powinni być przygotowywani do życia i pracy w przyszłości, mimo że ta przyszłość nie jest jeszcze jednoznacznie określona (nieznany rynek pracy, niewiadome zawody przyszłości, skomplikowane problemy przyszłości). Kolejnymi elementami warunkującymi zmiany edukacyjne są: nowoczesna technika i technologie (dla przykładu nauczanie z użyciem komputera i Internetu), środki masowej komunikacji społecznej, wzrost zasobów czasu wolnego ludzi, przeobrażenia kontaktów międzyludzkich (nauka języków obcych, integracja, „amerykanizacja życia”), eurointe-

¹ C. Kupisiewicz, C. Banach, *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, Warszawa 2000, Elipsa, s. 224.

gracja i globalizacja. Proces dydaktyczno-wychowawczy, wspomagany przez komputer i edukacyjne programy komputerowe, tablice interaktywne i Internet, wymaga radykalnych zmian dotyczących form organizacyjnych aktywności uczniów i metod pracy dydaktycznej nauczyciela. W dobie społeczeństwa informacyjnego i wychowującego środki masowej komunikacji społecznej muszą stać się swoistym partnerem każdej instytucji oświatowej i edukacyjnej.

Z faktu, iż społeczeństwa przyszłości będą posiadały większe niż obecnie zasoby czasu wolnego, wynikają nowe istotne zadania dla edukacji. To, jak te zasoby czasu wolnego będą wykorzystywane przez ludzi (lub marnotrawione), zależy w dużej mierze od współczesnej szkoły. Oświata musi już dziś rozwijać u najmłodszych uczniów wartościowe poznawczo zainteresowania i potrzeby, wdrażać do racjonalnego planowania czasu pracy i wskazywać sposoby właściwego zagospodarowania czasu wolnego. W tym aspekcie pojawia się również nowy obszar działań edukacyjnych. Jest nim czas wolny osób w wieku poprodukcyjnym, czyli emerytalnym, i zjawisko czasu wolnego osób trwale bądź przejściowo bezrobotnych. Rozważając powyższe kwestie, należy również podkreślić zmiany, a wręcz przeobrażenia w relacjach i kontaktach międzyludzkich. Jawi się konieczność opanowania co najmniej dwóch języków obcych, nasilenie procesów integracyjnych, np. poprzez projekty międzynarodowej wymiany uczniów i studentów.

Można w tym momencie sformułować pytanie, czy polska szkoła sprosta wymogom i czy jest gotowa na skuteczne realizowanie powyższych zadań, które jednoznacznie wynikają ze zmian, jakie dokonują się w wielu dziedzinach współczesnego życia społecznego, w gospodarce, kulturze i życiu społecznym.

W tym aspekcie konieczność gruntownych przeobrażeń polskiego szkolnictwa nie podlega dyskusji, ale głębokiego namysłu wymagają kierunki, zasady i cele tych zmian. Warto zatem podkreślić, że

(...) przy doborze treści kształcenia niezbędne jest porzucenie encyklopedyzmu na rzecz formalizmu funkcjonalnego, preferującego kulturę intelektualną i wiedzę operatywną, uporządkowaną pod względem strukturalnym, eksponowaną w postaci zarówno ujęć całościowych, ponadprzedmiotowych, jak i egzemplarycznych (służących rozwojowi zainteresowań, myślenia i uczenia dialogu), a przy tym opartą nie tylko na kategorii „wiedzieć, że”, lecz również – a w wielu przypadkach przede wszystkim – „wiedzieć jak” i „wiedzieć dlaczego”. W tym między innymi kierunku zmierzają prowadzone u nas ostatnio prace nad eksponowaniem w programach nauki szkolnej tak zwanych umiejętności podstawowych (kluczowych). Pozwoli to na efektywne realizowanie strategii edukacyjnej: Rozumieć świat – kierować sobą. I wreszcie przy doborze metod i środków kształcenia konieczne jest preferowanie tych, które podporządkowane są nie tyle *dydaktyce pamięci*, co raczej *dydaktyce samodzielnego myślenia i działania*, wdrażają do antycypowania i innowacji, do projektowania rozwiązań alternatywnych, wykorzystując zarazem do tego celu tak najprostsze, jak i najbardziej złożone środki dydaktyczne, łącznie z komputerami i Internetem².

² Tamże, s. 228.

Warto w tym momencie przywołać stanowisko Z. Kwiecińskiego³, który podjął „próbę dokonania typologii szkół ze względu na relacje środowiska szkoły (jako instytucji) do zmiany społecznej i do rozwoju uczestników procesów kształcenia i wychowania w środowisku, jakie tworzy szkoła”. Zdaniem tego autora „dzisiaj można wyraźnie wyodrębnić pięć typów rozumienia zadań szkoły w relacji do zmian rozwojowych swoich uczniów i do przygotowywania ich do udziału w życiu społecznym i kulturze”⁴. Autor mówi o szkole zorientowanej na przejście przez programy nauczania w kolejnych latach nauki i na realizację treści programowych (pierwszy typ), o szkole opiekuńczej i terapeutycznej, zorientowanej na pielęgnacyjną troskę o naturalne wzrastanie dzieci (drugi typ), o szkole zorientowanej na kierowanie dojrzewaniem i osiąganiem koniecznych życiowo kompetencji (trzeci typ), o szkole zorientowanej na twórczy rozwój każdej jednostki (czwarty typ) i wreszcie o szkole, która świadomie przyjmuje na siebie misję formowania elit twórczych (piąty typ).

Z punktu widzenia treści i zagadnień podjętych w niniejszym opracowaniu, a dotyczących nauki skutecznego myślenia jako fundamentu funkcjonowania współczesnej szkoły, niemalże obowiązkiem staje się stosowanie, już na etapie nauczania propedegicznego w klasach I–III szkoły podstawowej, nowatorskiej, w warunkach polskiej szkoły, metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogiki).

Programy edukacyjne z zastosowaniem metodyki Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań (TRIZ-Pedagogiki) nastawione są na systematyczną naukę skutecznego myślenia konwergencyjnego, a przede wszystkim dywergencyjnego, utożsamianego z myśleniem twórczym. TRIZ-Pedagogika daje uczniowi możliwość „wieloekranowego” spojrzenia na rzeczywistość, daje dziecku umiejętność widzenia świata takim, jakim jest on naprawdę, czyli świata w ujęciu holistycznym.

TRIZ-Pedagogika, opierając się na doświadczeniach wielu pokoleń pedagogów z całego świata, na najwartościowszych i sprawdzonych w praktyce ideach, zbudowała klarowny system reguł pedagogicznych. Całość koncepcji metodycznej opartej na pięciu zasadach (swobodnego wyboru, otwartości, aktywności, sprzężenia zwrotnego, idealności), z których wywodzą się tzw. elementarne reguły pedagogiczne, tworzy spójny system, w którym uczeń jako swoisty „obiekt nauczania i wychowania” jest traktowany podmiotowo i uczestniczy czynnie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W założeniach nauczyciel kieruje klasą, zarządza tokiem zajęć, ale w klimacie współpracy, w którym zarówno role uczniów, jak i nauczyciela współgrają ze sobą i są w równym stopniu ważne.

W procesie nauczania uczniowie zyskują dużą swobodę wyboru, która równoważona jest wysoką odpowiedzialnością za ów wybór. Nauczyciel buduje swój autorytet na zasadzie demonstrowania swojej kompetencji, pokazywania granic wiedzy podręcznikowej, własnej, wiedzy ogólnoludzkiej i tego, czego jeszcze człowiek nie zbadał. Podstawą nauczania jest system zadań otwartych, które operują tzw. rozmytymi zbiorami danych, niepełną metodą i wielowariantowym wynikiem. Wszystko to służy kształ-

³ Z. Kwieciński, *Tożsamość szkoły a zmiana i rozwój*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2, s. 123.

⁴ Tamże, s. 123.

towaniu umiejętności myślenia, rozwija elastyczność umysłu, umiejętność tworzenia własnych sposobów samodzielnego poszukiwania danych i przyjmowania za normalne wielu możliwych odpowiedzi prawidłowych.

Metodyka Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań nastawiona jest w nauczaniu na rozwijanie takich cech umysłu, jak: elastyczność, ruchliwość, aktywność poszukiwawcza, dążenie do nowego, do wyrażenia twórczej wyobraźni oraz kształtowania odpowiedzialności za własne postępowanie.

Stosując metodykę TRIZ-Pedagogiki w realizacji treści programowych w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania szkolnego i zajęć pozalekcyjnych, wyposażamy uczniów w umiejętność samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez rozwiązywanie problemów (głównie otwartych), przygotowujemy ich do funkcjonowania w dorosłym życiu, budujemy podstawy ich przyszłości, ale także dajemy im poczucie pewności siebie w teraźniejszości.

Poprzez zastosowanie metodyki TRIZ-Pedagogiki w nauczaniu uczeń może osiąść umiejętność uogólniania, przechodzenia od konkretów do abstrakcji i na odwrót, umiejętność znalezienia w różnych przedmiotach i sytuacjach podobnych cech, zdolność używania paradoksalnej logiki razem z logiką formalną. TRIZ-Pedagogika rozwija m.in. wyobraźnię ucznia, umiejętności niestereotypowego myślenia, zdolność dowolnego skupiania uwagi i pracy w zespole.

Podkreślając walory TRIZ-Pedagogiki, należy zwrócić szczególną uwagę na typologię szkół Z. Kwiecińskiego, a szczególnie w jej obrębie na trzeci, czwarty i piąty typ relacji szkoły do zmiany i rozwoju, w których należy sytuować szkołę opartą na trizowskim, „silnym”, odważnym i skutecznym myśleniu.

Trzeci typ zadań szkoły „to przeprowadzenie lub/i kierowanie dojrzewaniem do optymalnego poziomu kompetencji młodzieży, niezbędnych do samodzielnego i efektywnego radzenia sobie w życiu dorosłym we wszystkich jego wymiarach. Ten model podejścia szkoły do swoich zadań różni się zasadniczo od modelu swobodnego wzrostu, gdyż nie polega na pielęgnowaniu zastanych możliwości dziecka, lecz na wspieraniu kompetencji na poziomie niezbędnym do skutecznego radzenia sobie z zadaniami życiowymi⁵”.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego⁶, „czwarte podejście szkoły do zmiany i rozwoju to prowadzenie rozwoju indywidualnego do jego maksymalnych możliwości poprzez nieustanne, długotrwałe wspieranie stref najbliższego rozwoju każdego dziecka⁷”. „Piąty typ relacji szkoły do zmiany i rozwoju to edukacja transgresyjna, czyli takie kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży, które przygotowuje ich do aktywnego udziału w realizacji misji rozwojowej zmiany społecznej, do aktywnego przekraczania dotychczas znanych i doświadczanych poziomów kompetencji twórczych. W takiej szkole chodzi o kształcenie elit twórczych i przywódczych⁷”.

⁵ Tamże, s. 124.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

Jak wynika z powyższych rozważań, warto dokonać eksperymentalnej „przymiarki” założeń metodycznych i organizacyjnych Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań na gruncie polskiej szkoły masowej, i to w szczególnie ważnym okresie rozwoju osobniczego dziecka, jakim jest młodszy wiek szkolny i, co się z tym wiąże, nauka na pierwszym etapie edukacyjnym, czyli w klasach I–III szkoły podstawowej.

Ponowoczesna rzeczywistość wymaga, aby efektem realizacji procesu edukacyjnego w placówkach oświatowych była umiejętność myślenia i odwaga w myśleniu, chęć dziecka (motywacja pozytywna) do działania poznawczego oraz umiejętność samodzielnego i aktywnego dochodzenia do wiedzy, tudzież zdolność do twórczego, kreatywnego jej wykorzystywania w rozwiązywaniu nowych i złożonych problemów teoretycznych i praktycznych, jakie przyniesie przyszłość, oraz w tworzeniu nowych jakości.

Współczesna szkoła, poczynając od etapu wczesnej edukacji dziecka, już dziś musi skupić się na kształtowaniu i stymulowaniu w uczniach potencjału poznawczego, umiejętności analizy i syntezy, krytycznej oceny, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, pozwalających na kreatywne funkcjonowanie w dorosłym życiu⁸.

Na podstawie współczesnej wiedzy naukowej można optymistycznie prognozować, że już od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole nauczyciel ma duże możliwości, aby tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, żeby uczniowie osiągnęli znacznie szerszy zakres umiejętności (i wiadomości również) niż określony w podstawie programowej. Ponadto dokument ten wyraźnie określa i precyzuje zadania i wymagania stawiane szkole i nauczycielowi, które dotyczą aktywizacji poznawczej. Jest w nim mowa o rozwijaniu zdolności poznawczych i predyspozycji dziecka, z jednoczesnym poszanowaniem prawa do godności i podmiotowego traktowania ucznia. Znajdujemy tu m.in. sformułowania mówiące o konieczności kształtowania i wzmacniania w uczniach dyspozycji do myślenia twórczego, samodzielności w działaniu poznawczym, motywacji i pozytywnego stosunku do nauki, dbałości o rozwój ciekawości i zainteresowań w celu poznawania otaczającego świata i na drodze dążenia do prawdy.

W tym aspekcie należy wyraźnie zdać sobie sprawę z roli nauczyciela w procesie wspierania i rozwijania twórczości (kreatywności), samodzielności i aktywności poznawczej uczniów. To od przebiegu procesu edukacji dziecka w dużej mierze zależy, kim w sensie intelektualnym i osobowościowym będą obywatele przyszłego pokolenia. Jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania i rozwijania aktywności i samodzielności poznawczej uczniów jest stawianie przed nimi odpowiednich zadań edukacyjnych (problemów otwartych). Uczyć myśleć odważnie, skutecznie i mieć odwagę myśleć – to podstawowe założenia leżące u podstaw Teorii Rozwiązywania Innowacyjnych Zadań.

W tym momencie należy omówić i przedstawić czytelnikom swoisty dekalog, który wdrażany jest w procesie dydaktyczno-wychowawczym opartym na metodyce TRIZ-Pedagogiki. Punktem wyjścia w relacjach już z najmłodszym uczniem jest przekonanie, że nie ma nierozwiązywalnych zadań i problemów, tylko są niewłaściwe sposoby,

⁸ I. Stańczak, *TRIZ-Pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych*, „Studia Pedagogiczne” Kielce 2011, t. 20, Wyd. UJK, s. 71-91.

techniki i podejścia do rozwiązania. Kolejne założenie mówi o tym, że należy podejmować próby rozwiązywania nierozwiązywalnych problemów, nawet wówczas, gdy stwierdzamy brak powodzenia w dochodzeniu do celu, gdyż każda podjęta próba czyni nas „silniejszymi” w myśleniu. Uczeń winien funkcjonować intelektualnie, poznawczo i twórczo w przeświadczeniu, że potrafi się uczyć, że potrafi się przestawiać w myśleniu i zmieniać się (przebudowywać się), łamać swoje stereotypy, szablony i nawyki intelektualne. Na każdym etapie pracy dziecko może i umie przyznać się do popełnienia pomyłki, do swoich błędów, co wcale nie jest proste, nawet w wykonaniu osoby dorosłej.

Kolejnym założeniem jest ugruntowanie stanowiska, że uznajemy tylko argumenty (a nie autorytety), myślimy o treści (o istocie, sednie) problemu, szanujemy współmówcę, a właściwie to jego wiedzę, ale zawsze możemy podawać w wątpliwość jego argumentację (nie zważając na jego wiek, pełnioną funkcję czy tytuły). Dziecko wie, że cały otaczający świat jest przestrzenią (polem) dla twórczości, że wszystko w tym świecie jest ze sobą powiązane. Systemowość świata, a właściwie budowa systemowa świata (system, nadsystem, podsystem i jego wczoraj, dziś i jutro), daje przestrzeń dla twórczości, dla poszukiwania niestandardowych rozwiązań (decyzji, postanowień). W procesie rozwiązywania zadań i problemów otwartych nie należy zatrzymywać się w myśleniu na pierwszej idei, jaka się pojawia, lecz należy szukać innych pomysłów rozwiązania, analizować przyczyny i skutki, poszukiwać najważniejszego elementu – rdzenia problemu, istoty i sedna sprawy.

Wszystkie te założenia umiejętnie realizowane praktycznie w procesie dydaktyczno-wychowawczym już na etapie wczesnej edukacji dziecka służą kreowaniu osobowości człowieka śmiałego umysłu, odważnie i skutecznie myślącego i mającego odwagę myśleć, dysponującego poczuciem humoru, ceniącego intelekt wyżej niż dobra materialne (mieć) i stanowiska (funkcje i posady).

Bibliografia

1. Kupisiewicz C., Banach C., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020*, Warszawa 2000, Elipsa.
2. Kwieciński Z., *Tożsamość szkoły a zmiana i rozwój*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2.
3. Stańczak I., *Kompetencje poznawcze dziecka i ich rozwijanie w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. W: I. Stańczak (red.): *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej – teoria i praktyka*, Kielce 2008, Wyd. Pedagogiczne ZNP.
4. Stańczak I., *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Kielce 1995, WSP.
5. I. Stańczak, *TRIZ-Pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej uczniów klas początkowych*, „Studia Pedagogiczne” Kielce 2011, t. 20, Wyd. UJK.

Mirosława Parlak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ROLA PYTAŃ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract

The issues concerning the role of questions in the process of early education are presented in the paper. The questions are not only an indicator of the child's mental activity, but also they themselves stimulate this activity. Moreover, they are an essential social source of children's knowledge of the world and what surrounds them, thus they fulfil a cognitive function. In the teaching-learning process, in the process of assimilating, processing and transmitting information, the questions and teacher's instructions have an influence on the occurrence and course of cognitive processes.

Szkola może stać się najważniejszym miejscem przekazywania sobie myśli, a kształcenie może być najważniejszym procesem porozumiewania się. Wszakże pod warunkiem, że interakcję opartą na wzajemnym spostrzeganiu (ewentualnie tolerowaniu się) zdominuje interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu.

(W. Andrukowicz)¹

Szybki przyrost wiedzy naukowej zwiększa wymagania społeczeństwa wobec systemu edukacji. Skłania to nauczycieli do podejmowania wielu nowych wyzwań w zakresie zapewnienia wychowankom optymalnych warunków do zdobywania wiedzy. Jednym z istotnych obszarów poszukiwań, w którym występują szerokie moż-

¹ W. Andrukowicz, *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6(99), [on-line] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/czerwiec,140/interakcja_oparta_na_wzajemnym_porozumieniu,735.html [dostęp: 31.05.2013].

liwości dokonywania wielu pozytywnych zmian, są relacje pomiędzy podmiotami w procesie kształcenia i wychowania. W relacjach nauczyciel–dziecko szczególne znaczenie przypisuje się zachowaniom nauczyciela. Wśród nich w wyraźny sposób wyróżniają się zachowania werbalne. M. Karwowska-Struczyk zwraca uwagę na rolę komunikacji werbalnej w organizacji i realizacji procesu kształcenia i wychowania. „Za pomocą słowa nauczyciel organizuje i inspiruje różne działania, ukazuje kierunek pożądanego zachowania i techniki pracy, przekazuje fakty, zjawiska, własne doświadczenia”². Słowo jest jednakże jednym z najważniejszych rodzajów komunikatów. „Esencję zawodu nauczycielskiego stanowią kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne oraz kompetencje społeczne związane z umiejętnościami wychowawczymi³. Ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość, że

(...) pełna komunikacja nauczyciela z uczniami jest warunkiem koniecznym do prawidłowego i sprawnego funkcjonowania społeczności klasowej. Biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciel jest przewodnikiem dzieci, powinien on być mistrzem komunikacji, odznaczać się perfekcyjną umiejętnością mówienia, empatycznego, aktywnego słuchania (...), w taki sposób, by uczynić zajęcia w klasie szkolnej miejscem pełnego rozwoju ucznia⁴.

Cytowany już wcześniej W. Andrukowicz uważa, że

(...) komunikat to nie tylko treść wyrażona w intersubiektywnych znakach-słowach, znakach-sygnalach, czy znakach-obrazach, lecz także (a może przede wszystkim) subiektywna forma ich sekwencyjnego ujęcia, często jedyna i nieodwracalna. Istnieje przecież niezliczona ilość form wyrażenia „tego samego” i wyrażenia „tym samym” wielu treści. Struktura wzajemnych relacji między uczestnikami procesu komunikacji może być zatem bardzo złożona i różnorodna, sam język jest w niej nie tylko ślepym narzędziem porozumiewania się, ale także celem i środkiem kreacji nowych treści i form bytu (...). Dydaktyka, która stoi na twardym gruncie adaptacji komunikacyjnej, buduje człowieka w ogóle, lecz nie człowieka konkretnego, niepowtarzalnego w swojej egzystencji JA. Uczeń w ogóle jest tylko imitacją ogólnych zachowań i porządku społecznego, w którego realizacji istnieje zdecydowana przewaga komunikatów sterowanych nad spontanicznymi, biernych nad czynnymi, zamkniętych nad otwartymi, jednokierunkowych nad wielokierunkowymi⁵.

Pora zatem przyjrzeć się jakości i znaczeniu relacji nauczyciela i uczniów, a także szerzej uwzględnić w nich podmiotowość wychowanków. W tradycyjnej dydaktyce upowszechnione jest przekonanie, że ważne są jedynie relacje jednostronne typu: nauczyciel – uczeń, niewiele uwagi poświęcono relacjom: uczeń – nauczyciel. A jeśli są

² M. Karwowska-Struczyk, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, WSiP, s. 14.

³ L. Pawelec, *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń*. W: T. Zacharuk i A. Niewęglowska (red.): *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 2, Siedlce 2012, Wyd. ELPIŁ, s. 143.

⁴ E. Zyzik, J. Karczevska, *Komunikacja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań*. W: J.M. Żmichrowska, W. Grelowska (red.): *Zeszyty pedagogiczno-metodyczne. Innowacyjność i kreatywność w pedagogice*, Wałbrzych 2012, s. 257.

⁵ W. Andrukowicz, *Interakcja*, s. 34.

one uwzględniane, to tylko w sytuacjach wynikających z wykonywania zadań zleconych przez nauczyciela. Tymczasem, jak pisze H. Moroz, „najważniejszą rzeczą w zawodzie nauczycielskim jest umiejętność zachęcenia swoich uczniów do stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, nauczania ich doskonalenia swojej osobowości”⁶.

W. Okoń⁷ podaje trzy znaczenia terminu „pytanie”:

1. Zdanie pytające wyrażające brak wiedzy i chęć usunięcia tego braku, zdanie to wyraża jakąś sytuację problemową odczuwaną przez osobę pytającą.
2. W dydaktyce zdanie pytające, będące wyrazem sytuacji problemowej, którą ma odczuć uczący się, aby wzbudzić w sobie chęć rozwiązania problemu i znalezienia odpowiedzi, bądź wyrazem sytuacji, która wymaga tylko posłużenia się wiedzą pamiętaną przez ucznia lub łatwo dostępną w gotowej postaci.
3. W logice wyrażenie rozpoczynające się od operatora pytającego, którego zmienne wyrażają to, o co w pytaniu chodzi, a co pytającemu nie jest wiadome.

Na rolę pytań w procesie edukacji zwracał uwagę już wiele lat temu S. Szuman. Według autora pytanie jest „zewnętrznym wyrazem i językowym sformułowaniem pytania wewnętrznego, czyli myśli szukającej jasności, uzupełnienia i pewności. Aby mogło powstać prawdziwe pytanie, w psychice pytającego musi zaistnieć albo świadomość niewiedzy, szukającej uzupełnienia odczutyh braków wiedzy, albo przeżycie niepewności, czy coś jest prawdą lub fałszem, albo w końcu poczucie niepewności i trudności zrozumienia czegoś”⁸. S. Dylak pisze, że w osiągnięciu istotnych celów edukacji istotne jest zwiększenie aktywności poznawczej uczniów. Poddając analizie historię systemów nauczania, autor stwierdza, że w pewnym uproszczeniu „aktywność ucznia i nauczyciela to *naczynia połączone*: im bardziej aktywny nauczyciel, tym mniej aktywny uczeń; im mniej aktywny nauczyciel (przynajmniej w działaniach uzewnętrzniionych), tym bardziej aktywny uczeń”⁹.

S. Dylak wyodrębnia cztery zasadnicze typy aktywności uczniów w procesie kształcenia, zarówno w przyswajaniu wiadomości, jak i umiejętności oraz wartości – które opierają się na pytaniach:

- „reagowanie – *odpowiadanie na pytania, interakcja jednokierunkowa*;
- interakcje dwukierunkowe – *odpowiadanie na pytania i zadawanie pytań*;
- uczestnictwo – *pełnienie ról*;
- tworzenie – *opracowywanie systemów, wytwarzanie informacji*¹⁰.

E. Perrott¹¹ pisze, że pytania nauczyciela można klasyfikować według tego, jakie odpowiedzi uczniów można na ich podstawie przewidywać, przede wszystkim zaś na

⁶ H. Moroz, *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 230.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie Żak, s. 253.

⁸ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*, Warszawa – Wilno – Lublin 1939, Nasza Księgarnia, s. 6.

⁹ S. Dylak, *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*. W: S. Dylak (red.): *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, Rzeszów 1994, Wyd. Fot-Art. '90, s. 18.

¹⁰ Tamże, s. 18.

¹¹ E. Perrott, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania* (tłum. A. Janowski), Warszawa 1995, WSiP, s. 49.

podstawie rodzaju i poziomu myślenia, jakie ujawniły się poprzez udzieloną odpowiedź. Myślenie niższego poziomu ujawnia się wtedy, gdy dziecko pamięta specyficzne informacje, fakty, które są powszechnie znane, bądź takie, które były już przedmiotem edukacji. Myślenie wyższego rzędu przejawia się w sytuacji, w której uczeń zmienia układ informacji w celu porównania lub: skontrastowania, wyjaśnienia, podsumowania, przeanalizowania, dokonania syntezy, oceny. Na tej podstawie autorka wyróżnia pytania niższego rzędu i pytania wyższego rzędu. Pierwsze z nich wymagają od ucznia odtworzenia informacji, drugie – przetwarzania informacji dla osiągnięcia określonego celu. Pytania niższego poziomu, dotyczące przypominania sobie informacji, nie wychodzą poza informacje wcześniej podane, nie wymagają też zmiany formy ani porządku informacji. Odpowiedzi łatwo zweryfikować jako poprawne lub błędne. Pytania wyższego poziomu dotyczą sytuacji, gdy zmieniony jest porządek lub forma informacji, np. przez porównanie, skontrastowanie, podsumowanie, rozszerzenie, zastosowanie, analizę, reorganizację lub ocenę zawartości sytuacji w celu rozwiązania problemu. Aby odpowiedzieć na takie pytanie, „uczeń może przypomnieć sobie lub otrzymać informacje, ale musi wyjść poza nie i przetworzyć lub spożytkować je tak, aby stworzyć odpowiedź różną w formie i treści od tej, jaką spotkał poprzednio”¹².

Kształcącą rolę pytań podkreślają również C. Kupisiewicz i M. Kupisiewicz, ich zdaniem pytanie to „stały element metody pogadanki lub dyskusji, którego celem jest wzbudzenie u uczniów zainteresowania określonym tematem, postawienie ich w sytuacji problemowej oraz zachęcenie do jej rozwiązania”¹³.

Pytania dzieci należą do tej kategorii wypowiedzi, w których bardzo wyraźnie przejawia się aktywność badawcza i poziom rozwoju umysłowego. Zwracał na to uwagę już wiele lat temu S. Szuman, pisząc, że „poza zabawami dziecka, nic tak głęboko nie pozwala wnikać w tajniki jego myśli i świat jego zainteresowań, jak analiza jego pytań”¹⁴.

Doniosła rola pytań polega nie tylko na tym, że ich analiza może być środkiem poznania przebiegu czy poziomu rozwoju umysłowego dziecka, ale zarazem na tym, że one same są czynnikiem tego rozwoju: ważnym sposobem zdobywania przez dziecko wiedzy, osiągania orientacji w rzeczywistości, źródłem informacji o świecie. Wiele różnorodnych przyczyn skłaniających dziecko do stawiania pytań można sprowadzić przede wszystkim do potrzeby odkrywania świata i zaspokojenia ciekawości poznania i zrozumienia tego, co je otacza. Potrzeba poznawcza, która stymuluje tworzenie pytań związanych z wymianą informacji, wpływa pośrednio także na sformułowanie pytań związanych z wymianą uczuć i postaw.

Pytania są nie tylko wyznacznikiem aktywności umysłowej dziecka, lecz i one same tę aktywność stymulują. Są ponadto istotnym źródłem społecznym wiedzy dziecka o świecie i zrozumienia tego, co je otacza, pełnią więc funkcję poznawczą. W procesie

¹² Tamże, s. 50.

¹³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN, s. 149.

¹⁴ S. Szuman, *Rozwój pytań dziecka*, s. 11.

dydaktycznym, w procesie przyswajania, przekształcania i przesyłania informacji, pytania i polecenia nauczyciela mają wpływ na wystąpienie i przebieg procesów poznawczych: spostrzegania, myślenia, pamięci i wyobraźni.

Wydawać się może, że nauczyciele w procesie kształcenia nie zawsze doceniają wartość pytań. Pytając, dziecko:

- przejawia aktywność poznawczą, a więc zainteresowanie omawianym zagadnieniem;
- jest aktywne w procesie wychowania i kształcenia;
- przejawia chęć współpracy z nauczycielem;
- nie obawia się i nie wstydzi pytać.

Stosowanie przez nauczyciela wartościowych pytań w procesie kształcenia może dawać szerokie możliwości podnoszenia jakości kształcenia i wychowania. Odpowiednio stawiane przez nauczycieli przyczyniają się do rozwoju różnych funkcji poznawczych i operacji umysłowych. Pytanie może występować we wszystkich ogniwach procesu nauczania – uczenia się i pełnić wiele funkcji. Ze względu na to, że najważniejszym zadaniem edukacji przyrodniczej jest udzielanie odpowiedzi na pytania dziecka i wywołanie nowych pytań, a więc zaspokojenie, a zarazem budzenie ciekawości poznawczej, pytania odgrywają fundamentalną rolę w kierowaniu procesem wychowania i kształcenia w tym obszarze edukacji. Pytania stawiane przez dzieci mają również duże znaczenie w wyjaśnianiu im istoty zjawisk obserwowanych w przyrodzie.

Istotną funkcję pełnią pytania również w sferze emocjonalnej, dają dziecku możliwość wywołania reakcji na jego zainteresowanie otaczającym światem, zwłaszcza wtedy, gdy mogą bezpośrednio obcować z przedmiotami i zjawiskami otaczającej przyrody.

Pytania można klasyfikować ze względu na treść, formę, cel i funkcję poznawczą. Klasyfikacja pod względem formy dotyczy strony językowej i logicznej. Klasyfikacja pod względem funkcji i celu uwzględnia rolę psychologiczną, dydaktyczną i metodyczną.

Ze względu na zamierzony cel dydaktyczny K. Sośnicki¹⁵ dzieli pytania na:

- badawcze lub pobudzające ucznia do myślenia, które prowadzą go do zyskania pewnej nowej wiedzy;
- egzaminacyjne lub kontrolne, które żądają wiedzy już przez niego posiadanej.

Pierwsze z nich mają wywołać u ucznia określone procesy myślenia po to, aby doszedł on do pewnych nowych wiadomości, a ponadto pozwalają sformułować te wiadomości. Z uwagi na spowodowane pytaniami czynności myślowe wykonywane przez ucznia, K. Sośnicki dzieli następująco te pytania:

- żądające opisu zjawiska lub przedmiotu spostrzeganego, znanego uczniowi, co stanowi podstawę do dalszego toku myślenia dla uogólnienia i ustanowienia związków przyczynowych;
- pobudzające do dokonywania uogólnienia, a więc uzyskania ogólnego pojęcia lub prawa;

¹⁵ K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1968, PZWS, s. 113-117.

- żądające wykrywania związku przyczynowego między zjawiskami, wymagające postawienia hipotezy, która następnie jeszcze wymaga sprawdzenia;
- wymagające rozumowania dedukcyjnego;
- wymagające myślenia przez analogię, dążące do stwierdzenia podobieństwa i różnic między dwoma przedmiotami, zjawiskami, pojęciami itp.;
- skojarzeniowe, żądające od ucznia przypomnienia sobie pewnego zjawiska, faktu, pojęcia, prawa przez uprzytomnienie mu okoliczności skojarzonych z tym zjawiskiem;
- porządkujące, których celem jest uzyskanie myślenia porządkującego pewne przedmioty, zjawiska, prawa.

Zdaniem E. Perrott klasyfikacja pytań ma ścisły związek z taksonomiami celów kształcenia, „pytania formułowane na poszczególnych poziomach wymagają odpowiedzi angażujących specyficzne procesy myślenia”¹⁶.

Klasyczna taksonomia według Blooma zakłada 6 poziomów celów:

1. Wiedza.

Jeśli celem działań nauczyciela jest ustalenie, czy uczniowie pamiętają dane informacje, należy zadawać pytania wymagające przypomnienia sobie wiadomości. Przypominanie zdobytej wiedzy przez ucznia można stwierdzić wtedy, gdy uczeń podaje informacje w takiej formie, w jakiej je zdobył. W taki sposób ocenia się jednak tylko powierzchowne rozumienie zjawisk. Pytania tego typu zawierają następujące słowa: *kto? co? gdzie? kiedy?* a także: *zdefiniować, przypomnieć, nazwać, rozpoznać*.

2. Rozumienie.

Pytania o zrozumienie nauczyciel powinien stosować wtedy, gdy chce pomóc uczniom w uporządkowaniu faktów w taki sposób, aby miały dla nich sens. Takie pytania wymagać będą od uczniów wyboru tych faktów, które są potrzebne do sporządzenia opisu lub porównania. Zawierają słowa typu: *opisać, porównać, wytłumaczyć* itp.

3. Zastosowanie.

Pytania wymagające zastosowań są potrzebne po to, aby uczniowie posiadli umiejętność zastosowania zdobytych wcześniej wiadomości. Występują w nich najczęściej następujące wyrazy: *sklasyfikuj, zastosuj, wybierz, posłuż się, podaj przykład*.

4. Analiza.

Powinny się tu znaleźć pytania o wyjaśnienie. Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom nie tylko w zapamiętaniu i uporządkowaniu wiadomości, ale przede wszystkim w analizowaniu ich ze względu na uwarunkowania przyczynowo-skutkowe. W pytaniach tego typu są często używane następujące określenia: *dlaczego? jakie czynniki? podaj przykłady świadczące..., wyciągnij wniosek*.

5. Synteza.

Pytania o charakterze syntetyzującym zadawane są po to, aby pomóc uczniom sformułować nowe relacje i ująć rzeczy w nowy, oryginalny sposób. Mają one na celu rozwój umiejętności twórczych. Wymagają od uczniów częstokroć przewidywania i roz-

¹⁶ E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, s. 45.

wiązywania problemów. Używane są w tego typu pytaniach następujące określenia: *przewidzieć, wytworzyć, rozwinąć, napisać, co zdarzyłoby się wtedy, gdyby...?*

6. Ewaluacja.

Pytania ewaluacyjne zadawane są w celu pomocy uczniom w wybieraniu między kilkoma możliwościami w sytuacji, gdy mają ocenić, która z nich lepiej pasuje do określonej przedtem wartości. Wymagają od uczniów oceny wartości pomysłu, sposobu rozwiązania problemu lub dzieła artystycznego, a także wyrażenia własnej opinii na dany temat. W tego typu pytaniach występują wyrazy i określenia: *osądzić, ocenić, zdecydować, usprawiedliwić*¹⁷.

We wczesnej edukacji dziecka istotna dla wartości pytań jest forma ich stawiania. Aby wykorzystywać pytania w rozwijaniu różnorodnych operacji umysłowych dziecka, należy je formułować w odpowiedni sposób, będą to zatem:

1. pytania dotyczące wiedzy i poznania, a więc odwołujące się do pamięci: *powiedzcie kto? kiedy? gdzie? który? o czym pamiętacie? czy wiecie, że? opowiedzcie, co wiecie na ten temat?*;
2. pytania dotyczące rozumienia: *narysujcie, zbudujcie, ułóżcie; powiedzcie swoimi słowami, co myślicie o tym; wyjaśnijcie lub powiedzcie, co to znaczy?*;
3. pytania dotyczące umiejętności zastosowania poznanych wiadomości: *powiedzcie, co w ten sposób osiągniecie? jak możecie to zastosować? jak jedna rzecz może doprowadzić do drugiej?*;
4. pytania rozwijające umiejętność syntezy: *jakie macie pomysły? jak to może być inaczej? co się stanie, jeżeli...? ile jest innych różnych sposobów? jak możecie to zrobić lepiej?*;
5. pytania kształtujące umiejętność analizy: *jak? z jakiej racji? dlaczego? jakie są przyczyny? jak to zaczniecie? jak to zorganizujecie? kto jest/co jest niezbędne? co się zdarzy najpierw, co się stanie potem? jakie możecie dać pomysły, przykłady?*;
6. pytania dotyczące oceny: *dlaczego to wybraliście? co będzie zachodziło? co jest dobre? co wy wolicie? co jest waszym zdaniem najbardziej prawdziwe? czy zgadzacie się z tym pomysłem? jakie jest wasze zdanie? czy jest to właściwe rozwiązanie?*¹⁸

Powyżej przedstawione pytania są wartościowe dla rozwoju dziecka, należy jednak poznać te typy pytań, które nie wzbogacają rozwoju dziecka, lecz go hamują. Należy więc unikać następujących pytań i sytuacji:

1. pytań, na które odpowiedź jest oczywista, a więc takich, które wynikają bezpośrednio z kontekstu sytuacyjnego, które niczego nie wnoszą do wiedzy dziecka;
2. pytań, które wymagają odpowiedzi „tak” lub „nie”, a jeśli były już zadane, należy je pogłębić poprzez pytania dodatkowe typu *dlaczego? po co? jak, w jaki sposób?*;
3. powtarzania pytań dzieci i odpowiedzi dzieci w następnym pytaniu;
4. mnożenia pytań z jednej sytuacji dla jednego dziecka;

¹⁷ E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, s. 45-48.

¹⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, WSiP, s. 92.

5. pytań, w których chodziłoby o wyjaśnienie przyczyn rzeczywistych i koniecznych zjawisk przyrodniczych¹⁹.

E. Kochanowska, przytaczając poglądy R.J. Sternberga, L. Spear-Swerling, przedstawia pytania według kilku poziomów, biorąc za kryterium to, czy i w jakim stopniu wpływają na kształtowanie postawy twórczej i rozwijanie myślenia produktywnego:

1. Odrzucenie pytania; zadane pytanie traktuje się jako coś niewłaściwego lub irytującego, co oznacza, że dziecko ma się nie odzywać.
2. Przeformułowanie pytania w odpowiedź – nauczyciel udziela odpowiedzi w sposób „pusty”, jest ona tylko odwróceniem pytania, nie wnosi niczego do wiedzy czy orientacji dziecka.
3. Przyznanie się do niewiedzy, które polega na stwierdzeniu, że nie zna się odpowiedzi.
4. Podanie niepełnej lub błędnej informacji, udzielenie nieprawidłowej odpowiedzi – poleganie na własnej, niepełnej wiedzy.
5. Rozważanie różnych odpowiedzi – w tej sytuacji nauczyciel przedstawia dziecku kilka wariantów i zachęca, aby samo zdecydowało, który jest poprawny, lub zaproponowało własną odpowiedź.
6. Rozważanie różnych odpowiedzi wraz z ich ocenianiem – na tym poziomie uczeń sam powinien zaproponować odmienne rozwiązania, jednocześnie porównując je i oceniając.
7. Rozważanie różnych odpowiedzi wraz ze sposobami ich oceny i sprawdzeniem tych ocen – w tej sytuacji nauczyciel zachęca ucznia, by przeprowadził eksperymenty, które pozwolą mu na dokonanie rozróżnienia między alternatywnymi wyjaśnieniami.
8. Zachęcanie do szukania odpowiedzi w innym niż wiedza nauczyciela źródle informacji, co rozwija w dziecku umiejętność samokształcenia²⁰.

Trudno przecenić rolę pytań zarówno w codziennym funkcjonowaniu dziecka, jak i w edukacji – są podstawowym narzędziem procesu nauczania – uczenia się. Świadome stosowanie pytań w procesie kształcenia może otwierać szerokie perspektywy dydaktyczne pod warunkiem, że będą to pytania dobrze sformułowane i pedagogicznie wartościowe.

Bibliografia

1. Andrukowicz W., *Interakcja oparta na wzajemnym porozumieniu*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6(99), [on-line] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998_96/czerwiec,140/interakcja_oparta_na_wzajemnym_porozumieniu,735.html [dostęp: 31.05.2013].

¹⁹ Tamże, s. 94.

²⁰ E. Kochanowska, *Nauczyciel a pytania dziecka*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 1 (15), s. 21-22, [on-line] http://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/121_fragment.pdf [dostęp: 30.05.2013].

2. Dylak S., *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*. W: S. Dylak (red.): *Przyrodnicze rozumowanie najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, Rzeszów 1994, Wyd. Fot-Art.'90.
3. Karwowska-Struczyk M., *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, WSiP.
4. Kochanowska E., *Nauczyciel a pytania dziecka*, „Zeszyty Szkolne” 2005, nr 1(15) [on-line] http://www.stentor.pl/files/produkty/pliki/121_fragment.pdf [dostęp: 30.05.2013].
5. Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, Wyd. Naukowe PWN.
6. Moroz H., *Przygotowanie zawodowe nauczyciela*. W: H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza Impuls.
7. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie Żak.
8. Pawelec L., *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń*. W: T. Zacharuk i A. Niewęglowska (red.): *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 2, Siedlce 2012, Wyd. ELPIL.
9. Perrott E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania* (tłum. A. Janowski), Warszawa 1995, WSiP.
10. Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 1992, PWN.
11. Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Wrocław 1963, Ossolineum.
12. Racinowski S., *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa 1967, Nasza Księgarnia.
13. Radwiłowicz R., Pauzewicz K., Koniński C., *Pytania uczniów a treści nauczania*, Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego.
14. Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995, Wyd. SEMPER.
15. Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1968, PZWS.
16. Szuman, S., *Rozwój pytań dziecka*, Warszawa – Wilno – Lublin 1939, Nasza Księgarnia.
17. Zyzik E., Karczewska J., *Komunikacja nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi – komunikat z badań*. W: J.M. Żmichrowska, W. Grelowska (red.): *Zeszyty pedagogiczno-metodyczne. Innowacyjność i kreatywność w pedagogice*, Wałbrzych 2012.

Aldona Kopik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

JAK BUDOWAĆ MOSTY, CZYLI O DIALOGU PRZEDSZKOLA I SZKOŁY

Abstract

Bridge is a structure providing passage over an obstacle. Educational bridges create connections and facilitate the process of communication at all levels of education. Nowadays, building bridges in education has become essential for effective communication and cooperation. What is more, it affects proper child's educational performance. A dialogue between kindergarten and school should be based on personal contacts, as well as information and experience sharing. It also helps to reduce the distance between these two types of educational institutions which must remain open to dialogue and know how to build bridges in order to create conditions that enable students to interact with the world. Undoubtedly, the concept of *Multi-intelligent education* facilitates the dialogue between school and kindergarten.

Dialog rodzi się z porozumienia.

B. Wolniewicz

Wprowadzenie

„Jawor, jawor, jaworowi ludzie...” to słowa, od których zaczyna się jedna z najpopularniejszych piosenek dla dzieci. Tekst tej starej rymowanki jest bardzo popularny i znany wielu osobom, ale nie każdy potrafi opisać przebieg stworzonej do tych słów zabawy. O jej popularności świadczy również to, że z łatwością możemy odnaleźć wiele różnych interpretacji tej zabawy w książkach¹ i w Internecie. Opis zabawy, nieko-

¹ Por. A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010, Europejska Agencja Rozwoju, s. 135.

niecznie w wersji tylko dla dzieci, znajduje się w wydanej już około 1900 r., nakładem Wydawnictwa Dzieł Ludowych Karola Miarki, książce *Gry towarzyskie*² autorstwa Antoniego Stefańskiego. Dzisiaj o „jaworowych ludziach” i „budowaniu mostów” wesoło wyśpiewują zarówno przedszkolaki, jak i uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej podczas ruchowej zabawy. A podczas zabawy konstrukcyjnej tworzą z klocków oryginalne budowle; często są to właśnie wspaniałe i bardzo pomysłowe mosty. Dzieci nie zdają sobie jednak sprawy, jak ważne jest budowanie mostów i jak ogromną rolę odgrywają one w naszym życiu.

Most³ to budowla wznoszona dla przekroczenia przeszkody w celu przeprowadzenia ciągu komunikacyjnego; budowla służąca do przeprowadzenia drogi komunikacyjnej nad przeszkodą. Mam tu na myśli zarówno realne budowle mostów, jak i mosty w wymiarze metaforycznym. Mosty edukacyjne sprzyjają tworzeniu wzajemnych powiązań i przyczyniają się do dobrej komunikacji na wszystkich etapach edukacji. Pozwalają one na pokonywanie przeszkód stojących na drodze do wyższego etapu edukacyjnego, na minimalizowanie, a nawet eliminowanie tzw. progów edukacyjnych. Budowanie mostów pozwala na bezpieczne przechodzenie ponad przeszkodami, na wieloaspektowe ujmowanie całej drogi edukacyjnej, a nie tylko jej wybranych etapów. W dzisiejszej rzeczywistości budowanie mostów edukacyjnych to podstawa dobrej komunikacji i współpracy oraz dobrego funkcjonowania dziecka w placówce edukacyjnej – zarówno w przedszkolu, jak i w szkole.

Słowo „komunikacja” używane jest w bardzo wielu różnych kontekstach i znaczeniach. Komunikacja kojarzy się niewątpliwie z techniką przewozu ludzi i ładunków, czyli z transportem, ale również z procesem przekazywania (wymiany) informacji, czyli z łącznością. Sam proces komunikowania się ma wiele definicji. „Według ujęcia pragmatyngwistycznego komunikowanie to intencjonalna wymiana werbalnych i niewerbalnych znaków (symboli) podejmowana dla poprawy współdziałania lub podzielenia znaczeń między partnerami”⁴.

Komunikowanie się ludzi to wzajemne przekazywanie informacji, umiejętności, pojęć, idei, uczuć itp. za pomocą symboli tworzonych przez słowa, dźwięki, obrazy czy dotyk⁵. Komunikacja interpersonalna jest procesem, dzięki któremu jednostka w bezpośrednim kontakcie z inną osobą przekazuje i otrzymuje informacje. Każdy proces komunikacji składa się z kilku istotnych i powiązanych ze sobą elementów⁶. Są to:

1. **Nadawca**, osoba, która wytwarza przekaz – **źródło**;
2. Biologiczny system przetwarzający informację w możliwą do przesłania formę energii (przekaz zakodowany w formie zrozumiałych sygnałów) – **emisor**;

² A. Stefański (pseud. Stary Maciej), *Gry towarzyskie*, Mikołów [ok. 1900], Wyd. Dzieł Ludowych Karola Miarki, s. 3-4.

³ B. Petrozolin-Skowrońska (red.): *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, Warszawa 1996, Wyd. Naukowe PWN, s. 311.

⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja interpersonalna*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, Wyd. Fundacja Innowacja, s. 149.

⁵ Por. A. Wiszniewski, *Jak przekonująco mówić i przemawiać?*, Warszawa 1999, Wyd. Text.

⁶ Por. Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992, Ossolineum.

3. Środek, dzięki któremu pokonuje się dystans między nadawcą a odbiorcą (droga przekazu i środki transportu) – **kanal**;
4. System zmieniający emitowane sygnały (w formie pierwotnej energii) z powrotem na informację – **receptor**;
5. **Odbiorca** (grupa odbiorców), do których przekaz był wysłany – **cel**.

Dzięki tym elementom następuje „kodowanie komunikatu, czyli transformowanie idei i uczuć w symbole, ich organizacja oraz przekazywanie, czyli nadawanie. Z kolei odkodowywanie, będące interpretacją otrzymanego przez odbiorcę komunikatu (informacji), powoduje wystąpienie kolejnego, niezbędnego w całym procesie elementu spójnego, jakim jest sprzężenie zwrotne między odbiorcą i nadawcą, czyli reakcja odbiorcy na komunikat po jego odkodowaniu”⁷. Proces komunikacyjny jest efektywny, gdy interpretacja przekazu przez odbiorcę jest zgodna z intencjami nadawcy.

Poziom efektywności komunikowania się w znacznym stopniu zależy od wysyłanych sygnałów, zarówno tych werbalnych (słownych), jak i niewerbalnych (np. gesty, ton głosu, wyraz twarzy, wygląd). Nasze słowa i gesty są bardzo ważne. Mogą one być bardzo różnie interpretowane przez odbiorcę. Możemy zobaczyć, jak wpływają one na innych, na ich postrzeganie siebie i otaczającego świata. Nasze komunikaty mogą być komunikatami pozytywnymi, dającymi poczucie bezpieczeństwa, ale mogą to być również komunikaty negatywne, które tworzą poczucie zagrożenia.

Dialog przedszkola i szkoły

Dla człowieka we współczesnym świecie ogromnego znaczenia nabiera dialog. Jak podkreśla L. Witkowski, „dialog jest kategorią filozofii kultury, ale jednocześnie wiadomo, że jest także elementem odniesień do codziennej praktyki interakcyjnej”⁸. Pojęcie dialogu jest wielowymiarowe. To już nie tylko rozmowa co najmniej dwóch osób i alternatywa dla monologu. Dialog to wielopodmiotowa wypowiedź, sposób komunikacji polegający na dążeniu do: zrozumienia, zbliżenia i współdziałania pomiędzy partnerami dialogu. Dialog wymaga przyjęcia odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za partnera czy partnerów dialogu. Obejmuje on wiele różnych płaszczyzn, ale ważne jest, aby przynajmniej jedna płaszczyzna była wspólna dla partnerów dialogu. „Dialog zatem jest pewnym elementem porozumiewania się, to jest wzajemnego zrozumienia”⁹.

Pedagogiczny dialog przedszkola i szkoły powinien polegać na wzajemnym kontakcie, wspólnej wymianie doświadczeń, przekazywaniu informacji i zmniejszaniu dystansu

⁷ I. Pufal-Struzik, *Komunikacja w szkole jako czynnik rozwoju i twórczej aktywizacji działalności dziecka z perspektywy psychologicznej*. W: Z. Ratajek (red.): *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2005, Wyd. AŚ, s. 208.

⁸ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, IBE, s. 51.

⁹ J. Andrzejewska (red.): *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Lublin 2009, Wyd. UMCS, s. 28.

między tymi instytucjami. Przedszkole i szkoła to dwie placówki, które powinny postawić na upodobnienie, z jednoczesnym podtrzymywaniem różnic. Obie strony powinny skoncentrować się na poszukiwaniu wspólnych programów wspomagających wczesny rozwój dziecka, pozwalających na kształtowanie kompetencji, rozwijanie umiejętności uczenia się, samodzielnego organizowania własnego uczenia się, na promocji edukacji wśród rodziców. Ważne jest także, aby obie placówki szły „z duchem czasu”, by otwierały się na nowe technologie i nowe wyzwania. Podjęcie przez przedszkole i szkołę takiego dialogu wydaje się konieczne. Edukacja przyszłości już nie tylko powinna, ale wręcz musi wykorzystywać całą społeczność jako środowisko kształcenia.

Współpraca pomiędzy przedszkolem a szkołą należy do tych dziedzin, które powinny zostać poddane starannej ewaluacji, aby możliwe było ukazanie znaczenia współpracy i opracowanie spójnej koncepcji organizacji takiej współpracy. Celem budowania mostów pomiędzy przedszkolem a szkołą jest uczynienie przejścia z przedszkola do szkoły dla każdego dziecka tak delikatnym, jak to tylko możliwe. Oznacza to, że współpraca przedszkola i szkoły jest niezbędna. Współpraca ta opiera się głównie na wzajemnym poznawaniu się, organizowaniu wspólnych wizyt, podczas których wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, czyli dzieci, uczniowie, ich rodzice i nauczyciele, nawiązują bliższy kontakt.

W celu uzyskania płynnego przejścia między przedszkolem a szkołą, w celu wspierania dzieci i ich rodziców, nauczyciel towarzyszy dziecku w jego edukacyjnej podróży i zaczyna tworzyć indywidualny obraz swoich wychowanków. Pozwala to nauczycielowi nawiązać szczególnie kontakt ze swoimi wychowankami, ale także rozpoznać stan dziecka w zakresie rozwoju fizycznego, motorycznego, społecznego, emocjonalnego i umysłowego.

Sposoby współpracy pomiędzy przedszkolem a szkołą sprzyjają wspólnemu wypełnianiu zadań przez obie instytucje edukacyjne, pozwalają podkreślić rangę tej współpracy oraz wprowadzają do publicznej świadomości jej właściwy obraz. Zrównoważona edukacja wymaga ciągłości edukacyjnej i łączności w procesie kształcenia i wychowania dziecka, pozwala uniknąć przerw w tym procesie. Może pomóc utorować drogę do powstania dialogu, podstawę do konstruktywnej wymiany doświadczeń, do jeszcze lepszego praktycznego powiązania ze sobą obu tych instytucji. Przedszkole musi mieć na uwadze to, co wystąpiło wcześniej w rozwoju dziecka i co powinno zdarzyć się później. Szkoła może w znacznym stopniu budować na tym, co zdarzyło się wcześniej w rodzinie i w przedszkolu, ale musi widzieć również to, co nastąpi na kolejnych etapach edukacyjnych. Ważne jest również zachowanie ciągłości metod, form pracy, a nawet znaczących dla dziecka rytuałów.

Rozpoczęcie przez dziecko działalności przedszkolnej, a następnie szkolnej to moment szczególnie ważny zarówno dla samego dziecka, jak i dla jego rodziców. Każdy rodzic marzy, aby jego dziecko potrafiło odnaleźć się w placówce edukacyjnej, aby dobrze funkcjonowało wśród rówieśników i odnosiło sukcesy. Tych sukcesów i uznania pragną również same dzieci. Potrzebują one inspiracji dla rozwoju, bo w dzisiejszym świecie na każdym etapie stawia się przed dzieckiem wysokie wymagania. Bardzo ważne jest: zorganizowanie dziecku takich warunków, w których poczuje się ono bezpiecz-

nie; zbudowanie środowiska, które pozwoli odczuwać radość z bycia z innymi, radość zabawy i radość uczenia się; środowiska, które da każdemu dziecku możliwość spełnienia się najpierw w roli przedszkolaka, a następnie w roli ucznia.

Nadrzędną wartością w edukacji jest rozwój dziecka, który przekłada się na jego lepsze funkcjonowanie w świecie. Placówki edukacyjne muszą otworzyć się na siebie wzajemnie, podjąć dialog, zbudować mosty, aby stworzyć każdemu dziecku warunki sprzyjające interakcji z rówieśnikami i dorosłymi.

„Wczesne lata życia stanowią podstawę późniejszego uczenia się. Funkcjonowanie człowieka dorosłego opiera się głównie na reakcjach systemu nerwowego, które powstały w pierwszych latach życia dziecka”¹⁰. Dzisiejsze dzieci rozwijają się bardzo szybko, chcą odkrywać świat, mają ogromną potrzebę poznawania i eksplorowania. Potrzebują takich placówek edukacyjnych, które zaspokoilyby ich oczekiwania, potrzebują twórczych nauczycieli, którzy wspieraliby ich rozwój. Zmieniający się świat wymusza zmiany w edukacji. Przedszkola i szkoły muszą wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom. Nie mogą rywalizować o względy dzieci i ich rodziców, muszą wzajemnie się dopełniać i wspierać.

Sprawą niezwykle istotną jest zapewnienie dobrej edukacji w pierwszych latach życia poprzez wychowanie w rodzinie, udane wejście do placówki przedszkolnej i „bezpogowe” przejście do szkoły. Dzieci kończące edukację przedszkolną bardzo chcą pójść do szkoły; są zmotywowane do tego by się uczyć, posiadać status ucznia. Nie zmienia to jednak faktu, że każdemu wejściu w nowe środowisko towarzyszy niepewność. Przejście z przedszkola do szkoły podstawowej wymaga od dzieci umiejętności przetwarzania oczekiwań, działań i struktur życia szkoły. Kiedy skutecznie zarządza się takim przejściem i gdy dzieci mają dostęp do różnych doświadczeń, ćwiczą różne umiejętności, to mają szansę wejścia w życie szkolne z radością i ufnością. Takie doświadczenia trenują u dzieci umiejętność radzenia sobie z kolejnymi przejściami, ale to pierwsze przejście jest przejściem najważniejszym, gdyż zostawia ono trwałe ślad w ich życiu i warunkuje kolejne przejścia. Dlatego tak ważne jest, aby placówki przedszkolne i szkolne podejmowały wspólnie te zadania, aby ożywiły współpracę i tworzyły szerokie struktury wspólnej odpowiedzialności w zakresie celów edukacyjnych i świadomości treści. Trzeba wspierać działania mające na celu ścisłą integrację obu instytucji edukacyjnych. Wspólnie podjętą inicjatywą z tego zakresu może być opracowanie projektu działań lokalnych na rzecz autentycznej współpracy tych placówek i skoncentrowanie się na działaniach minimalizujących i eliminujących problem przejścia, intensyfikowanie działań pozwalających na eliminowanie przeszkód i budowanie mostów ponad nimi, dbanie o prawdziwą adaptację dzieci do warunków życia placówki.

Wiek przedszkolny to czas, w którym dziecko może wiele zyskać lub wiele stracić. Doświadczenia tego okresu warunkują jego dalszy rozwój i dalszą edukację. Przedszkole jest autentyczną szansą na pełny rozwój dziecka i przygotowanie go do dalszej edukacji tak, aby miało szansę osiągnąć sukces życiowy. Dziecko w wieku przedszkolnym

¹⁰ S.G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka* (tłum. P. Karpowicz), Warszawa 2010, Świat Książki, s. 215.

charakteryzuje się ogromną intensywnością rozwoju, podatnością na zmiany, łatwością uczenia się i utrwalania zachowań. Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela przedszkola jest właściwe przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole.

Pierwsze dni w przedszkolu czy szkole to momenty trudne zarówno dla dzieci, rodziców, jak i nauczycieli. Dla dziecka to przede wszystkim nowe miejsce, nowi koledzy, nowa pani i nowe wymagania. Dla rodziców to ogromne przeżycie, niepewność i niepokój o własne dziecko. Dla nauczyciela to nowe, wymagające ogromnego wysiłku wyzwanie. W życie każdego człowieka wpisane są duże i częste zmiany. Nie mogą one być dla nas źródłem stresu i niepokoju. Muszą one stać się dla nas źródłem satysfakcji i rozwoju.

Nauka w szkole wymaga od uczniów umiejętności skupienia uwagi, obserwacji, zapamiętywania i zrozumienia oraz ustanawiania celów i brania odpowiedzialności za proces własnego uczenia się. Te czynności poznawcze nie mogą zaistnieć bez aktywnego uczestnictwa i zaangażowania się ucznia. Nauczyciele muszą pomagać uczniom w rozwijaniu własnej aktywności i dążeniu do osiągnięcia celów, wykorzystując ich naturalną chęć do poznania, zrozumienia i opanowania nowej wiedzy i umiejętności¹¹.

Zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia we wciąż zmieniającej się rzeczywistości, realizowanie edukacyjnego programu skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Edukacja przedszkolna ma łagodnie wprowadzić dziecko do edukacji wczesnoszkolnej, a edukacja wczesnoszkolna ma równie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI.

Współczesny świat stawia przed nauczycielami przedszkola i szkoły ogromne wymagania. Sukces uczniów będzie zależał od ich umiejętności kreatywnego podejścia do życiowych zadań i radzenia sobie ze złożonością przekształcającej się rzeczywistości. Nauczyciele już na etapie przedszkoli muszą wspierać wychowanków w twórczej aktywności. Konieczna jest kontynuacja tych działań na kolejnych etapach edukacji. Nauczyciele muszą wspierać uczniów w budowaniu postawy otwartości na świat i drugiego człowieka, rozwijać potrzebę poszukiwania i odkrywania, ale także zmieniania naszej rzeczywistości. Wiąże się to z koniecznością świadomego budowania motywacji wewnętrznej wychowanków do bycia twórczym.

Podsumowanie

Budować mosty – to wspierać jedność instytucji edukacyjnych, tworzyć warunki efektywnej współpracy i dialogu przedszkola ze szkołą. Jedną z propozycji, która sprzyja podejmowaniu dialogu, jest autorska koncepcja *Wielointeligentnej edukacji dla*

¹¹ S. Vasniadou, *Jak dzieci się uczą*. W: A. Janowski (red.): *Nauczanie w praktyce*, t. 1, Warszawa 2009, CODN, s. 52.

*dziecka*¹². Koncepcja ta oparta jest na uznaniu wyjątkowości i niepowtarzalności każdego dziecka. Podstawowe założenia koncepcji wywiedzione zostały z Gardnerowskiej teorii inteligencji wielorakich. Dopelnieniem koncepcji są: diagnoza indywidualnej drogi rozwoju dziecka, indywidualizacja aktywności edukacyjnej, dialog wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego oraz inspirujące środowisko edukacyjne.

H. Gardner sądzi, że istnieje wiele wymiarów ludzkiej inteligencji. W odniesieniu do dzieci wyróżnia osiem typów inteligencji: językową, ruchową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, przyrodniczą (naturalistyczną), muzyczną, intrapersonalną i interpersonalną. Wszystkie inteligencje ze sobą współlistnieją, a każdy rodzaj inteligencji może być modyfikowany i rozwijany. Służy temu odpowiednia stymulacja, właściwie zorganizowane środowisko rozwoju dziecka i wykorzystanie szerokiego spektrum możliwości indywidualnych uczniów¹³. Model teorii inteligencji wielorakich został opracowany na podstawie siedmiu rodzajów inteligencji. Obecnie H. Gardner wyróżnia osiem i pół typów inteligencji¹⁴ i szuka dowodów na potwierdzenie istnienia inteligencji egzystencjalnej. Autor twierdzi, że może istnieć bardzo wiele rodzajów inteligencji.

Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji, które wzajemnie na siebie oddziałują, przenikają się i współlistnieją, tworząc niepowtarzalny, indywidualny profil inteligencji. Profil ten, wachlarz możliwości człowieka, to układ naszych mocnych i słabych stron. Poznając profil inteligencji, możemy wspierać dalszy rozwój, gdyż każdą inteligencję można rozwijać. Podstawą właściwego funkcjonowania jest równomierny rozwój wszystkich sfer, a szczególnie dobre efekty przynosi rozwijanie słabych stron przez wykorzystanie mocnych inteligencji. „Profil inteligencji opisuje charakterystyczną dla każdego człowieka kombinację mniej lub bardziej rozwiniętych rodzajów inteligencji używanych do rozwiązywania problemów. Istnienie silnych i słabych stron wyjaśnia różnice indywidualne”¹⁵.

Założenia koncepcji *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* można realizować w każdym przedszkolu i w każdej szkole. Na podstawie tej koncepcji powstał autorski program wychowania przedszkolnego *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu*¹⁶ oraz program edukacji wczesnoszkolnej *Wielointeligentne odkrywanie świata*¹⁷. Zamierzeniem autorek było opracowanie takich programów, które „pozwołyby wszystkim podmiotom procesu edukacyjnego aktywnie uczestniczyć w tym procesie, programu, który sprzyja realizacji zadań edukacyjnych, uwzględnia indywidualność

¹² Koncepcja opisana w książce A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*.

¹³ A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009, Grupa Edukacyjna SA, s. 12.

¹⁴ H. Gardner, *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*, Kraków 2006, UJ, s. 34.

¹⁵ H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001, s. 161.

¹⁶ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu*, Kielce 2010, Europejska Agencja Rozwoju.

¹⁷ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2011, Europejska Agencja Rozwoju, s. 8.

każdego dziecka, opiera się na założeniu, że każde dziecko jest wyjątkowe¹⁸. Programy te umożliwiają takie prowadzenie procesu edukacyjnego, które sprzyja humanizacji edukacji, pozwala na dostosowanie pracy do zachodzących zmian. Pozwala wspierać rozwój dzieci tak, aby mogły one rozwinąć swoje możliwości, zdobyć wiedzę i umiejętności niezbędne na kolejnych etapach edukacyjnych. Patrząc na dziecko i jego edukację przez pryzmat koncepcji *Wielointeligentnej edukacji*, zauważamy konieczność podejmowania dialogu i budowania edukacyjnych mostów.

Bibliografia

1. Andrzejewska J. (red.): *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Lublin 2009, Wydawnictwo UMCS.
2. Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia* (tłum. J. Radzicki), Warszawa 1988, WSiP.
3. Blythe S.G., *Harmonijny rozwój dziecka* (tłum. P. Karpowicz), Warszawa 2010, Świat Książki.
4. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, MT Biznes.
5. Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001, WSiP.
6. Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009, Grupa Edukacyjna SA.
7. Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Kielce 2010, Europejska Agencja Rozwoju.
8. Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2011, Europejska Agencja Rozwoju.
9. Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Kielce 2011, Europejska Agencja Rozwoju.
10. Neider A. (red.): *Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu* (tłum. M. Głazewski), Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls.
11. Nęcki Z., *Komunikacja interpersonalna*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, Wyd. Fundacja Innowacja.
12. Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992, Ossolineum.
13. Petrozolin-Skowrońska B. (red.): *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1996, Wyd. Naukowe PWN.
14. Pufal-Struzik I., *Komunikacja w szkole jako czynnik rozwoju i twórczej aktywizacji działalności dziecka z perspektywy psychologicznej*. W: Z. Ratajek (red.): *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2005, Wyd. AŚ, s. 208.
15. Ratajek Z. (red.): *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2005, Wyd. AŚ.
16. Stefański A. (pseud. Stary Maciej), *Gry towarzyskie*, Mikołów [ok. 1900], Wyd. Dzieł Ludowych Karola Miarki.

¹⁸ Tamże, s. 8.

17. Steward J. (red.): *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 2012, Wyd. Naukowe PWN.
18. Vasniadou S., *Jak dzieci się uczą*. W: A. Janowski (red.): *Nauczanie w praktyce*, t. 1, Warszawa 2009, CODN.
19. Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać?*, Warszawa 1999, Wyd. Text.
20. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, IBE.

Anna Wileczek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**„SZKOŁA TO DOM TAKI DUŻY” ...
OBRAZ SZKOŁY W WYPOWIEDZIACH DZIECI
PRZEDSZKOLNYCH (W KONTEKŚCIE DIAGNOZOWANIA
DOJRZAŁOŚCI SZKOLNEJ)**

Abstract

The paper focuses on the reconstruction of a linguistic “element” of the image of the world, presenting the pre-school children perception, conceptualization and profiling of school.

The method of revealing this image is the semantic analysis of real children’s texts (comments) resulting from free verbal expression. They reveal not only an external linguistic disposition, typical of this biolect, but also, in line with the cognitive (anthropological) linguistics, “the internal potential”, connotational, showing children’s perception and valuation of the social space. With the help of a language it is possible to name as well as value the reality on the basis of a particular point of view and perspective.

In my opinion, it is significant for a teacher examining future learners’ school readiness, as it gives inside into specific children’s competencies that might be tested, and also into the conceptual pictures, which include even “cognitive metaphors” in a domain of school, e.g. visions (“school as a huge building”), stereotypes (“school is for learning, not playing”), expectations (“school is a place for meeting peers”), values and anti-values (“school is cool/ is not cool”).

Wstęp

„Człowiek rodzi się mądry, potem idzie do szkoły” – to popularne powiedzenie należąca do tzw. *mądrości potocznej*, bardzo chętnie reprodukowane w formie napisów

na murach¹, memów internetowych, napisów koszulkowych czy statusów w komunikatorach, zyskało popularność dzięki powszechnej uczniowskiej niechęci do szkoły jako instytucji². Wynika ona ze stereotypu poznawczego, że jest to miejsce realizacji obowiązku, którego dotkliwa uciążliwość przywołuje poczucie „utraconej wolności” (spontaniczności, naturalności), a przyjemność poznawania nowego i interakcji rówieśniczych bynajmniej nie rekompensuje czasu tu spędzonego³. Tymczasem wspomnienia lat przedszkolnych unaoczniają fakt fascynacji szkołą jako przestrzenią wkraczania w inne, bardziej „dorosłe”, świadome i odpowiedzialne życie.

Ta rozbieżność zainspirowała mnie do próby rekonstrukcji wyobrażeń dzieci przedszkolnych na ten temat *szkoły* w bezpośrednich komunikatach werbalnych. Niniejszy tekst podejmuje więc problem rekonstrukcji wycinka językowego obrazu świata w domenie: *szkoła*, z nadzieją na dotarcie do sposobów konceptualizacji tej przestrzeni społecznej przez kilkulatków. To zaś może okazać się przydatne wszystkim podmiotom bezpośrednio zaangażowanym w wychowanie i kształcenie dziecka nie tylko jako materiał poglądowy w kontekście przygotowania dziecka do realizacji obowiązku szkolnego, ale także jako wskazówki do takiego „formowania” profilu szkoły, który zapewni i sukces edukacyjny, i ocieplenie wizerunku „znieawidzonej” instytucji.

I. Dojrzałość szkolna a językowy obraz szkoły

Pisząc o obrazie szkoły u dzieci przedszkolnych, warto dookreślić kwestię ich tzw. dojrzałości szkolnej, czyli stopnia rozwoju, pozwalającego podjąć obowiązek szkolny. Uwzględnić się tu dwa aspekty, po pierwsze: fizyczno-ruchowe, psychiczne i emocjonalne właściwości rozwoju dziecka, łączone ze zdolnością do systematycznego uczenia się, oraz – po drugie: wymagania instytucjonalne, związane z określonymi umiejętnościami społecznymi, zdolnościami adaptacyjnymi i predyspozycjami umysłowymi⁴.

¹ Zob. http://www.wienmar.republika.pl/teksty_z_muru.htm; <http://fabrykamemow.pl/memy/51815>; <http://www.statusiki.pl/opisy,one,15042.html> [dostęp: 21.06.2013].

² Dobrym tego przykładem są m.in. moje ustalenia badawcze dotyczące obrazu szkoły w języku nastoletniej młodzieży. Nieoficjalny, potoczny dyskurs młodzieżowy eksponuje tę metaforę kognitywną, którą można zamknąć w schemacie „szkoła to więzienie”. Zob. A. Wilczek, *Czy szkoła „zdanża”?* *Językowy obraz szkoły w socjolekcie młodzieżowym*. W: M. Bajan, S.J. Żurek (red.): *Etyka nauczyciela*, Lublin 2011, TN KUL, s. 160-161. Zob. także: H. Ścisłowska, *Młodzież o sobie i swoich nauczycielach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 1, s. 21; E. Kołodziejska, *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie Żak, s. 87 oraz M. Sitarczyk, *Wykorzystanie dyferencjału semantycznego do badania obrazu ‘szkoły’ i ‘nauczyciela’*. W: Z. Gaś (red.): *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Warszawa 1999, IBE, s. 128.

³ Por. doniesienia polskiego Towarzystwa Rozwoju Intelaktualnego o tym, że po pierwszych miesiącach fascynacji szkołą dzieci przestają ją lubić, do czego przyczynia się w dużej mierze skostniały system nauczania i relacje szkolne; <http://www.rm24.pl/fakty/polska/news-czlowiek-rodzi-sie-madry-a-potem-idzie-do-szkoly,nId,101136> [dostęp: 20.06.2013].

⁴ We wszelkiego rodzaju testach diagnozujących gotowość szkolną poziom rozwoju umysłowego dzieci – jak wskazuje A. Kopik – określa się, badając m.in.: gotowość do czytania (porównywania

W wyniku tego, że dojrzałość, a więc moment równowagi między wymaganiami systemu nauczania wczesnoszkolnego a możliwościami rozwojowymi dziecka, jest wynikiem procesu psychofizycznego, należałoby uwzględnić nie tylko diagnozę podstawowych kompetencji kilkulatek w zakresie rozwoju sprawności motorycznych, zasobu wiedzy o świecie (naturalnym i społecznym), zdolności krytycznej analizy własnych i cudzych sądów, emocjonalnego stosunku do elementów rzeczywistości i zadań czy celowego wysiłku w realizacji zamierzeń⁵, ale także kreowanie pozytywnego obrazu szkoły już na etapie przedszkolnym. Wydaje się bowiem, że nie tylko sprawności motoryczno-umysłowo-społeczne zapewnią dobry start i sukces szkolny (co podkreśla literatura pedagogiczna i psychologiczna⁶), ale także bieżąca (przedszkolna) aktywność poznawcza, ciekawość świata i zainteresowanie rolą przyszłego ucznia, a więc nastawienie dziecka do instytucji, której wymogom musi się podporządkować przez następnych kilkanaście lat. Rzadziej eksponuje się więc świat wewnętrzny obecnego przedszkolaka, jego wyobrażenia, nadzieje, oczekiwania i obawy, rodzące się spontanicznie w wyniku skonkretyzowanej, doświadczeniowej percepcji. Ich „obiektywizacja” i weryfikacja to także specyficzna kompetencja, która pozwoli dziecku z sukcesem zaistnieć w roli ucznia.

Dojrzałość szkolna jest więc procesem, który intensyfikuje się pod wpływem rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego (media tradycyjne i nowe), dodatnich i ujemnych oddziaływań rodzinnych i rówieśniczych oraz bezpośrednich doświadczeń dziecka⁷. Będą ją także określać specyficzne dziecięce konceptualizacje szkoły. Owe konceptualizacje dostępne są dzięki werbalizacjom zawartym w ich wariantach tekstowych, które C. Freinet nazywa „swobodną ekspresją dziecięcą”⁸, a J. Piaget „wywołaną”, bo zasugerowaną tematem, pytaniem, wcześniejszą wypowiedzią⁹. Językoznawstwo ko-

globalne, analityczne i abstrakcyjne rzeczy, zbiorów i znaków oraz analiza i synteza przedmiotów konkretnych o różnym stopniu abstrakcyjności); gotowość do pisania (analiza i synteza znaków graficznych i figur geometrycznych); gotowość do liczenia (elementarne pojęcia matematyczne; ujmowanie ilościowe i rozumienie mocy zbioru oraz porównywanie zbiorów); rozumowanie (myślenie przyczynowo-skutkowe i logiczne). Za: A. Kopik (red.): *Sześcioletki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Kielce 2007, Wyd. Tekst.

⁵ Por. B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole a dojrzałość szkolna*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.

⁶ Por. A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*. W: W. Brejnak (red.): *O pomyślny start ucznia w szkole*, Biuletyn Informacyjny PTD, Warszawa 2002, nr 23. Wydanie Specjalne; B. Janiszewska, *Ocena dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2006, Wyd. Seventh Sea; F. Meinders-Lücking, S. Loy, *Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?*, tłum. E. Brudnik, Kielce 2009, Wyd. Jedność; B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak; J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.): *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2008, Wyd. UKSW.

⁷ S. Guz, *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, Wyd. UMCS, s. 333.

⁸ C. Freinet, *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, tłum. H. Semenowicz, Wrocław 1976, Ossolineum, s. 77.

⁹ J. Piaget, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 76 n.

gnitywne, uwzględniając ustalenia nauk o poznaniu, także z zakresu psychologii rozwojowej oraz społecznej i nauk o kulturze, wskazuje na to, iż badając realizacje i zachowania językowe (komunikaty) dzieci, można zrekonstruować to, co określa się mianem *językowego obrazu świata* (JOS)¹⁰. Jest on wypadkową tego, co „zewewnętrzne”, narzucone przez język dokonujący kulturowej kategoryzacji, a nawet stereotypizacji, oraz tego, co wewnętrzne: mentalne, psychiczne, będące wynikiem procesów rozumienia i interpretacji świata wpisanych w konkretny komunikat językowy. W tym sensie JOS jest utrwaleniem semantyczno-formalnym relacji zawartych w ukształtowaniu wypowiedzi/tekstu, a wynikającym z wiedzy o świecie pozajęzykowym¹¹.

Nieustabilizowana do końca kompetencja językowa, komunikacyjna i pragmatyczna dzieci może być w tym wypadku przeszkodą w werbalizacji, ale też źródłem kreacji językowej¹². Język dzieci jest czymś więcej niż narzędziem komunikacji¹³, to „żywiół mowny”, który nie ogranicza się do odbijania rzeczywistości zewnętrznej. Pozwala ten świat porządkować i modelować „na miarę przestrzeni psychicznej mówiącego”¹⁴, tworzyć i podtrzymywać więzi interpersonalne. W realizacjach językowych ujawnia się podmiotowy (i egocentryczny) sposób interpretacji, co oznacza, że indywidualne przeświadczenia i emocje dziecka mają wpływ na treść określanego przez nie pojęcia, co jednak w dużej mierze pozostaje w zgodzie z założeniami semantyki kognitywnej. Ta zaś wskazuje, że znaczenie w języku dzieci, określanym też ze względu na kategorię wieku *biolektem dziecięcym*, ma charakter procesualny, angażuje zarówno elementy

¹⁰ Definicję językowego obrazu świata przyjmuję za J. Bartmińskim, który uważa, że: „JOS jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości, dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy «utrwalone» w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach, np. przysłowia, ale także sądy «presuponowane», tj. implikowane przez formy językowe utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów, rytuałów”; J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, Wyd. UMCS, s. 12.

¹¹ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: R. Dobrzyńska (red.): *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław 1986, Ossolineum, s. 72.

¹² G. Leszczyński pisze, że: „Dziecko żyje w świecie językowego żywiołu. Widać to w upodobaniu do prowadzenia zabaw i eksperymentów językowych, wyzyskiwania polisemii i homonimii, tworzeniu ciągów nowych znaczeń, świadomym naruszaniu reguł gramatycznych i logicznych”; G. Leszczyński, *Język dziecka a obszar kultury*, „Wychowawca” 2002, nr 1 [on-line] http://wychowawca.pl/miesiecznik/12_108/11.htm [dostęp: 22.06.2013, s. 22]. Zob. też M. Utwald, D. Zagożdżon, *Dziecięce definiowanie świata oraz rola dorosłego w rozwoju komunikacji u dzieci* [on-line] <http://www.karan.pl/index/?id=93db85ed909c13838ff95ccfa94cebd9> [dostęp: 21.11.2011].

¹³ J. Pomsta-Porajski, *Nasze dziecko mówi: Mowa jako narzędzie działania dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 3, s. 146.

¹⁴ „Słowo nie ogranicza się do bezpośrednich odniesień do rzeczywistości zewnętrznej – pisze Leszczyński – do jej nazywania, «fotograficznego odbijania» świata, przeciwnie: pozwala świat ten modelować na miarę przestrzeni psychicznej mówiącego. Za słowem kryje się interpretacja świata, sposób jego rozumienia, pojmowania, ale także kreacji. Język nazywa rzeczywistość obiektywną i realną, jednocześnie daje wyraz światu wewnętrznego, subiektywnego, przeżywanego przez podmiot, widzianego jego oczami; zawiera w sobie równoległe oba rodzaje treści: te zobiektywizowane, odnoszące się do zewnętrznie istniejącego porządku rzeczywistości, i te osobiste, jednostkowe” (G. Leszczyński, *Język dziecka*, s. 23).

leksykalno-formalne języka, jak i pragmatyczne, np. socjalizację (przekazy rówieśnicze, stereotypy rodzinne), wiedzę kulturową (przekaz tekstowy, literatura, film, wzory kulturowe) i performancję (wykonanie językowe)¹⁵.

2. Dziecięce konceptualizacje szkoły

Te aspekty są widoczne w wypowiedziach dzieci przedszkolnych, podejmujących temat szkoły. Oczywiście pojęciowa domena *szkoły* realizuje różne profile semantyczne, począwszy od wyodrębniania przestrzeni i zjawisk dzięki układom antynomicznym typu: przedszkole – szkoła, uczeń – przedszkolak, nauka – zabawa, uczniowie – nauczyciele, po hierarchizowanie i wartościowanie (nierzadko emocjonalne): starszy – młodszy, fajne – niefajne, mądre – głupie.

Podstawę moich analiz stanowi korpus tekstów zebranych podczas bezpośrednich kierowanych wywiadów z dziećmi sześć-, pięcio- i czteroletnimi z przedszkoli publicznych (samorządowych), wzbogacony o kontekst wypowiedzi zasłyszanych oraz zaczerpniętych z audycji radiowych Katarzyny Stoparczyk pt. *Dzieci wiedzą lepiej*, emitowanych w radiowej Trójce¹⁶ i wydanych w formie płyty CD.

We wskazanych źródłach można wyodrębnić kilka szeregów figur – metafor konceptualnych, które utożsamiają semantykę *szkoły* niezależnie od wieku rozmówców z dominującym profilem budynku wraz z jego specyficznym wyglądem:

Szkoła to taki duży budynek, w którym uczą się uczniowie (Karolina, l. 6);

Szkoła (...) wygląda jak duży blok, taki jak mieszka moja ciocia, tylko większy (Czarek, l. 6);

[Szkoła] wygląda jak mój dom, tylko duży (Dawid, l. 4);

Szkoła to taki duży, biały budynek (Kuba, l. 4);

Szkoła to taki duży blok z dużo oknami i jest taki ładny, kolorowy (Oliwia, l. 4);

Szkoła to taki dom, co tam się nie mieszka, tylko są panie, co uczą dzieci. Taki dom ma dużo okien i tam są uczniaki i się dużo uczą (wym. oryg.) (Alan, l. 4).

Dzieci, niezależnie od wieku, wyodrębniają określone miejsce w przestrzeni, które określają najpierw na podstawie percepcji wzrokowej. Niezależnie od grupy wiekowej dochodzi też do identyfikacji obiektu na podstawie jego wielkości, o czym świadczą atrybuty: *duży, ogromny, wygląda jak duży blok, ma dużo okien, ma klasy i takie duże*

¹⁵ J.R. Taylor, *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Kraków 2007, Universitas, s. 528.

¹⁶ Materiał tekstowy został zebrany przeze mnie i moją seminarzystkę Magdalenę Wydrę w ramach seminarium dyplomowego na temat: *Język dzieci i młodzieży*. Korpus zawiera 100 komunikatów dzieci na temat szkoły i jej elementów. Składają się nań wypowiedzi zarejestrowane podczas wywiadów bezpośrednich, zbiorowych oraz indywidualnych, kierowanych, przeprowadzonych z dziećmi uczęszczającymi do Przedszkola nr 14 w Kielcach oraz do przedszkoli w Solcu nad Wisłą oraz w Przedmieściu Dalszym (badania przeprowadzono w kwietniu i maju 2010 r.), oraz wypowiedzi dzieci ze wskazanej audycji K. Stoparczyk *Dzieci wiedzą lepiej* [on-line] http://merlin.pl/Dzieci-wiedza-lepiej-2-Kasia-Stoparczyk_Polskie-Radio/browse/product/4,490511.html [dostęp: 20.11.2012].

korytarze, ma dużo ławek, i wyróżnienia z grupy innych: wygląda jak mój dom tylko duży, wygląda trochę jak blok, trochę jak szpital. W dalszej kolejności podawane są cechy związane ze specyficznym przeznaczeniem budynku, a tym samym zaznaczona zostaje jego odrębność:

Szkoła jest bardzo duża, ma dużo małych okien i dużych, koło szkoły jest takie boisko (Agnieszka, l. 5);

To taki dom, co tam się nie mieszka, tylko są panie, co uczą dzieci (Kasia, l. 5);

Szkoła to dom, taki duży. Tam są duże dzieci. Kto chodzi do szkoły ten się uczy (Ola, l. 4);

Szkoła jest większa od przedszkola, tam chodzą starsze dzieci (Kuba, l. 6).

Ten schemat werbalizacji odpowiada znanemu w naukach kognitywnych *realizmowi doświadczeniowemu*, według którego struktury pojęciowe pochodzą z naszego doświadczenia cielesnego (w tym wypadku wzrokowego) i tylko dzięki temu mają sens. W związku z czym myśl (językowo „ucieleśniona”) jest odniesieniem do tego, co znane¹⁷, a to kieruje w stronę „rozumienia” powszechnego, zakodowanego w określonym modelu poznawczym czy kategorii. Skoro – jak twierdzi P. Stockwell – „nasze procesy psychiczne wywodzą się zasadniczo z ucieleśnionej kondycji ludzkiej”¹⁸, to metafory pojęciowe generują zwykle szereg wyrażań, stając się metodą rozpoznawania świata i mówienia o nim¹⁹. Toteż w każdej kategorii wiekowej przy próbie odpowiedzi na pytanie, czym jest szkoła, pojawiała się reprezentacja typu: „**to takie miejsce, gdzie trzeba się uczyć**”. Przy czym dzieci sześciolatnie, przygotowane przez wychowawców i rodziców, werbalizują znacznie bardziej uporządkowaną wizję funkcji szkoły, wyrażając pewność co do przyszłości. Rzadziej posługują się wizją cudzą:

Jak będę chodziła do szkoły, to będę musiała się uczyć (...). Nauczę się różnych rzeczy, a pani nauczycielka będzie mi pomagać (Julka, l. 6);

Jak pójdę do szkoły, to będę musiał się dużo uczyć. Będę miał swoje książki i dużo zeszytów (Paweł, l. 6);

W szkole będę miał swoją panią wychowawczynię i ona będzie mnie dużo uczyć. Będę miała swoje książki. (...) będę odrabiała lekcje, pisała klasówki (Weronika, l. 6).

Dzieci młodsze w większym stopniu odnoszą się w swoich definicjach do obserwacji zachowań starszych kolegów i rodzeństwa, przekazów osób dorosłych:

W szkole uczą się dzieci takie jak Ola i są już duże. Jak pójdę do szkoły, to też się będę tak bawiła (Ada, l. 4);

Moje siostry chodzą do szkoły. Tam są takie panie, co będą mnie uczyć różnych rzeczy (...). Do szkoły chodzą większe dzieci, ja jeszcze jestem za mała (Magda, l. 4);

Pani w przedszkolu mówi, że jak będę chodził do szkoły, to będę dostawał dobre oceny. A mama mówi, że będę się dużo uczył (Mikołaj, l. 4);

¹⁷ G. Kleiber, *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków 2003, Universitas, s. 12.

¹⁸ P. Stockwell, *Poetyka kognitywna*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2006, Universitas, s. 156.

¹⁹ Tamże.

Mój brat chodzi do trzeciej klasy, ja też będę pisać w zeszycie i będę miała dużo książek. Dostanę dużo ocen (Agata, l. 4).

Zdaniem dzieci, jednym z nieodłącznych elementów przekroczenia szkolnego „rubikonu” jest proces oceniania, który konceptualizują jako niezwykle ważny element szkolnej codzienności. Podchodzą do tego poważnie, sądząc, że ocenie podlega nie tyle ich wiedza i umiejętności, ile oni sami:

Będę dostawała same piątki, ale dziadek mówi, że uczeń bez jedyńki jest jak żołnierz bez karabinu. Ale ja nie chcę dostawać jedynek, bo mama będzie się gniewała (Kasia, l. 6).

Metafora „szkoła – to miejsca oceniania” wiąże się z przekonaniem, że oceny są ważnym elementem chodzenia do szkoły i uczenia się. Dla wielu dobre oceny są związane z akceptacją rówieśników, podziwem nauczycieli i rodziców, a złe – z nieprzyjemnymi reperkusjami ze strony opiekunów:

Jak ktoś chodzi do szkoły, to ma oceny (Ala, l. 6);

Będę miał same dobre oceny, bo jak się ma jedyńki, to się nie zdaje i jesteś wtedy głupi (Michał, l. 4);

Ja chcę mieć w szkole same piątki, bo jestem mądra (Weronika, l. 5);

Ja to muszę mieć same dobre piątki i szóstki, bo wtedy będą mnie chwalili wszyscy i lubili, bo fajnie jest mieć dobre oceny (Ania, l. 6).

Tak więc ocenianie szkolne jawi się w wyobrazeniach dzieci nie jako diagnoza nabytej wiedzy, a raczej sposób bezpiecznego i bezkolizyjnego funkcjonowania w wspólnocie szkolno-rówieśniczej i rodzinnej.

W związku z omówionymi wyżej dwoma czynnościami porządkującymi szkolną codzienność: uczeniem i ocenianiem, konceptualizowany jest także nauczyciel(ka), wszak – jak twierdzą dzieci – *w szkole pracują panie, co stawiają oceny, a jak ktoś jest niegrzeczny, to stawiają uwagi* (Krzyś, l. 5).

3. Konceptualizacje nauczycieli

W kontekście tych dwóch profili, uszczegółowionych dodatkowo np. *zadawaniem pytań, zadawaniem prac domowych, nauczaniem „matematyki i innych rzeczy”, wymierzaniem kar za złe zachowanie*, pojawia się interpretacja osób pracujących w szkole. Te osoby jawią się jako znacznie bardziej surowe i wymagające niż *panie nauczycielki z przedszkola*, ale mają też niełatwe zadanie do wykonania – *wychować dzieci*, a *dzieci są drańskie* (Pola, l. 5). Nie dziwi ta prawidłowość, gdyż osoby, z którymi dziecko ma lepszy, trwalszy kontakt, zna je bezpośrednio i o których buduje złożoną wypowiedź, odbierane są bardziej pozytywnie.

Nauczyciel, zdaniem dzieci, to po pierwsze – zgodnie zresztą z prototypowym znaczeniem – *osoba, która uczy i wychowuje dzieci* (Kamil, l. 6.), po drugie, musi mieć odpowiednie predyspozycje: *niektórzy nauczyciele muszą się sami wychować, żeby się brać za dzieci* (Michał, l. 6), a najlepiej się na trudne warunki nauczania uodpornić, *czyli zaszczepić, żeby nie mieć choroby na dzieci* (Kasia, l. 4).

Na szczęście w większości panie nauczycielki są określane jako *mile, ładne i pomocne*, choć pojawiają się także obawy, bo nauczyciele *krzyczą, jak się biega* (czyżby wpływ jednej z reklam telewizyjnych?), *stawiają jedynki i zadają prace domowe*. Krzyczących i karzących nauczycieli dzieci najbardziej się obawiają, przenosząc ich negatywną waloryzację na całą instytucję: *szkoła jest głupia, szkoła to złe miejsce, (...) bo tam są panie, co krzyczą, jak ktoś krzyczy i biega po korytarzu* (Olga, l. 5). Poza tym według dzieci nauczyciel powinien znać swoje miejsce w hierarchii społecznej, bo to: *ważna postać, ale bez przesady. Pani taka ważna nie jest jak rodzice (...), wychowują od małego, troszczą się, dają jeść... A taki nauczyciel pokrzyczy, pokrzyczy, ale nie jest taki jak mama* (Ola, l. 5)²⁰.

Warto zwrócić uwagę, że wskazane konceptualizacje nie uwzględniają zwykle predykatu leksykalnego, ale znaczenie kontekstowe, konotacyjne i wyobrażeniowe.

4. Szkoła to... fajne miejsce

W konceptualizacji szkoły, niezależnie od wieku, pojawia się też kwestia interakcji rówieśniczych. Ona determinuje figurę: „szkoła – to koledzy”. Wskazywanie na społeczność rówieśniczą jako nieodłączny element szkolnego pejzażu to pozytywnie waloryzowany aspekt omawianej rzeczywistości:

Jak się jest w szkole, to się widzi kolegów (Michał, l. 6);

Jak będę chodził do szkoły, to będę miał dużo kolegów (Wojtek, l. 6);

Tam jest bardzo dużo dzieci. Będę miała fajne koleżanki (Ada, l. 4);

W szkole będę miała same koleżanki, bo dziewczyny są fajniejsze od chłopaków (Natalia, l. 5).

Wydaje się, że nadzieja spotkań z rówieśnikami, zabaw i gier (*razem się można bawić i grać na przerwach*), a także wspólnego „oswajania” nieznannej przyszłości (*będę siedział ze swoim kolegą w ławce, będziemy biegać i grać w piłkę, będziemy zamieniać karteczki z dziewczynami*), wpływa na pozytywne waloryzowanie szkoły jako wspólnoty i ewokuje optymistyczne do niej nastawienie. Dzieci zdają sobie sprawę, że więzi koleżeńskie są potrzebne, a tę wiedzę uzyskały podczas zabaw w przedszkolu. Tym samym eksponują, iż w ich pojmowaniu rzeczywistości szkolnej wspólnotowość i wynikające z niej wartości allocentryczne stanowią jeden z najważniejszych elementów:

Szkoła jest ładna i fajna, bo tam jest tak dużo dzieci (Maja, l. 5).

Inny walor pozytywności i dodatniego wartościowania wiąże się z perspektywą zdobywania wiedzy (*Jak się chodzi do szkoły, to potem się jest bardzo mądrym; będę się uczyła czytania i pisanie*) czy po prostu miłego spędzania czasu (*lubię się uczyć; tam jest fajnie; będę jeździł na wycieczki; razem z koleżankami będę chodzić na dyskoteki; można dostać nagrody*). Negatywne waloryzowanie występuje u 22% pytaných dzieci

²⁰ W tym aspekcie również dzieci określają posiadanie przez nauczyciela autorytetu: To osoba taka *nadmuchnięta, nadęta. Podobny do mamy i taty, ale musi to być osoba publiczna*. Za: http://andante.wrzuta.pl/audio/7WMBeqN0RLf/nauczyciel_dzieci_wiedza_lepiej [dostęp: 20.06.2013].

i wiąże się głównie z ekspozycją przymusu uczenia się i jego dominacji nad zabawą, co zyskuje niekiedy wymiar bardzo emocjonalny, a nawet ekspresywny: *szkoła nie jest fajna, bo trzeba się uczyć; szkoła to straszne miejsce, tam się tylko uczą i uczą; tam się uczą matematyki, a ja nie chcę się uczyć matematyki, bo nie lubię; nic nie wolno robić, tylko się uczyć.*

5. Zakończenie

Przedstawione wyżej analizy pozwalają na rekonstrukcję kognitywnej definicji szkoły formułowanej z punktu widzenia przedszkolaków. I tak szkoła według nich to: duży, wyodrębniony budynek, w którym gromadzą się dzieci i uczą się pod kierunkiem pani nauczycielki; ta przekazuje różne informacje, pomaga, ocenia, a czasem krzyczy. W szkole zwykle jest fajnie ze względu na spotkania z rówieśnikami i możliwość gier i zabaw na przerwach, ale przyjemność chodzenia psuje przymus nauki i odrabiania prac domowych.

Wpływ na kształtowanie takiego obrazu szkoły ma obserwacja własna, tradycja kulturowa, przekazy starszych dzieci i środowisko rodzinne, ale także wychowanie przedszkolne. Dziecko, wychodząc z przedszkola, powinno być przygotowane na określone obowiązki, jednak nie można ich demonizować. Zarówno oswojenie dziecka z pewnością czy wyrabianie pozytywnych nawyków, jak i „demitologizowanie stereotypów” w przedszkolu jest równie ważne dla nastawienia dziecka, jak późniejsze szkolne uczenie przez zabawę, integrowanie wspólnoty uczniowskiej czy zdobywanie wiedzy i umiejętności poza przestrzenią szkoły.

Diagnostując poziom dojrzałości szkolnej, warto więc wsłuchać się w dziecięcy przekaz na temat szkoły i umiejętnie go korygować. Należy wszak pamiętać, że „edukacja jest zawsze interwencją w historię indywidualną opartą na wiedzy, umiejętnościach i doświadczeniu życiowym oraz na marzeniach, wyobrażeniach, aspiracjach skierowanych ku przeszłości”²¹.

Bibliografia

Książki i artykuły

1. Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, Wyd. UMCS.
2. Bartmiński J., Tokarski R., *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: R. Dobrzyńska (red.): *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław 1986, Ossolineum.
3. Brzezińska A., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*. W: W. Brejnak (red.): *O pomyślny start ucznia w szkole*, Biuletyn Informacyjny PTD, Warszawa 2002, nr 23 Wydanie Specjalne.

²¹ A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, s. 38.

4. Freinet C., *Zarys psychologii stosowanej w wychowaniu*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław 1976, Ossolineum.
5. Guz S., *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, Wyd. UMCS.
6. Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2006, Wyd. Seventh Sea.
7. Kleiber G., *Semantyka prototypu. Kategorie i znaczenie leksykalne*, tłum. B. Ligara, Kraków 2003, Universitas.
8. Kołodziejska E., *Jacy jesteśmy? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*, Warszawa 2007, Wyd. Akademickie Żak.
9. Kopik A. (red.): *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, Kielce 2007, Wyd. Tekst.
10. Leszczyński G., *Język dziecka, a obszar kultury*, „Wychowawca” 2002, nr 1 [on-line] http://wychowawca.pl/miesiecznik/12_108/11.htm [dostęp: 22.06.2013].
11. Meinders-Lücking F., Loy S., *Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?*, tłum. E. Brudnik, Kielce 2009, Wyd. Jedność.
12. Piaget J., *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN.
13. Pomsta-Porajski J., *Nasze dziecko mówi: Mowa jako narzędzie działania dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 3.
14. Sitarczyk M., *Wykorzystanie dyferencjału semantycznego do badania obrazu ‘szkoły’ i ‘nauczyciela’*. W: Z. Gaś (red.): *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, Warszawa 1999, IBE.
15. Stockwell P., *Poetyka kognitywna*, tłum. A. Skucińska, Kraków 2006, Universitas.
16. Stoparczyk K., *Dzieci wiedzą lepiej* [on-line] http://merlin.pl/Dzieci-wiedza-lepiej-2-Kasia-Stoparczyk_Polskie-Radio/browse/product/4,490511.html [dostęp: 20.11.2012].
17. Ścisłowska H., *Młodzież o sobie i swoich nauczycielach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 1.
18. Taylor J.R., *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, Kraków 2007, Universitas.
19. Utwald M., Zagożdżon D., *Dziecięce definiowanie świata oraz rola dorosłego w rozwoju komunikacji u dzieci* [on-line] <http://www.karan.pl/index/?id=93db85ed909c13838ff95ccfa94cebd9> [dostęp: 21.11.2011].
20. Wileczek A., *Czy szkoła “zdanża”? Językowy obraz szkoły w socjolekcie młodzieżowym*. W: M. Bajan, S.J. Żurek (red.): *Etyka nauczyciela*, Lublin 2011, TN KUL.
21. Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak.
22. Wilgocka-Okoń B., *Przedszkole a dojrzałość szkolna*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.
23. Zabłocki J.K., Brejnak W. (red.): *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2008, Wyd. UKSW.

Materiały ze stron internetowych

http://andante.wrzuta.pl/audio/7WMBEqN0RLf/nauczyciel_dzieci_wiedza_lepiej [dostęp: 20.06.2013].

<http://fabrykamemow.pl/memy/51815> [dostęp: 20.06.2013].

<http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-czlowiek-rodzi-sie-madry-a-potem-idzie-do-szkoly,nId,101136> [dostęp: 20.06.2013].

<http://www.statusiki.pl/opisy,one,15042.html> [dostęp: 21.06.2013].

http://www.wienmar.republika.pl/teksty_z_muru.htm [dostęp: 20.06.2013].

Wioleta Adamczyk-Bębas

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZNACZENIE KOMPETENCJI W PRACY NAUCZYCIELA

Abstract

In the paper entitled “The significance of competences in teacher’s work” the author deals with the issue of skills and competences required in the work of a contemporary teacher. After a brief introduction, the author presents expected personality traits and needed competences, among others socio-moral ones. The author refers to the typology of competences by W. Strykowski, K. Denek, R. Kwaśnica and others. It is emphasized that the teacher should not follow any stereotypes or racial and cultural prejudices.

Współcześnie w wielu krajach rozwija się teoria tak zwanych kompetencji nauczycielskich. Termin „nauczycielskie kompetencje” oznacza zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę¹.

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Kompetencje są właściwością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Być może dlatego odkryto szczególną atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu w odniesieniu do opisywania kwalifikacji związanych z określonymi zawodami. Dotyczy to również zawodu nauczyciela. Pozostaje więc odpowiedzieć na pytanie, jaką definicją tego pojęcia będziemy się posługiwać w naszych rozważaniach. Utożsamianie kompetencji tylko z umiejętnością lub sprawnością byłoby ograniczeniem jej istoty. Aczkol-

¹ Por. B. Śliwierski (red.): *Pedagogika*, t. 2, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 306.

wiek umiejętność, czyli wiedza proceduralna (wiedzieć jak), stanowi sedno kompetencji. Najtrafniejszym jednak opisem tej właściwości wydaje się definicja, według której kompetencja to kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia².

Aby prowadzić zajęcia w sposób kompetentny, nauczyciel powinien posiadać określone cechy osobowości i określone umiejętności, m.in. takie jak³:

- autonomia i niezależność,
- wysoka samoocena, równowaga,
- samoświadomość, realistyczna ocena siebie samego połączona ze zrozumieniem istoty swojej roli zawodowej,
- kreatywność, unikanie posługiwania się schematami,
- otwartość, komunikatywność,
- tolerancja, unikanie stereotypowego myślenia i działania,
- entuzjazm i aktywność,
- optymizm i poczucie humoru,
- takt i dyskrecja,
- dojrzałość emocjonalna, empatia, wrażliwość, zdolność rozumienia problemów uczniów,
- zdolność motywowania uczniów i oddziaływania na nich,
- odporność na stres i umiejętność radzenia sobie z nim,
- twórcze myślenie i rozwiązywanie problemów,
- zaufanie do innych osób,
- autentyczność w zachowaniu,
- cierpliwość i opanowanie,
- elastyczność,
- życzliwość,
- samodyscyplina,
- umiejętność diagnozowania,
- umiejętność czytania ze zrozumieniem,
- wysoka inteligencja i kultura języka,
- zgodność działania z własnym światopoglądem,
- samodzielność w działaniu i myśleniu,
- demokratyczny styl kierowania grupą,
- sprawiedliwość,
- konsekwencja w wymaganiach.

Nauczyciel powinien także posiadać kwalifikacje społeczno-moralne. Dzięki nim może realizować tak ważne zadanie, jak uczenie poznawania oraz rozumienia świata.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, Wyd. Edytor, s. 88.

³ C. Banach, *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*. W: B. Muchacka, W. Kogut (red.): *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls; J. Kuźma, *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Proces ten toczy się od momentu przyjścia dziecka na świat, każdy etap rozwojowy wymaga jednak, dla osiągnięcia sukcesu, uwzględnienia preferencji i możliwości dziecka w tym zakresie. Mówi o tym m.in. teoria poznawczo-rozwojowa człowieka, którą skonstruował J. Piaget. Według niego na każdym etapie rozwoju człowiek uczy się innych rzeczy i w inny sposób dokonuje operacji umysłowych, a uczenie się to zarówno przyswajanie sobie nowych informacji, jak i udoskonalanie tego, czego dowiedzieliśmy się wcześniej, zatem to także dążenie systemu poznawczego do zrównoważenia starego i nowego materiału. Jak twierdzi J. Piaget, dzieci w wieku przedszkolnym znajdują się na etapie przedoperacyjnym, dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej na etapie operacji konkretnych, a kształcenie dostosowane do etapu rozwoju dziecka jest możliwe m.in. dzięki nauczaniu zintegrowanemu, nauczaniu blokowemu – młody człowiek poznaje w ten sposób różne dziedziny rzeczywistości i potrafi powiązać je ze sobą, połączyć je w całościową wiedzę o człowieku i wszechświecie⁴.

O kompetencjach moralnych nauczyciela wspomina również W. Dreżdżon. Podkreśla on, że obowiązkiem nauczyciela staje się tworzenie wyobraźni moralnej uczniów. Dzieci są w stanie ją wytworzyć przez opowiadanie się za pewnymi wartościami, ich głębsze poznawanie i jednoczesne utrwalanie. Nie będzie to możliwe, jeżeli nauczyciel nie wskaże (na własnym przykładzie) właściwych zasad moralnych i nie będzie przestrzegał zasad etyki zawodowej⁵.

Poziomy rozwoju moralności zdefiniował L. Kohlberg. Dzieci uczą się zasad moralnych na kolejnych etapach rozwoju. Na etapie przedkonwencjonalnym dzieci najpierw kierują się tym, co dla nich samych jest przyjemne, następnie zaczynają unikać pewnych czynności i wykonywać inne ze strachu przed konsekwencjami lub po to, aby osiągnąć swój cel. Na kolejnym, konwencjonalnym etapie rozwoju, dzieci stosują niektóre zasady dlatego, że kierują się nimi osoby im bliskie lub autorytety. Później dzieci zaczynają uznawać pewne normy z tego powodu, że wyznacza je grupa społeczna lub społeczeństwo. Na samym końcu tego procesu (etap postkonwencjonalny) jednostka zdolna jest do uwewnętrznienia norm powszechnie stosowanych i do kierowania się własnymi zasadami etycznymi. Nauczyciel uczestniczy w kształtowaniu moralności na różnych etapach. Jako osoba bliska dziecku, a jednocześnie autorytet, ma prawo wskazać normy postępowania oraz uzasadnić, dlaczego normy te obowiązują, jakie korzyści z nich płyną. Nauczyciel pomaga uczniom utożsamić się z tymi normami i uznać je za własne. W wieku przedszkolnym oraz w młodszym wieku szkolnym (na przedkonwencjonalnym etapie rozwoju dziecka) nauczyciel przede wszystkim jednak pokazuje skutki, jakie wiąże ze sobą określone postępowanie i na tej podstawie dzieci przyswajają sobie pewne zasady⁶.

⁴ B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, WSiP.

⁵ W. Dreżdżon, *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie. Wize i Rzeczywistość” 2007, t. 4.

⁶ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2001, WSiP.

W. Strykowski dzieli kompetencje nauczycieli na⁷:

- **merytoryczne** (związane z wiedzą nauczyciela);
- **dydaktyczno-metodyczne** (związane z przekazywaniem wiedzy i umiejętności, stawianiem sobie celów i ich realizacją oraz doбором środków i metod do treści kształcenia itp.);
- **wychowawcze** (związane z kształtowaniem właściwych postaw u dzieci, z konsekwentnym uczeniem reguł, z rozwiązywaniem trudności wychowawczych).

K. Denek wśród kompetencji zawodowych, które muszą posiadać nauczyciele klas początkowych, wymienia:

- **interpretacyjne** (polegające na ustawicznej aktualizacji, doskonaleniu i konstruktywnej krytyce wiedzy ogólnej – zarówno przedmiotowej, jak i profesjonalnej; nauczyciela cechować ma bowiem nowatorstwo);
- **autokreacyjne** (przedstawiające nauczyciela jako twórcę własnej wiedzy pedagogicznej, który angażuje się w badania naukowe doskonalące własną aktywność edukacyjną);
- **realizacyjne** (czynności rzutujące na realizowane przez nauczyciela cele i wartości edukacyjne sprowadzają się do podmiotu i przedmiotu, których dotyczą, czyli pojedynczego ucznia, zespołu uczniów, klasy, całej szkoły)⁸.

R. Kwaśnica⁹ w odniesieniu do zawodu nauczyciela wyróżnia dwojakiego rodzaju kompetencje: praktyczno-moralne i techniczne. Na pierwsze składają się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Na drugie natomiast kompetencje normatywne (postulacyjne), metodyczne i realizacyjne.

- **Kompetencje interpretacyjne** umożliwiają zrozumienie świata na bazie posiadanych wartości, wiedzy i umiejętności. Dzięki nim nadajemy sens naszemu doświadczeniu, formułujemy cele i szukamy skutecznych metod ich osiągnięcia, postrzegając siebie i otoczenie jako system możliwości lub ograniczeń.
- **Kompetencje moralne** dotyczą zdolności do refleksji moralnej, która polega na ciągłym stawianiu pytań o moralność naszego działania. Można je sprowadzić do pytania o to, jaki powinien być nauczyciel i jak powinien działać, by być wiernym samemu sobie i jednocześnie nie ograniczać wychowanków, ich wewnętrznej wolności i prawa do wyboru własnej ścieżki.
- **Kompetencje komunikacyjne** wyrażają się w zdolności do dialogicznego bycia w świecie, czyli rozmowy z sobą i innymi, która ma prowadzić do odnalezienia sensu.
- **Kompetencje normatywne** dotyczą umiejętności opowiadania się za instrumentalnie rozumianymi celami. Cele te mogą być jednak odtwarzane lub (na wyższym eta-

⁷ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2007, Oficyna Ekonomiczna Wyd. eMPI²; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, Wyd. Arka, s. 175.

⁸ K. Denek, *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: S. Juszczyk (red.): *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 36.

⁹ R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, Wyd. UMK, s. 296.

pie nauczycielskiego rozwoju) świadomie wybierane albo też nawet samodzielnie stanowione.

- **Kompetencje metodyczne** oznaczają działanie zgodne z regułami opisującymi porządek danych czynności. Ich realizacja zależy od poziomu rozwoju zawodowego nauczycieli i w zależności od niego mogą one być efektem bezrefleksyjnej aplikacji, świadomego wyboru czy też oryginalnym pomysłem metodycznym.
- **Kompetencje realizacyjne** zasadzają się na umiejętnym doborze środków i tworzeniu takich warunków, które będą sprzyjać osiąganiu celów. Muszą one być odniesione do metody, którą przyjął nauczyciel, gdyż każda metoda stawia określone wymagania realizacyjne, od których zależy jej skuteczność.

Komisja Europejska opracowała w Brukseli w czerwcu 2005 r. pakiet kompetencji, którymi musi legitymować się nauczyciel. Wyróżnione przez Komisję kompetencje dotyczą z jednej strony procesu nauczania (tutaj warto przytoczyć umiejętności współdziałania z rodzinami i środowiskiem uczniów, rozwiązywania problemów, tworzenia własnych programów nauczania, zachęcania uczniów do rozwoju), z drugiej kształtowania postaw i motywacji uczniów (tu na uwagę zasługuje kształtowanie w uczniach postaw przedsiębiorczych, otwartości na zasoby informacyjne, nauka komunikacji i współdziałania z innymi ludźmi oraz znalezienie miejsca dla tych kompetencji w programach nauczania)¹⁰.

Bardzo istotne w pracy nauczyciela jest dążenie do mobilności, a ponadto otwartość na osoby z innych kultur i dążenie do współistnienia z nimi. Ułatwia to znajomość języków obcych, do której zobligowany jest nauczyciel; umożliwi mu ona podróże edukacyjne oraz nauczanie osób pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Jakiego nauczyciela można nazwać mobilnym? Według M. Schratza mobilny nauczyciel powinien znać więcej niż jeden język obcy – znajomość języków jest więc jednym z wyznaczników mobilności. Nadto mobilny nauczyciel powinien dążyć do integracji europejskiej oraz do wymiany doświadczeń z nauczycielami z innych państw, a także do umożliwiania organizowania wymiany międzynarodowej uczniów w trakcie nauki¹¹.

Kolejny warunek to obowiązek doskonalenia się w ciągu całego życia. Można przez to rozumieć doksztalcanie zawodowe, ale także rozwijanie własnych pasji, uczestnictwo w szkoleniach, zapoznawanie się z literaturą przedmiotu i inne. Doskonalący się nauczyciel powinien również zachęcać do tego swoich uczniów i wychowanków. Z ciągłym podnoszeniem swoich kompetencji wiąże się również gotowość do zmian oraz dążenie do wszechstronności. Nauczyciel, który się nie rozwija, tak naprawdę się cofa, gdyż nie nadąża za zmianami i przeobrażeniami współczesnego społeczeństwa¹².

¹⁰ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku”, Internetowy magazyn CODN 2005, nr 3, <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> [dostęp: 02.09.2012].

¹¹ B. Jaworska, *Mobilność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: raport z badań*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek.

¹² Por. K. Skierska-Pięta, D. Świech, *Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela*, s. 19-20 [on-line] <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/o-projekcie/wstpna-wersja-programu-praktyk-pedagogicznych> [dostęp: 02.11.2012].

Współczesna szkoła zmierza w stronę indywidualizacji kształcenia, dostosowania nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, zwłaszcza do możliwości uczniów zdolnych lub też uczniów osiągających niskie rezultaty nauczania. Współcześnie szczególnie znaczenia nabiera praca wychowawcza nauczyciela. Praca ta oznacza m.in. kształtowanie postaw i norm moralnych, a także pełnienie funkcji opiekuńczej wobec uczniów, którzy potrzebują pomocy, aby mogli realizować swoje uczniowskie zadania w placówce oświatowej. Pomocą są najczęściej objęte dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dzieci nierealizujące obowiązku szkolnego, dzieci o obniżonych wymaganiach, dzieci posiadające orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych lub też dzieci zaniedbane przez rodzinę i środowisko lokalne¹³.

Aby praca wychowawcza była możliwa, konieczne staje się podmiotowe traktowanie ucznia przez nauczyciela, postrzeganie dziecka takim, jakim jest w rzeczywistości, wyodrębnienie go spośród innych, umiejętność zrozumienia go i wzięcia za niego odpowiedzialności oraz wytyczenia wspólnych celów, które będzie można realizować z jego udziałem. System oświaty przywiązuje dużą wagę do integracji uczniów z innymi uczniami, do nauki tolerancji, otwartości na innych ludzi i inne światopoglądy, akceptacji tego, co odmienne, do równości szans i poszanowania praw wszystkich ludzi. Jest to równoznaczne z wychowaniem na rzecz społeczeństwa, z kształceniem postawy obywatelskiej, ale też z budowaniem postaw szacunku względem innych kultur¹⁴.

Na uwagę zasługuje obecnie również edukacja emocjonalna. W dzisiejszych czasach daje się zauważyć, że dzieci niejednokrotnie mają problem z wyrażaniem uczuć i emocji, otwieraniem się na innych, dzieleniem się własnymi przeżyciami. Jeszcze częściej problem dotyczy właściwego odczytywania stanów emocjonalnych innych osób, wyrażania empatii itd. Spotykamy się z przekonaniem, że okazywanie uczuć jest wstydlive i negatywne. Rośnie liczba zaburzeń emocjonalnych u dzieci i dorosłych. Nauczyciele, którzy przygotowują do życia w społeczeństwie, powinni uwrażliwić dzieci na drugiego człowieka i jego uczucia – ale także na to, aby zachować zgodność z własnymi uczuciami i aby je okazywać. Nauczyciele muszą nie tylko zdawać sobie sprawę z tego, jak ich kompetencje emocjonalne oraz zachowanie wpływają na dzieci i młodzież w placówkach oświatowych. Muszą także wykazać się inteligencją emocjonalną, wrażliwością i empatią. Nauczenie wychowanków właściwych form kontaktu z innymi ludźmi i poprawnej interpretacji własnych i cudzych stanów emocjonalnych to o wiele trudniejsze zadanie niż przekazanie dzieciom i młodzieży faktów do zapamiętania¹⁵.

¹³ Tamże, s. 20-21.

¹⁴ A. Szybalska, *Kompetencje nauczyciela*. W: M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak (red.): *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”*. *Bezpieczeństwo jako wartość*, materiały pokonferencyjne, t. 2, Poznań 2008, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

¹⁵ Por. K. Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XX wieku*. W: R. Pęczkowski (red.): *Polski system edukacji po reformie 1999 roku: stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 3, Poznań–Warszawa 2005, Elipsa.

W celu wdrożenia w procesie oświatowym postulatów edukacji europejskiej i międzykulturowej, a także zwalczania wszelkich stereotypów, uprzedzeń rasowych i kulturowych itp. nauczyciel powinien¹⁶:

1. Poruszać zagadnienia związane z historią i kulturą mniejszości etnicznych podczas lekcji języka polskiego, języka obcego oraz lekcji wiedzy o społeczeństwie.
2. Akcentować w nauczaniu wartości uniwersalne dla cywilizacji europejskiej: niezbywalne prawa człowieka, demokrację, tolerancję.
3. Odnosić się do aktualnych i historycznych konfliktów etnicznych i religijnych oraz pozwalać uczniom wyrażać swoje opinie na temat. Przy okazji powinien eliminować postawy i poglądy o zabarwieniu ksenofobicznym, etnocentrycznym, rasistowskim.
4. Stosować metody wspierające efektywną edukację międzykulturową:
 - a) empatii – sprzyjające wczuwaniu się w sytuację drugiego człowieka: zabawy symulacyjne, odgrywanie ról;
 - b) odwoływania się do doświadczeń – dyskusja, pogadanka z uczniami na temat ich przeżyć, wydarzeń, w jakich brali udział, odpowiadających omawianemu zagadnieniu;
 - c) osobistego kontaktu – organizowanie spotkań, udział w prelekcjach i wykładach z przedstawicielami danej mniejszości w celu empirycznej weryfikacji funkcjonujących stereotypów z rzeczywistością;
 - d) poszukiwania cech wspólnych, wspólnych korzeni, tworzenia scenariuszy dotyczących przyszłości.
5. Reagować na przejawy uprzedzeń i stereotypów w zachowaniu uczniów w czasie lekcji, przerw i zajęć pozalekcyjnych (np. zwroty w języku potocznym typu: „wycyganic”, „oszwabić”).

Dlatego już w trakcie trwania studiów przyszły nauczyciel powinien posiadać umiejętności takie jak¹⁷:

1. Selekcjonowanie w podręcznikach materiałów i treści, które nie promują stereotypowego przypisywania kobietom i mężczyznom określonych ról społecznych.
2. Zwracanie się do uczniów w trakcie lekcji i poza nimi przy użyciu języka wolnego od stereotypów i uprzedzeń.
3. Powstrzymywanie się w relacjach z klasą od zachowań różnicujących uczniów i uczennice pod względem płci (proszenie wyłącznie dziewczynki o podlewanie kwiatów, odnoszenie się do cech przypisywanych określonej płci – np. stwierdzenia „nie zachowuj się jak baba”).

¹⁶ J. Czerniejewska, *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, Poznań 2008 [on-line] http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturowa.pdf, s. 91–92 [dostęp: 09.09.2012]; K. Czekaj, E.K. Organiściak, R. Jaros, P. Krajewski, *Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa* [on-line] <http://www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/176>, s. 30-31 [dostęp: 02.11.2012].

¹⁷ K. Czekaj, E.K. Organiściak, R. Jaros, P. Krajewski, *Praktyki pedagogiczne*.

Ważne jest również, aby nauczyciele kształcenia zintegrowanego mieli wiedzę z różnych dyscyplin naukowych (np. matematyki, geografii, biologii). Niestety najczęściej bywa tak, że z uwagi na ograniczoną liczbę godzin przeznaczonych na naukę przedmiotów merytorycznych studenci nie mają możliwości zapoznania się ze wszystkimi dyscyplinami naukowymi. S. Palka uważa, że nauczyciel w toku studiów powinien nie tylko opanować podstawowe pojęcia z danej dziedziny, poznać jej język i strukturę, ale również opanować umiejętności samodzielnego zgłębiania wiedzy z zakresu tej dyscypliny naukowej, co umożliwi mu samodzielne poznawanie, uzupełnianie i pogłębianie wiedzy merytorycznej w toku pracy zawodowej¹⁸.

Podsumowując powyższe rozważania, należy jeszcze raz podkreślić, że nauczyciel odgrywa bardzo dużą rolę w całym procesie nauczania. Jest rzeczą oczywistą, że jego postawa, umiejętności, sprawności dydaktyczne mają wpływ na jakość edukacji. Współcześnie od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga się nie tylko realizowania programów nauczania, ale również oczekuje się bogatego wachlarza kompetencji, wśród których ważna jest m.in. empatia, podmiotowe traktowanie dziecka, umiejętność słuchania, tworzenia bezpiecznej atmosfery. A zatem można wywnioskować, że najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na pracę z dzieckiem w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym oprócz wiedzy zawartej w programach nauczania jest przede wszystkim osobowość nauczyciela i jego znajomość rozwoju psychospołecznego dziecka.

Bibliografia

1. Banach C., *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*. W: B. Muchacka, W. Kogut (red.): *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Czekaj K., Organiściak E.K., Jaros R., Krajewski P., *Praktyki pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa* [on-line] <http://www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/176> [dostęp: 02.11.2012].
3. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, Wyd. Edytor.
4. Czerniejewska J., *Edukacja wielokulturowa w Polsce w perspektywie antropologii*, Poznań 2008 [on-line] http://www.pracownia-wielokulturowa.pl/teksty/edukacja_wielokulturowa.pdf [dostęp: 09.09.2012].
5. Denek K., *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: S. Juszczyk (red.): *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza Impuls.
6. Drzeżdżon W., *Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 2007, t. 4.

¹⁸ S. Palka, *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, s. 28.

7. Jaworska B., *Mobilność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej: raport z badań*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek.
8. Kuźma J., *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*, Kraków 2002, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
9. Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
10. Palka S., *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*. W: W. Puślecki (red.): *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
11. Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku”, Internetowy magazyn CODN 2005, nr 3, <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> [dostęp: 02.09.2012].
12. Skierska-Pięta K., Świech D., *Program praktyk pedagogicznych podnoszących jakość kształcenia w zawodzie nauczyciela* [on-line] <http://www.praktyki-pedagogiczne.pl/o-projekcie/wstepna-wersja-programu-praktyk-pedagogicznych> [dostęp: 02.11.2012].
13. Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2007, Oficyna Ekonomiczna Wyd. eMPI².
14. Śliwierski B. (red.): *Pedagogika*, t. 2, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
15. Szorc K., *Kompetencje nauczyciela na miarę XX wieku*. W: R. Pęczkowski (red.): *Polski system edukacji po reformie 1999 roku: stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 3, Poznań–Warszawa 2005, Dom Wydawniczy Elipsa.
16. Szybalska A., *Kompetencje nauczyciela*. W: M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak (red.): *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, materiały pokonferencyjne, t. 2, Poznań 2008, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
17. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, Wyd. Arka.
18. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2001, WSiP.
19. Wadsworth B.J., *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, WSiP.

Beata Bugajska-Jaszczołt, Monika Czajkowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ROLA RYSUNKU W PROCESIE ROZWIĄZYWANIA ZADANIA MATEMATYCZNEGO

Abstract

This paper raises the issues concerning the role of a picture in mathematical education for the youngest learners. The function that a ready picture, being an integral part of a mathematical problem, can perform is discussed here. Moreover, the results of empirical research are presented which were dedicated to reveal and characterize various means of usage of a picture in the course of research as well as in the course of problem solving by the third-grade students of primary school.

I. Współczesna edukacja matematyczna

Współczesny człowiek, aby mógł funkcjonować w społeczeństwie, potrzebuje innych umiejętności niż poprzednie pokolenia. Znacznie bardziej niż stosowanie gotowych schematów postępowania potrzebne są umiejętności czytania ze zrozumieniem i interpretowania tekstów, precyzyjnego wyrażania własnych myśli, argumentowania i rozumienia argumentacji innych, analizowania danych, odrzucania nieistotnych warunków i uwzględniania ważnych z punktu rozwiązywanego problemu, wybór właściwego modelu matematycznego, wyciągania wniosków z przesłanek. To spowodowało, że w ciągu ostatnich lat zmieniło się podejście do nauczania i uczenia się matematyki. Współczesna dydaktyka kładzie nacisk na osobistą działalność ucznia, prowokowaną przez zadania matematyczne¹. Służą one wprowadzaniu nowych pojęć, ich własności

¹ Treliński G., *Działania prowadzące do wyuczania bezradności matematycznej*, „Nauczanie Początkowe”, Kielce 2007/2008 R. 53, nr 1-4.

i algorytmów, przygotowują do rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych środkami matematyki, rozwijają umiejętności analizowania sytuacji, wykorzystania informacji, modelowania, rozumowania i argumentowania. Rozwiązując je, uczniowie uczą się, jak radzić sobie w sytuacjach nowych, jak pokonywać przeszkody natury emocjonalnej, intelektualnej i motywacyjnej. Poprzez rozwiązywanie zadań uczniowie kształtują i rozwijają postawę aktywnego, twórczego podchodzenia do problemów.

2. Rysunek w edukacji matematycznej

W nauczaniu wczesnoszkolnym wykorzystywane są różnego rodzaju rysunki. Jednakże cel ich pojawiania się, oczekiwane reakcje i działania uczniów na zajęciach z edukacji polonistycznej, przyrodniczej lub plastycznej są inne niż na zajęciach z edukacji matematycznej. Na zajęciach pozamatematycznych rysunki są ilustracją do tekstu, pokazują elementy otaczającej rzeczywistości, właściwości przyrody, wskazują pożądane zachowania ludzi i zwierząt, komunikują o ważnych wydarzeniach. Na zajęciach z edukacji matematycznej rysunki są jednym z składników języka matematyki. Występują jako element zadań matematycznych lub są tworzone przez uczniów w trakcie rozwiązywania zadań. Często ułatwiają rozwiązanie, czasami jednak mogą utrudniać komunikację między autorem zadania a uczniem. Niekiedy same w sobie stanowią rozwiązanie zadania. Omówimy szerzej te zagadnienia, przedstawiając wyniki analizy podręczników szkolnych i badań prowadzonych wśród uczniów klas trzecich szkoły podstawowej.

3. Rysunek jako element zadania matematycznego

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci znacznie zmieniła się szata graficzna podręczników do matematyki do klas I–III. Obecnie obowiązujące podręczniki przepelnione są kolorowymi rysunkami, schematami i ilustracjami. Rysunek będący integralną częścią zadania matematycznego może pełnić funkcje²: 1) zapisu informacji, 2) środka ułatwiającego oddzielenie treści ważnych od nieistotnych, 3) środka pomocniczego, wskazującego, czym należy się zająć, lub sugerującego kolejne kroki rozwiązywania zadania, 4) obiektu, który należy zbadać, 5) ozdobnika. Czasami pełni kilka funkcji jednocześnie. Poniżej przedstawiamy kilka przykładów zadań matematycznych, w których rysunek odgrywa różne role.

² M. Czajkowska, *Wartości motywacyjne zadań matematycznych*, Kielce 2005, Wyd. AŚ.

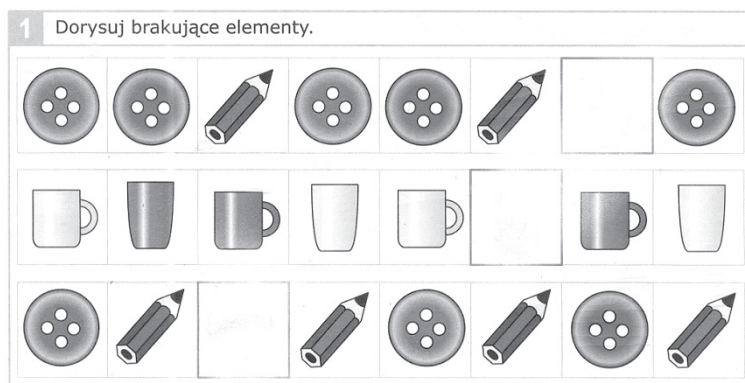
Przykład 1



Ryc. 1³

W powyższym przykładzie rysunek pełni funkcję zapisu informacji. Zawiera dane, które nie są zamieszczone bezpośrednio w tekście. Bez niego rozwiązywanie zadania nie byłoby możliwe. Aby wyznaczyć kwotę oszczędności, dziecko powinno odczytać z rysunku, ile monet każdego rodzaju miał bohater zadania, a następnie wykonać obliczenia.

Przykład 2



Ryc. 2⁴

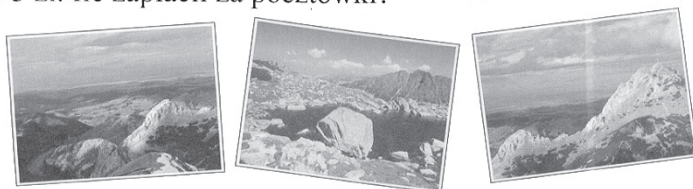
W powyższym zadaniu rysunek jest obiektem, który należy zbadać. Uczeń musi dokonać analizy sytuacji przedstawionej na rysunku, wybrać te informacje, które są ważne (np. kolor, przedmiot) z punktu widzenia postawionego problemu i odrzucić te, które nie są istotne (np. liczba dziurek w guzikach), a następnie na podstawie dostrzeżonych zależności odkryć regułę i zgodnie z nią dorysować brakujące elementy rysunku.

³ J. Białobrzeska, *Ćwiczenia do matematyki, część 8, klasa II*, Warszawa 2010, Didasko, s. 58.

⁴ J. Białobrzeska, *Ćwiczenia do matematyki, część 1, klasa I*, Warszawa 2010, Didasko, s. 7.

Przykład 3

Na pamiątkę Tomek kupił 7 pocztówek po 2 zł i 6 pocztówek po 3 zł. Ile zapłacił za pocztówki?



Ryc. 3⁵

W tym zadaniu rysunek pełni jedynie funkcję ozdobnika. Jest całkowicie nieistotny dla rozwiązania zadania. Jego zamieszczenie służy jedynie stworzeniu przyjaznego klimatu i pozytywnej aury emocjonalnej.

Analiza zadań matematycznych zawierających ilustracje, a także praktyka szkolna pozwalają na stwierdzenie, że często rysunki – zamiast stać się narzędziem komunikowania informacji – mogą być przeszkodą na drodze porozumiewania się nauczyciela lub autora zadania z uczniem lub uczniów między sobą. Bywa i tak, że tę samą ilustrację odmiennie oceniają osoby o różnym doświadczeniu matematycznym.

Przykład 4

Napisz, jaka część wszystkich pasażerów stoi.



Ryc. 4⁶

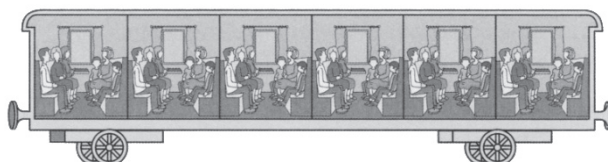
⁵ J. Białobrzeska, *Ćwiczenia do matematyki, część 8, klasa II*, s. 6.

⁶ J. Hanisz, *Wesoła Szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Matematyka. Część 3*, Warszawa 2010, WSiP, s. 58.

Dla dziecka i dorosłego przedstawiony na ilustracji fragment rzeczywistej sytuacji nie musi być tożsamy. Dla ucznia jest to tylko pewien „wycinek” rzeczywistości. Z własnego doświadczenia wie on, że w części autobusu niewidocznej na rysunku też mogą siedzieć lub stać pasażerowie. Nie jest zatem możliwe w tak niedookreślonej sytuacji odpowiedzieć na postawione pytanie. Dla dorosłego jest oczywiste, że konwencja rysunku i pytania narzucają konieczność policzenia wszystkich widocznych pasażerów i odczytania, ilu z nich stoi, a ilu siedzi.

Przykład 5

W wagonie pociągu jadącego z Marittimy do Piombino jechało 36 pasażerów.
 $\frac{1}{6}$ pasażerów pociągu stanowili mężczyźni.



• Dokończ zdanie.

W wagonie jechało mężczyzn, bo : =

Ryc. 5⁷

Pierwsze spojrzenie na zadanie wskazuje, że ilustracja ma podobny do poprzedniej charakter. Co więcej, podobna jest fabuła zdarzenia, podobnie jak poprzednio interesuje nas liczba podróżujących pasażerów. Inna jest natomiast konwencja i rola tego rysunku. O odmienności oczekiwanych działań ucznia przesądza dopełniające rysunek polecenie i zdanie do uzupełnienia. W poprzednim przykładzie rysunek był obiektem, który należało zbadać. Tutaj jest tylko ozdobnikiem. Nie trzeba go matematyzować, w przeciwieństwie do przykładu 4. Wszystkie informacje zamieszczone są w tekście zadania, nawet model matematyczny zadania jest podany, a działanie ucznia sprowadza się do wpisania w puste miejsca odpowiednich liczb. Uczeń, który nie zna przyjętej konwencji, może postawić sobie pytanie o zasadność wykonywania rachunków. Przecież poszukiwaną informację może odczytać z rysunku, zliczając jedynie odpowiednie osoby i nie wykonując dzielenia. Skoro w każdym wagonie jest sześć jednakowych przedziałów, a w każdym na jednej ławce siedzi pan i dwie panie, a na drugiej mama i dwoje dzieci, to oznacza, że we wszystkich wagonach jest sześciu panów. Dla dorosłego jest oczywiste, że rola rysunku w obu zadaniach jest zupełnie inna. Natomiast uczeń nie rozumie, dlaczego nagle się ona zmienia – w poprzednim zadaniu liczył ludzi na rysunku i było dobrze, tu postępuje tak samo i jest źle.

⁷ J. Hanisz, *Wesola Szkoła*, s. 60.

Przykład 6

1. Ile kilogramów należy odsypać lub dosypać, aby po obu stronach wagi było po tyle samo? Do każdego rysunku napisz dwa działania.

Ryc. 6⁸

Analiza obiektów przedstawionych na rysunku i ich układu pozwala na dostrzeżenie wagi w równowadze oraz (lub) liczb na workach. Ani w tekście, ani na rysunku nie ma informacji, co oznaczają te liczby. Mogą one określać wagę porównywanych wielkości, ale mogą być tylko etykietami (np. numerami worków), które nie dostarczają istotnych informacji z punktu widzenia postawionego pytania. Jeśli uczeń skoncentruje się tylko na schemacie wagi w równowadze, to może stwierdzić, iż nic nie należy odsypywać lub dosypywać, bo zgodnie z układem szalek wagi, ciężar obu worków jest taki sam.

Odczytywanie roli rysunku w zadaniu matematycznym jest złożoną aktywnością, wymagającą od ucznia interpretowania i przetwarzania informacji oraz rozumienia konwencji rysunku. Umiejętności te są konieczne do zrozumienia sensu zadania i jego rozwiązania. Jednak, jak pokazują badania⁹, uczniowie zarówno na pierwszym, jak i kolejnych etapach edukacyjnych napotykały trudności z określeniem roli rysunku w zadaniach matematycznych.

4. Rysunek jako element rozwiązania zadania matematycznego

4.1. Rysunek a umiejętność rozwiązywania zadań

Zgodnie z zaleceniami G. Polya¹⁰ w trakcie rozwiązywania zadania matematycznego, w fazie zrozumienia zadania, uczeń powinien sporządzić rysunek. Często wizualizacja sytuacji opisanej tekstem zadania ułatwia uchwycenie jej sensu, pozwala na dostrzeżenie zależności między danymi, ułożenie planu, a niekiedy odkrycie rozwiązania zadania. Współczesna dydaktyka zaleca również, aby zgodnie z ideą czynnościowego nauczania

⁸ J. Hanisz, *Wesola Szkoła. Zbiór zadań dla ucznia. Klasa 2*, Warszawa 2008, WSiP, s. 42.

⁹ B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska, *Język matematyki jako środek komunikacji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.): *Edukacja małego dziecka*. Tom 2. *Wychowanie i kształcenie w praktyce*, Cieszyn – Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 70–84.

¹⁰ G. Polya, *Jak to rozwiązać*, Warszawa 1975, PWN.

matematyki¹¹, uczeń klas I–III znajdował rozwiązanie zadania matematycznego na drodze manipulacyjnej, obrazowo-wyobraźniowej, a dopiero znacznie później abstrakcyjnej. Sporządzenie ilustracji do zadania z kontekstem realistycznym w naturalny sposób uczy systematyzowania i porządkowania informacji o całej sytuacji. Ponadto ułatwia wydzielenie treści ważnych z punktu widzenia postawionego pytania, matematyzowanie, schematyzowanie, kodowanie i przekład informacji z jednego języka na inny. Rysunek sporządzony przez ucznia w trakcie rozwiązywania zadania matematycznego powinien być ważny zarówno dla osoby uczącej się, jak i dla nauczyciela. W procesie uczenia się (dla ucznia) może on pełnić funkcję: 1) informacyjno-wyjaśniającą (ułatwia zrozumienie sytuacji przedstawionej słownie), 2) systematyzująco-porządkującą (pozwala na dostrzeżenie struktury sytuacji i relacji między obiektami), 3) heurystyczną (ukierunkowuje uwagę na ważne elementy i wskazuje kierunek poszukiwań rozwiązania, niekiedy pozwala na dostrzeżenie faktu, że obrana metoda rozwiązania nie jest właściwa), 4) komunikacyjną (ułatwia przedstawienie sposobu myślenia ucznia). Rysunek uczniowski w procesie nauczania (dla nauczyciela) może odgrywać rolę: 1) diagnozująco-informacyjną (informuje o poziomie myślenia matematycznego ucznia, o jego trudnościach związanych z rozwiązywaniem zadań matematycznych, specyficznych brakach w wiedzy i umiejętnościach dziecka), 2) dydaktyczno-weryfikującą (w pewnym stopniu pozwala na określenie skuteczności działań nauczyciela i wskazuje sposób podjęcia zabiegów naprawczych, mających na celu pokonanie trudności ucznia lub uzupełnienie stanu jego wiedzy i umiejętności), 3) komunikacyjną (ułatwia komunikację między nauczycielem a uczniem, śledzenie toku myślenia dziecka, które nie zawsze potrafi jasno wyjaśnić słowami swój sposób podejścia do zadania i rozumienia opisanej w nim sytuacji. A zatem jednym z celów kształcenia matematycznego na każdym etapie edukacyjnym powinno być rozwijanie umiejętności sporządzania rysunków w procesie rozwiązywania zadań matematycznych. Jednak w podręcznikach do matematyki dla klas I–III bardzo rzadko w zadaniach tekstowych (z wyjątkiem zadań o treści geometrycznej) pojawia się polecenie zilustrowania opisanej słownie sytuacji.

Nasuwają się zatem pytania: Czy słuszne jest założenie, że przez rozwiązywanie zadań z gotowymi rysunkami uczniowie nabędą, w sposób naturalny, nawyku sporządzania rysunków, aby wizualizować opisaną w zadaniu sytuację? W jakim stopniu trzecioklasiści spontanicznie, tzn. z poczucia potrzeby, bez wyraźnego polecenia ze strony autora zadania lub nauczyciela, sporządzają rysunki w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych? Czy potrafią rozumnie korzystać ze sporządzonych przez siebie rysunków? Czy sporządzają rysunki-schematy, czy ilustrują sytuację, przedstawiając wszystkie detale, łącznie z elementami nieistotnymi? Czy rysunek jest przez nich traktowany jako jeden ze sposobów rozwiązania zadania matematycznego?

¹¹ H. Siwek, *Czynnościowe nauczanie matematyki*, Warszawa 1998, WSiP; Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1977, WSiP.

4.2. Opis badań

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, przeprowadzono badania wśród uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. Wzięło w nich udział 40 dzieci. Każde z nich otrzymało do rozwiązania cztery zadania, których treści zamieszczamy poniżej.

Zadanie 1. Na półce stoją książki. „Pinokio” stoi na lewo od „Baśni”. Między nimi stoją trzy książki. Na prawo od „Pinokia” stoi 7 książek. Na lewo od „Baśni” stoi 5 książek. Ile książek stoi na tej półce?

Zadanie 2. W dwóch wiadrach było po tyle samo litrów wody. Wojtek przelał 3 litry wody z pierwszego wiadra do drugiego. O ile litrów wody mniej jest teraz w pierwszym wiadrze niż w drugim?

Zadanie 3. Beata, Kuba, Robert i Zosia chcieli zrobić sobie wspólne zdjęcie. Zosia i Beata są siostrami i chciały stać obok siebie. Kuba nie chciał stać obok Roberta, ponieważ wczoraj się pokłócili. Na ile sposobów mogą ustawić się oni w jednym rzędzie, aby spełnić podane warunki?

Zadanie 4. Mama zamierza zrobić kanapki na przyjęcie urodzinowe Sylwii. Na każdą kanapkę chce położyć jeden plasterkę szynki, jeden plasterkę sera i dwa plasterki pomidora. Mama ma 16 plasterków szynki, 12 plasterków sera i 20 plasterków pomidora. Ile kanapek może zrobić? Ile plasterków jakich produktów musi dokroić, jeżeli chce zrobić 14 kanapek?

Zadania zestawu badawczego zostały tak skonstruowane, aby ich rozwiązania można było uzyskać z pomocą ilustracji. Rysunek tworzony na etapie analizy tekstu zadania mógł pełnić rolę heurystyczną, stać się inspiracją do odkrycia rozwiązania, jeśli tylko wyrażał istotne elementy danej sytuacji.

Rozwiązanie zadań 1 i 3 wymagało od uczniów przede wszystkim zrozumienia sytuacji opisanej tekstem zadania i stworzenia odpowiedniego modelu matematycznego. Do rozwiązania zadania 1 konieczne były umiejętności określania położenia jednego obiektu (książki) względem obranego innego obiektu (z lewej – z prawej), ilustrowania sytuacji rysunkiem, zliczania elementów ułożonych w szereg lub wykonania dodawania i odejmowania liczb w zbiorze liczb naturalnych. Umiejętności te opisane są w podstawie programowej dla I etapu edukacyjnego (*Rozporządzenie*). W zadaniu 3 konieczne było określenie warunków ustawienia osób do zdjęcia, rozpatrzenie (narysowanie) wszystkich możliwości i ich zliczenie. Rozwiązanie zadania 4 wymagało od ucznia przeprowadzenia pewnego rozumowania typu matematycznego i wypracowania własnej strategii. Prezentacja rozwiązania na drodze formalnych zapisów działań mogłaby być niedostępna dla trzecioklasisty. Natomiast rozwiązanie rysunkowe, w którym uczeń łączyłby (np. za pomocą linii lub otaczając pętlą) bardziej lub mniej schematycznie przedstawione na rysunku dwa plasterki pomidora, jeden plasterkę szynki i jeden plasterkę sera, powinno być dla dziecka naturalnym sposobem przedstawienia swojego rozumowania i rozwiązania problemu. Warto zwrócić uwagę, że tego typu czynności uczniowie wykonują wielokrotnie na zajęciach z edukacji matematycznej (np. przy

ustalaniu równoliczności zbiorów), jednak często sytuacja dzieci jest wtedy inna. Rysunek jest gotowy, dany z góry, a polecenie łączenia elementów jasno sformułowane. W zadaniu 4 uczeń musiał zauważyć, że tutaj również może zastosować ten sposób postępowania. Zadanie 2 było zadaniem nietypowym. Uczeń nie miał informacji, ile litrów wody było na początku w każdym wiadrze. Przedstawienie na rysunku procesu przelewania wody i konkretyzacja (rozpatrzenie szczególnego przypadku) ułatwiało zrozumienie sytuacji i rozwiązanie zadania.

4.3. Wyniki badania

4.3.1. Informacje wstępne

Badani uczniowie bardzo często sporządzali rysunki, zwłaszcza w zadaniach 1–3, w których dostrzegali możliwość wizualizacji przedstawionej sytuacji. Jednak wiele dzieci dążyło do możliwie najszybszego zapisania działania i wyniku będącego konkretną liczbą.

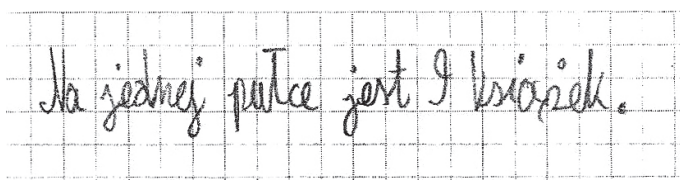
W trakcie analizy prac uczniowskich brano pod uwagę, czy uczeń sporządził rysunek, w jakim celu, w jaki sposób (analiza formalna rysunku), czy z niego skorzystał, czy rozwiązał zadanie poprawnie. Pozwoliło to na wydzielenie kilku kategorii, które omówimy poniżej.

4.3.2. Rozwiązania bez rysunku

- Rozwiązania poprawne

Wielu badanych uczniów udzielało poprawnych odpowiedzi na postawione pytania, nie wykonując przy tym ani rysunku, ani obliczeń.

Przykład 7



Ryc. 1.

Prawdopodobnie dziecko albo przedstawiło sobie w wyobraźni daną sytuację i nie przeniosło jej na papier (zgodnie z poleceniami zadań nie było konieczne wykonanie rysunku), albo liczyło na palcach, bądź też jest na poziomie myślenia logicznego i wówczas nie potrzebuje tworzyć reprezentacji graficznej, bo rozwiązanie „widzi” w liczbach.

Przykład 8

W pierwszym wiadrze jest 06 l wody
mniej niż w drugim

Ryc. 2.

Warto zwrócić uwagę, że sytuacja opisana w zadaniu 2 jest dla trzecioklasisty wyjątkowo kłopotliwa. Trudno bowiem o skonstruowanie formalnego modelu matematycznego (zwykle oczekiwanego w zapisie rozwiązania zadania tekstowego), gdyż nie ma danych początkowych, nie wiadomo po ile litrów wody było w każdym wiadrze na początku, a tylko, że była jej taka sama ilość. Bez informacji o początkowej liczbie litrów wody wielu uczniów nie widzi możliwości wykonania rachunków i często nawet nie rozpoczyna pracy nad zadaniem. Sformułowanie poprawnej odpowiedzi w zadaniu 2 bez uprzedniego, choćby schematycznego, przedstawienia danej sytuacji, wykonania jakichkolwiek obliczeń czy choćby śladu podejmowanych działań, świadczy o tym, iż uczennica przed jej sformułowaniem przeprowadziła rozumowanie – z pierwszego ubyło 3 l, a w drugim przybyło 3 l (proces dwustronny), więc w pierwszym jest teraz o 6 l mniej niż w drugim. Przy takim rozumowaniu zbędne staje się zapisanie jakiegokolwiek działania i naturalne jest podanie gotowej odpowiedzi.

Przykład 9

Mama musi dokroić 2 plasterki sera i 2 plasterków pomidora.
14 plasterków sałatki,
14 plasterków sera,
28 plasterków pomidora.

Ryc. 3.

Uczennica badała, ile składników każdego rodzaju musi mieć mama, aby zrobić 14 kanapek. Na podstawie jej pracy można stwierdzić, że w myśli, dla każdego składnika, porównywała liczby posiadanych i potrzebnych plasterków poszczególnych składników i w przypadkach, gdy liczba posiadanych plasterków była mniejsza od liczby potrzebnych wyznaczyła ich różnicę.

- Rozwiązania błędne

Wielu badanych trzecioklasistów nie wykonało żadnej ilustracji, podając błędną odpowiedź do zadania, tak jak w poniższych przykładach.

Przykład 10

$$3 + 7 + 5 = 15$$

Na półce stoi 15 książek

Ryc. 4.

$$3 + 7 + 5 + 2 = 17$$

Ryc. 5.

$$1 + 1 + 2 + 16 + 12 + 20 = 52$$

na półce stoi 52 książek

Ryc. 6.

Pierwszy z uczniów rozwiązując zadanie 1 dodał do siebie wszystkie liczby występujące w tekście. Drugi uwzględnił także dwie wyróżnione w zadaniu książki – „Baśnię” i „Pinokio” – stąd w rachunku, poza liczbami 3, 7, i 5 występującymi w tekście, pojawiła się liczba 2. Podobnie postąpił inny uczeń w trakcie rozwiązywania zadania 4, którego praca została przedstawiona na ilustracji 6.

Możliwe, że uczniowie ci starali się „dopasować” działania do liczb i słów kluczowych występujących w tekście. Na taką prawidłowość w zachowaniu dzieci zwrócił uwagę M. Dąbrowski¹². W opisanych przez niego badaniach dzieci po przeczytaniu tekstu zadania starały się wykonać rachunek, bez względu na to, czy w danej sytuacji miało

¹² M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. 2 zm., Warszawa 2008, Wydawnictwo CKE, s. 90–100.

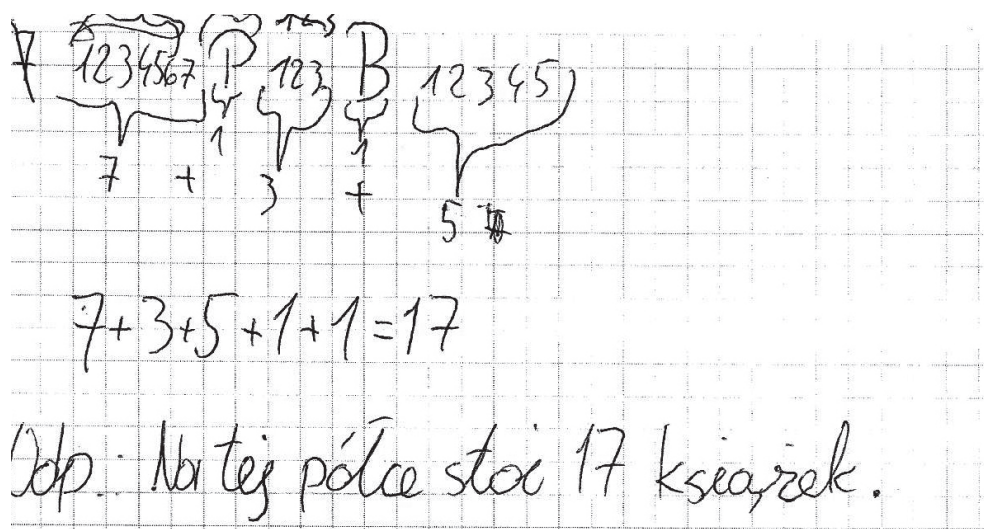
to sens. Uważały, że w każdym zadaniu matematycznym należy „coś obliczyć” i całą uwagę skupiały nie na zrozumieniu sytuacji opisanej tekstem zadania, tylko na doborze działania do podanych liczb. Prawdopodobnie uczniowie, których prace zostały zaliczone do tej grupy, nie czuli potrzeby wizualizowania danego problemu. Być może tego rodzaju czynności wykonywane były sporadycznie w trakcie rozwiązywania zadań tekstowych na lekcjach matematyki i dziecko nie wiedziało, czy i jak może pomóc sobie rysunkiem.

4.3.3. Ocena poprawności rysunku i rozwiązania

- Rysunek błędny – rozwiązanie błędne

Często rysunek ujawniał trudności uczniów i był sygnałem luk w ich wiedzy i umiejętnościach. Rozpatrzmy poniższy przykład.

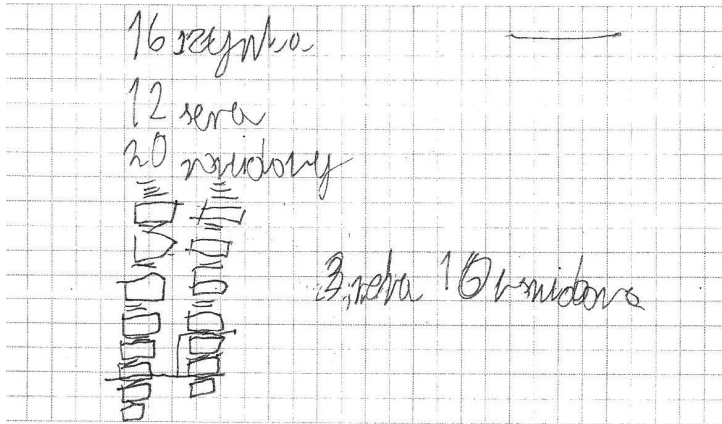
Przykład 11



Ryc. 7.

Uczeń, którego praca została przedstawiona powyżej, dążył do zrozumienia i przedstawienia rysunkiem sytuacji opisanej tekstem zadania. Z jego pracy wynika, że rachunek, choć błędny, nie był mechanicznym dodawaniem liczb występujących w tekście, ale wynikiem niewłaściwego określenia zależności między obiektami i przedstawienia ich na ilustracji. Uczeń analizował sytuację, a nawet sprawdzał, czy spełnione są niektóre warunki zadania (świadczą o tym klamery podpisane liczbami). Praca ta ujawnia trudności dziecka związane z określeniem położenia jednego obiektu względem drugiego (strony prawa – lewa), w bardziej złożonych sytuacjach.

Przykład 12



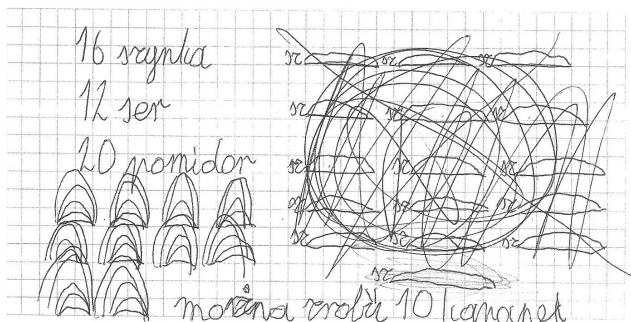
Ryc. 8.

W zadaniu 4 trzecioklasista wykonał niepoprawny rysunek – schematycznie przedstawił 15 kanapek, prawdopodobnie chcąc rozpocząć analizę od największej możliwej liczby kanapek – co najwyżej 16 kanapek mogą zrobić, więc położył na nie to, co podano w tekście. Popelniony już na początku błąd – 15 a nie 16 schematów kanapek, spowodował niepoprawne rozwiązanie.

- Rysunek poprawny, ale niepełny – rozwiązanie niepełne lub błędne

W zadaniu 4. niektórzy uczniowie, poszukując rozwiązania pierwszego problemu – liczby kanapek, które można zrobić z posiadanych produktów, wykonali poprawny rysunek i sprowadzili swoje czynności do przeliczenia narysowanych elementów. Często podawali poprawną odpowiedź jedynie na pierwsze pytanie. Natomiast nie potrafili lub nie chcieli zmodyfikować rysunku tak, aby odpowiedzieć na drugie z pytań. Niektórzy podawali błędną odpowiedź, inni kończyli pracę nad zadaniem po uzyskaniu odpowiedzi na pierwsze pytanie.

Przykład 13



Ryc. 9.

- Rysunek poprawny, ale niepełny – rozwiązanie poprawne

Wielu badanych trzecioklasistów rozpoczynało pracę nad zadaniem od próby sporządzenia ilustracji do opisanej w zadaniu sytuacji. Czasem był to poprawny, ale niepełny rysunek, jednak ta wstępna schematyzacja sytuacji okazywała się wystarczającą do podjęcia operacji myślowych potrzebnych do skonstruowania poprawnego rozwiązania.

Przykład 14.

$$\begin{array}{r} 20 \\ : 2 \\ \hline 10 \end{array}$$

$16 : 1 = 16$
 $12 : 1 = 12$
 $20 : 2 = 10$

$16 > 12 > 10$

$14 - 10 = 4$
 $20 : 2 = 10$
 $4 + 4 = 8$

$20 : 2 = 10$
 $4 \cdot 2 = 8$

NA 14 KANAPEK
 14 - 12 = 2 SER

74

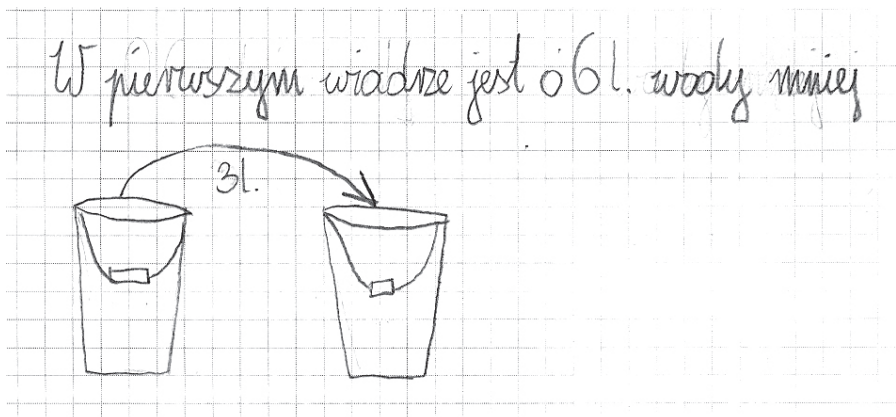
Odp.: Mama może zrobić 10 kanapek.
 Mama musi dokroić 8 plasterków pomidora i 2 plasterki sera.

Ryc. 10.

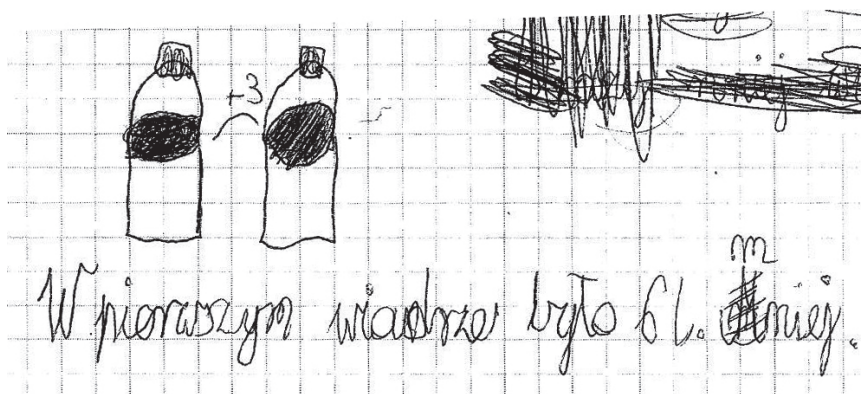
Uczeń rozpoczął rozwiązywanie zadania od próby wizualizacji sytuacji – narysowania kanapki. Należy zwrócić uwagę na realność rysunku – kanapka przedstawiona jest z wszelkimi detalami (przekrojona bułka, w której znajdują się plasterki odpowiednich składników). Choć rysunek jest skreślony, to widać, że przyczynił się on do zrozumienia przez dziecko sytuacji i przeprowadzenia poprawnego, formalnego już rozumowania. Uczeń najpierw policzył, ile kanapek można zrobić zgodnie z regułą, mając do dyspozycji 16 plasterków szynki ($16 : 1 = 16$), ile – mając 12 plasterków sera i ile – mając 20 plasterków pomidora. Dalej porównał uzyskane liczby ($16 > 12 > 10$) i wybrał najmniejszą z nich. Następnie obliczył, że na zrobienie dodatkowych czterech kanapek, będzie trzeba dokroić 2 plasterki sera i 8 plasterków pomidora.

Rysunki sporządzone przez badanych trzecioklasistów wielokrotnie nie oddawały specyfiki badanej sytuacji, nie uwzględniały wszystkich danych informacji i relacji pomiędzy nimi, a pomimo to uczniowie formułowali poprawne odpowiedzi.

Przykład 14.



Ryc. 11



Ryc. 12

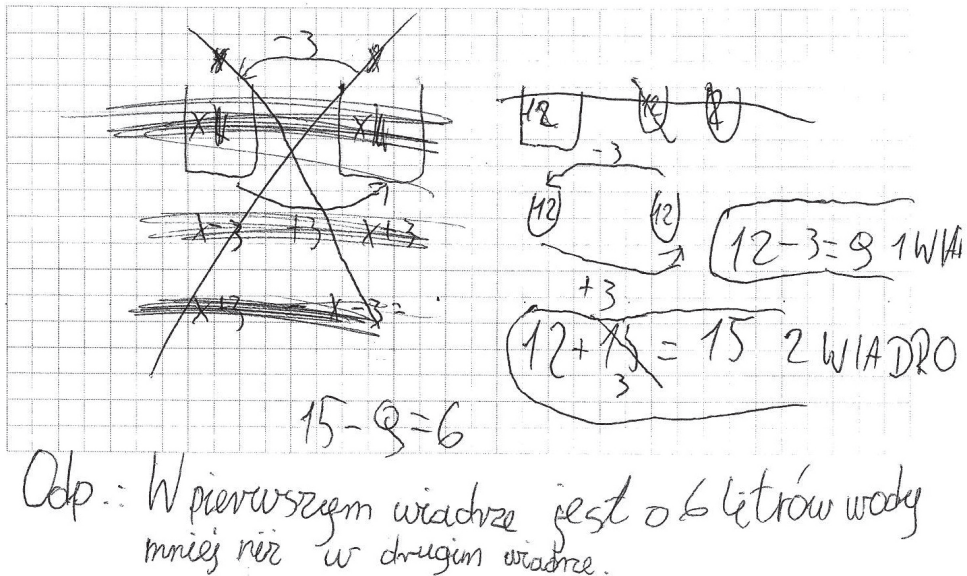
Na powyższych rysunkach (ilustracje 11 i 12) uczniowie uwzględnili jedynie fakt przelewania wody z pierwszego do drugiego naczynia (na rysunku pod lub nad strzałką obaj uczniowie zapisali +3), natomiast ich rysunki nie wskazują na zmiany liczby litrów wody w każdym z wiader. Jednak taki ogólny schemat wizualizacji okazał się dla tych uczniów wystarczający do podjęcia dalszych czynności, już o charakterze abstrakcyjnym. Uczniowie nie potrzebowali ustalenia wstępnej ilości wody w wiadrach, wykonali operacje myślowe, niedostępne jeszcze wielu ich rówieśnikom i określili, o ile mniej litrów wody było w pierwszym niż drugim wiadrze. Należy jednak zwrócić uwagę na sposób sporządzenia ilustracji. Na ilustracji 11 wiadra narysowane są bardzo

realistycznie, ze wszystkimi szczegółami (rączki z uchwytyami). Autor drugiego rysunku ujął tylko kontekst sytuacji, pomijając niektóre jej elementy – wiadra z wodą zastąpił zakorkowanymi butelkami.

- Rysunek jako ilustracja szczególnego przypadku – rozwiązania poprawne

Jedno z zadań zestawu badawczego zostało celowo tak dobrane, aby rozważenie szczególnego przypadku analizowanej sytuacji pozwalało na sformułowanie ogólniejszych wniosków.

Przykład 15



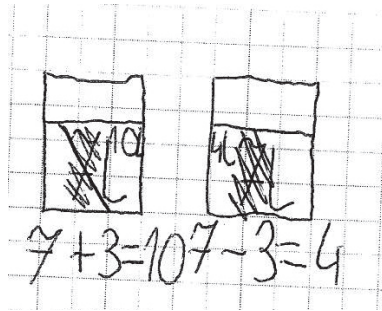
Ryc. 13.

Uczeń próbował, jak można wnosić z analizy pokreślonego rysunku, zbudować matematyczny model sytuacji, zapisując symbolicznie stan wody w wiadrach po przelewniu wody – w pierwszym $x - 3$, a w drugim $x + 3$. Brak umiejętności wykonywania dalszych działań na wyrażeniach algebraicznych – zapis „ $x + 3 - x - 3 =$ ” – nie jest zaskoczeniem. Takie działania znacznie wykraczają poza podstawę programową dla I etapu nauczania. Nie widząc szans dalszego realizowania tej drogi postępowania, porzucił ją, wyraźnie odcinając się wielokrotnymi skreśleniami. Dalej podjął czynności związane z badaniem sytuacji od rozważenia szczególnego jej przypadku – wybrał początkową objętość wody w wiadrach – po 12 l w każdym. Na grafie strzałkowym zobrazował skutki procesu przelewania wody i zastosował je do skonstruowania odpowiednich działań. Powstaje jednak wątpliwość, czy uczeń podał odpowiedź na pytanie: *O ile litrów wody mniej jest teraz w pierwszym wiadrze niż w drugim, jeśli wiadomo, że na początku było po 12 l? czy O ile litrów wody mniej jest teraz w pierwszym wiadrze niż w drugim?*

W drugim przypadku jej sformułowanie musiałyby zostać poprzedzone refleksją, iż wybór wielkości początkowej – 12 l – nie miał znaczenia i zawsze w pierwszym wiadrze będzie o 6 l mniej niż w drugim. Rozstrzygnięcie tej wątpliwości nie jest jednak możliwe jedynie na podstawie pracy pisemnej ucznia.

- Rysunek jako ilustracja szczególnego przypadku – rozwiązania niepoprawne
 W zadaniu 2 zdecydowana większość badanych trzecioklasistów odczuwała potrzebę wykonania rysunku do zadania. W związku z obiektywną trudnością znalezienia rozwiązania w sytuacji bez podanych początkowych wielkości, wielu podjęło próbę określenia brakujących danych, z różnym skutkiem wiążąc je pozostałymi informacjami.

Przykład 16.

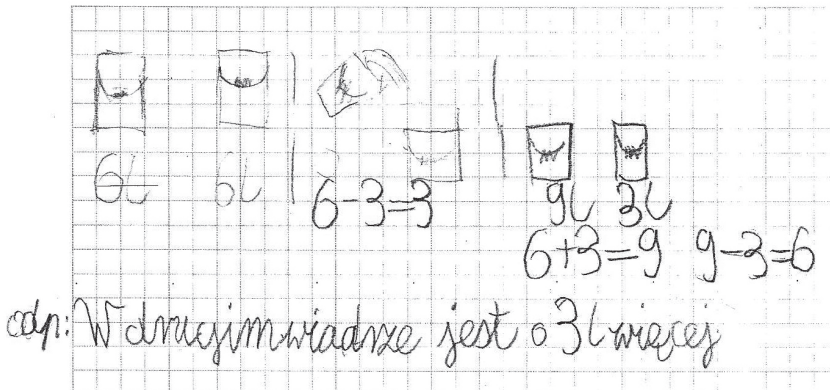


Ryc. 14.

Uczeń ustalił wielkość początkową – po 7 l w każdym wiadrze. Poprawnie zmatematyzował informacje dotyczące zmian w wiadrach, jednak tych ustaleń nie potrafił powiązać z pytaniem postawionym wszakże w sytuacji ogólnej. Ten uczeń nie potrafił jeszcze znaleźć związku pomiędzy ilustracją a abstrakcją.

Inna trzecioklasistka w tym samym zadaniu prowadziła podobny sposób postępowania.

Przykład 17



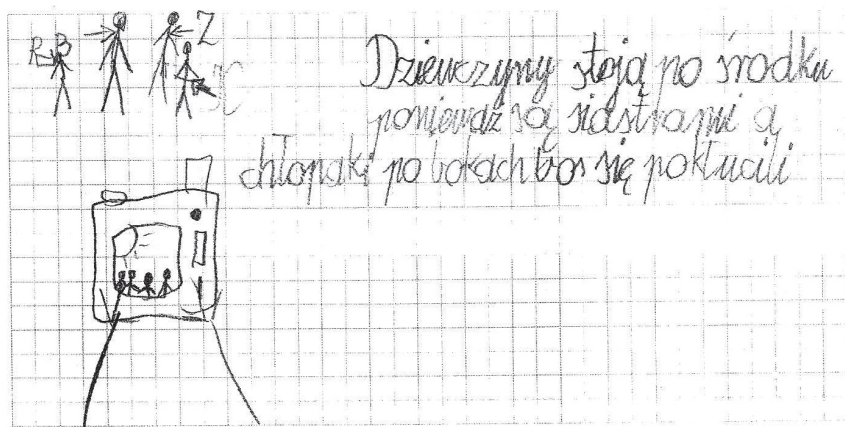
Ryc. 15.

W zadaniu 2 rysunek sporządzony przez uczennicę ma charakter dynamiczny – obejmuje trzy etapy, wyrażające cały proces dokonujących się zmian – od punktu wyjścia (ustalenie początkowej wielkości – po 6 l wody w każdym wiadrze), poprzez moment przelewania (przechylone pierwsze wiadro i woda przelewana do drugiego) i wreszcie stan końcowy (niepoprawnie określone wielkości już po przelaniu – w wiadrze pierwszym 9 l, a w drugim 3 l). Z dalszej części rozwiązania wynika natomiast, że uczennica nie wykorzystała w pełni swojego schematu. Zapisała dwa działania – dodawanie matematyzujące liczbę litrów wody w drugim wiadrze po przelaniu (na rysunku jest to pierwsze z lewej naczynie i poprawny pod nim zapis) oraz odejmowanie, za pomocą którego poprawnie można określić, o ile litrów wody więcej jest w drugim wiadrze niż pierwszym. Jednak nie sformułowała poprawnej odpowiedzi. Być może popełniła błąd nieuwagi, ale jest też prawdopodobne, że nie wykorzystała ilustracji i tego, co udało się jej ustalić za pomocą rysunku i analizy szczególnego przypadku.

- Rysunek poprawny – rozwiązanie błędne

W zadaniu 3 do sformułowania poprawnej odpowiedzi wystarczyła świadomość, że dziewczynki muszą stać obok siebie w środku oraz chłopcy po bokach, a także że osoby jednej płci mogą zamieniać się miejscami.

Przykład 18



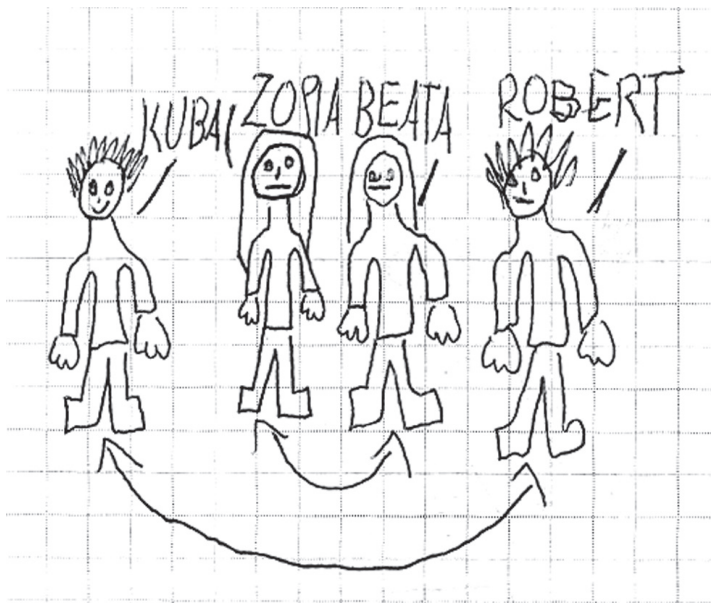
Ryc. 16.

Uczeń w sposób schematyczny przedstawił na ilustracji jedno z możliwych ustawień dzieci. Prawdopodobnie sporządzenie rysunku zapoczątkowało dalsze czynności umysłowe wyrażone w sformułowaniu wniosku – dziewczyny stoją pośrodku, bo muszą rozdzielać pokłóconych chłopców. Nie dostrzegł jednak różnych możliwych sposobów ustawienia ich względem siebie i dlatego nie poradził sobie z określeniem liczby wszystkich możliwych ustawień tej czwórki dzieci.

Inny trzecioklasista sporządził rysunek realistyczny, nie pominął żadnej, nawet nieistotnej dla rozwiązania informacji – uwzględnił płeć, różnicując wygląd postaci, nary-

sował strzałki dwustronne mogące świadczyć o tym, iż rozwiązujący uświadomił sobie, że wskazane na końcach strzałek osoby mogą zmienić się miejscami.

Przykład 19

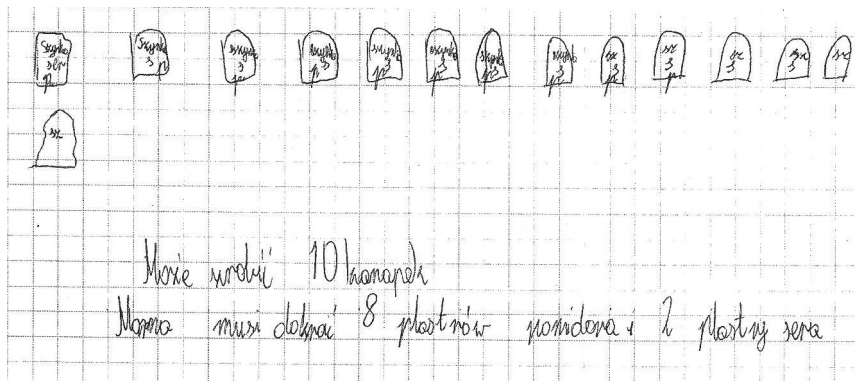


Ryc. 17.

Jednak uczeń nie podał odpowiedzi, która byłaby syntetycznym podsumowaniem procesu badania tej sytuacji.

- Rysunek poprawny – rozwiązanie poprawne
W zadaniu 4 poprawnie sporządzony rysunek mógł stać się rozwiązaniem zadania.

Przykład 20

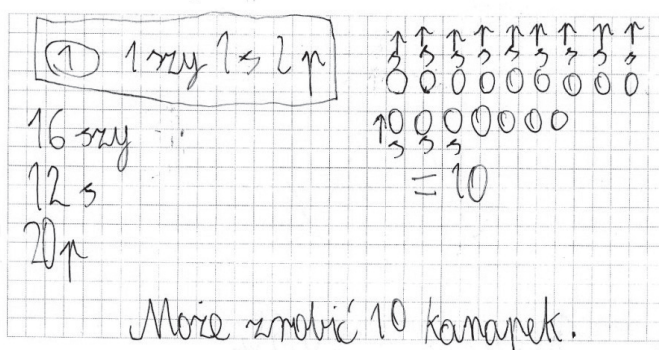


Ryc. 18.

Rysunek przedstawiony przez uczennicę przedstawia w sposób schematyczny wszystkie występujące w tekście zadania informacje – 16 plasterków szynki, 12 plasterków sera i 20 plasterków pomidora – i umożliwia sformułowanie poprawnej odpowiedzi na obydwa postawione pytania. Należy jednak zwrócić uwagę, że znalezienie odpowiedzi na pierwsze z nich sprowadza się do policzenia kompletnych kanapek, a na drugie – do zliczenia brakujących produktów w kanapkach „niekompletnych”. W tym przypadku rysunek stanowił rozwiązanie problemu.

Inny uczeń dokonał pewnej schematyzacji sytuacji, używając symboli (liter i kółek) na oznaczenie poszczególnych składników, przy czym litera *p* oznaczała 2 plasterki pomidora. Następnie napisał odpowiednie liczby symboli oznaczających poszczególne składniki, w takim układzie (symbole jeden pod drugim), aby mógł szybko zorientować się, ile jest „trójek” składników.

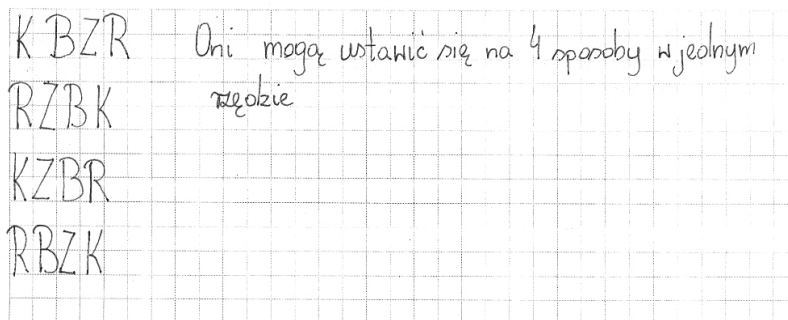
Przykład 21



Ryc. 19.

Niektórzy uczniowie przedstawiali poprawny rysunek-schemat, a następnie poprawną odpowiedź. Sytuacja taka wystąpiła zwłaszcza w zadaniu 3. Niektóre dzieci nie rysowały postaci, lecz pisały jedynie pierwsze litery imion bohaterów zadania.

Przykład 22



Ryc. 20.

Stosowanie schematu i skupienie się na relacjach pomiędzy obiektami występującymi w tekście, a nie na realistycznych, ale nieistotnych elementach, świadczy o większej dojrzałości dziecka do uczenia się matematyki.

Zakończenie

Obserwacja praktyki szkolnej pokazuje, że nauczyciele zbyt małą wagę przywiązują do roli rysunków w edukacji matematycznej uczniów klas I–III. Zazwyczaj nauczyciel w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych narzuca uczniom swoje rozumienie rysunku, bez wystarczających wyjaśnień. To może rodzić trudności dzieci w rozpoznawaniu roli rysunku w zadaniu matematycznym i w konsekwencji być przyczyną niepowodzeń w rozwiązywaniu zadań matematycznych.

Często nauczyciele nie akceptują rozwiązań rysunkowych, chociaż tego typu rozwiązania są w pełni poprawną formą przedstawiania rozumowań typu matematycznego. Nauczyciele i autorzy podręczników wymuszają na uczniach zapisywanie działań nawet wtedy, gdy jest to irracjonalne, nieekonomiczne lub zbyt trudne dla dzieci na tym etapie rozwojowym. Analiza zadań podręcznikowych i różnych narzędzi badawczych mających na celu diagnozę umiejętności trzecioklasistów wskazuje, że wielokrotnie w zadaniach (nawet tych, które narzucają rozwiązania rysunkowe) pojawia się polecenie typu „zapisz obliczenia” lub jest podana gotowa formuła z pustymi okienkami, w które uczeń musi wpisać liczby. To może powodować, że dziecko, które wykonało poprawny rysunek, przeprowadziło poprawne rozumowanie i zna odpowiedź, przedstawia bezsensowne rachunki tylko po to, aby sprostać formalnym wymogom twórcy zadania.

Z rozwiązań rysunkowych dzieci można bardzo dużo dowiedzieć się o ich poziomie myślenia abstrakcyjnego. Niektórzy badani uczniowie posługiwali się rysunkami-schematami lub podawali niepełne rysunki, które jednak świadczyły o całkowitym zrozumieniu sytuacji i przeprowadzeniu poprawnego matematycznie rozumowania. Inni rysowali rysunki bardzo realistyczne, na których znajdowały się nieistotne szczegóły obiektów lub sytuacji (np. długie włosy dziewczynek, aparat fotograficzny).

Rysunki pozwalają też na rozpoznanie specyficznych trudności dzieci związanych z rozwiązywaniem zadań matematycznych – czy wiążą się one z brakiem rozumienia sytuacji (np. jeden z badanych uczniów narysował postać Pinokia zamiast książki), brakiem prostych umiejętności określonych wymaganiami szczegółowymi, czy też nieumiejętnością dostrzegania powiązań i zależności między obiektami matematycznymi występującymi w zadaniu i łączenia prostych umiejętności w bardziej złożone schematy. Można też stwierdzić, czy uczeń łączy wiedzę zdobytą w toku osobistej aktywności pozaszkolnej z wiedzą zdobytą na lekcjach, czy też już na etapie wczesnoszkolnym matematyka jawi mu się jako przedmiot dziwny i oderwany od rzeczywistości.

Bibliografia

1. Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M., *Język matematyki jako środek komunikacji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.): *Edukacja małego dziecka*. Tom 2. *Wychowanie i kształcenie w praktyce*, Cieszyn – Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Czajkowska M., *Wartości motywacyjne zadań matematycznych*, Kielce 2005, Wyd. AŚ.
3. Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, wyd. 2 zm., Warszawa 2008, Wyd. CKE.
4. Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1977, WSiP.
5. Młodawska A., *Umiejętność rozpoznawania roli rysunku w zadaniu matematycznym przez uczniów szkoły podstawowej*, praca licencjacka, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2012, mps.
6. Polya G., *Jak to rozwiązać*, Warszawa 1975, PWN.
7. Siwek H., *Czynnościowe nauczanie matematyki*, Warszawa 1998, WSiP.
8. Treliński G., *Działania prowadzące do wyuczania bezradności matematycznej*, „Nauczanie Początkowe” Kielce 2007/2008, R. 53, nr 1-4.

Katarzyna Rogozińska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

AKTYWNA TWÓRCZOŚĆ MUZYCZNA DZIECI

Abstract

Nowadays creativity is a term which may be understood in a broad sense. It refers to various human products and areas of activity. A crucial role in children's creativity plays its active form, often perceived as self-activity. It encompasses: creative imagination, creative thinking and children's expression. We can distinguish the following types of expression: motor and facial, motor and musical, verbal, verbal and musical, musical, art and crafts.

The most basic forms of expression which stimulate children's creativity are melodic, rhythmic and motor improvisations. This type of creativity may be observed in all forms of children's musical activity, i.e. in: singing and speech exercises; playing percussion instruments; music and movement exercises; active listening to music; self-activity.

Wstęp

Wczesna edukacja muzyczna dzieci stawia przed nauczycielem wiele zadań. Dlatego właśnie sztuka, w tym muzyka, a przede wszystkim jej twórcze uprawianie, jest istotnym czynnikiem rozwoju muzycznego dziecka. Każdemu dziecku należy stwarzać jak najwięcej możliwości rozwijania ekspresji uczuć, myśli, tworzenia, poznawania świata czy aktywnego doświadczania go. Nauczyciel powinien tak kierować rozwojem muzycznym dzieci, aby wszelkie ćwiczenia wykonywały spontanicznie, intuicyjnie, bez dłuższego przygotowania – wówczas w pełny sposób uwidacznia się charakter improwizacyjny tych zadań. Ważną rzeczą jest, aby poprzez codzienne przebywanie z dziećmi nauczyciel poznawał zdolności swoich uczniów, a tym samym kierował ich procesem twórczym.

We współczesnym ujęciu twórczość jest pojęciem o szerokim znaczeniu. Obejmuje różne wytwory i czynności ludzkie. Odnosi się nie tylko do artystów. Mieści się w naukach społecznych. Jedną z częściej przytaczanych definicji twórczości jest definicja W. Tatarkiewicza, który uważa, że „twórczość to działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję i tworzenie tego, czego przedtem nie było”¹. Można zauważyć, że w każdej niemal definicji pojęcie to odnosi się do nowatorskiej, specyficznej, odkrywczą działalności człowieka. Twórczość uwidacznia się w różnych dziedzinach: artystycznej, naukowej, technicznej, produkcyjnej, wychowawczej, organizacyjnej².

W literaturze naukowej twórczość określana jest przez cztery kategorie. Należą do nich:

1. proces psychiczny, otwierający cały proces, a jego główną część stanowi konkretny akt twórczy;
2. wytwór ludzkiej działalności, percepcja tworzenia dzieła;
3. zespół zdolności intelektualnych i cech osobowości;
4. zespół stymulatorów społecznych³.

Polscy badacze twórczości mówią również o czterech cechach psychologicznego ujmowania zagadnienia. Jest to jednostka twórcza, warunki tworzenia, proces twórczy i produkt twórczy.

W edukacji pedagogicznej twórczość należy rozpatrywać jako możliwość wykształcania u dzieci zdolności do działań i postaw twórczych przez rozwijanie osobowości twórczej⁴. Należy również pamiętać, że proces twórczości, zwłaszcza na początku, powinien opierać się głównie na własnej, niewymuszonej improwizacji dziecka, w której uwidacznia się m.in. osobowość ucznia.

O cechach osobowości pisał także E. Nęcka. Jego zdaniem twórczy ludzie są:

1. otwarci,
2. dociekliwi,
3. niezależni,
4. wrażliwi,
5. odważni,
6. odpowiedzialni,
7. pełni sprzeczności,
8. wykazują się poczuciem przeznaczenia,
9. mają szerokie, ale wybiórcze zainteresowania⁵.

Twórczość dziecka w okresie przedszkolnym, rozumiana jako dzieło, przejawia się w aktywności plastycznej, technicznej, werbalnej, do której zaliczymy wiersze, opo-

¹ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, Trans Humana, s. 16.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie Żak, s. 430.

³ E. Urban-Kojs, *W stronę osobowości twórczej*. W: B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 99.

⁴ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, Wyd. GWP, s. 76-77; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, s. 18.

⁵ E. Nęcka, *Czego nie wiemy o twórczości*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1, s. 220-223.

wiadania, bajki, a także w zabawie, tańcu czy ruchu. Cechuje je oryginalność, niepowtarzalność, duża pomysłowość. Należy zaznaczyć, że dzieła te nie odpowiadają kryterium oceny twórczości dorosłego człowieka⁶, jak również dodać, że tworzenie nie jest procesem, który można skonkretyzować i opisać jednoznacznie. Warto w tym miejscu przytoczyć za J. Uszyńską-Jarmoc słowa C.R. Rogersa – amerykańskiego psychologa i psychoterapeuty, jednego z głównych przedstawicieli psychologii humanistycznej:

Nie można jednak oczekiwać adekwatnego opisu aktu twórczego, ponieważ jego prawdziwej natury nie da się ująć w kategoriach opisowych. Jest to w gruncie rzeczy coś nieznanego, z czego niepoznawalnością musimy się zgodzić, aż do pojawienia się wytworu⁷.

Istotną rolę w twórczości dziecięcej kładzie się na jej aktywną formę. Często słyszymy pojęcie aktywność własna. Określa ona podejmowanie inicjatyw własnych, rozwijanie osobistych wyobrażeń, odczuć, emocji czy przeżyć. Z wielu określeń dotyczących własnej aktywności twórczej dziecka można przytoczyć słowa A. Dąbka, według którego aktywność twórcza dziecka to

(...) wszelka aktywność poznawcza i emocjonalno-motywacyjna prowadząca do subiektywnych lub też jednocześnie obiektywnych nowych i wartościowych wytworów w jednej lub w kilku różnorodnych dziedzinach życia⁸.

Na aktywność tę składają się m.in. wyobraźnia twórcza, myślenie twórcze czy ekspresja dziecięca. Można powiedzieć, że wyobraźnia dziecięca to źródło twórczości. Spełnia ona w życiu każdego dziecka funkcję stymulującą i kompensującą. Pomaga również osiągnąć cel i „podpowiada”, w jaki sposób można go zrealizować.

Obok wyobraźni twórczej ważne miejsce zajmuje również myślenie twórcze. Istotne informacje na ten temat zawierają prace J.P. Guilforda – amerykańskiego psychologa. Podzielił on proces myślenia twórczego na konwergencyjne i dywergencyjne.

Konwergencyjne myślenie to rodzaj myślenia, które pojawia się w sytuacjach problemowych z jednym możliwym rozwiązaniem⁹.

Z kolei myślenie dywergencyjne to „rodzaj myślenia funkcjonującego w tych sytuacjach problemowych, w których liczba możliwych rozwiązań nie jest ograniczona”¹⁰. Jak dalej podaje W. Okoń, ten rodzaj myślenia jest charakterystyczny m.in. dla twórczości artystycznej.

Do zdolności myślenia twórczego J.P. Guilford zaliczył: płynność, giętkość, oryginalność, wrażliwość na problemy. Płynność jest zdolnością wytwarzania jak największ-

⁶ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, s. 20.

⁷ Tamże, s. 24.

⁸ Tamże, s. 32.

⁹ Za: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 260.

¹⁰ Tamże, s. 260.

szej liczby pomysłów. Odgrywa ona ogromną rolę w procesie twórczym. J.P. Guilford wyróżnił płynność słowną, czyli umiejętność podania np. dużej liczby słów zaczynających się od danej litery, skojarzeniową, czyli podanie jak najwięcej skojarzeń z danym np. wyrazem, i ideacyjną, czyli wyszukanie jak najwięcej możliwości rozwiązania problemu.

Giętkość przejawia się możliwością zmiany w myśleniu, częstych zmian kierunku myślenia. Z kolei oryginalność opiera się na odpowiedziach zaskakujących, błyskotliwych, rzadko spotykanych. Wrażliwość na problemy to umiejętność przewidywania trudności i ich następstw¹¹.

Ekspresja twórcza przejawia się u dzieci głównie w ich osobowości. To zdolność do pokazywania własnej niepowtarzalności: „Dziecko w wieku przedszkolnym potrafi wypowiedzieć się twórczo w języku sztuki: rysunku, tańcu, śpiewie”¹². Dziecięca twórczość to również zaspokojenie potrzeby działania, samorealizacji. Angażuje ona wszystkie funkcje: motoryczną, zmysłową, emocjonalną, wyobraźniową, słuchową. Znajduje wyraz w wielu formach ekspresji, m.in.: ruchowo-mimicznej, ruchowo-muzycznej, słownej, słowno-muzycznej, muzycznej, plastycznej¹³. Rodzajami twórczej aktywności dziecka są: aktywność werbalna, plastyczna, muzyczna, ruchowa¹⁴.

I. Twórcza aktywność muzyczna dziecka

Zazwyczaj twórczość muzyczna określana jest jako świadoma działalność każdego kompozytora, która prowadzi do stworzenia dzieła muzycznego.

Podstawowym celem twórczej aktywności jest ciągle rozbudzanie zainteresowania muzyką w każdej jej formie. Przebywanie w świecie dźwięków, obrazów muzycznych, pobudzanie wyobraźni powinno być w wychowaniu przedszkolnym jednym z procesów edukacji.

W słowniku pedagogicznym W. Okonia czytamy:

(...) twórczość dziecka: 1) w węższym znaczeniu twórczość plastyczna dzieci; 2) w szerszym znaczeniu wielostronna działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki, techniki; może nią być zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie oryginalnego urządzenia technicznego czy zaprojektowanie oryginalnego konkursu, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu. Jeśli dziecko rozwiązuje problem, którego rozwiązanie jest znane, lub gdy samodzielnie konstruuje przedmiot przez kogoś wynaleziony, mówi się o twórczości wtórnej lub subiektywnej. Oba rodzaje twórczości mają dużą wartość w kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży¹⁵.

¹¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, s. 34-35.

¹² Tamże, s. 39.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 41.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 430.

Podstawowymi formami muzycznymi, które stymulują twórczość dziecka, są improwizacje melodyczne, rytmiczne, ruchowe. Do całokształtu oddziaływań należą także literatura dziecięca, plastyka. Jak pisze M. Kwiatkowska

Oczekujemy, że dziecko będzie przejawiać nastawienie do wyrażania własnych przeżyć. Konkretyzuje się to głównie w wytworach plastycznych, w pomysłach muzycznych, inscenizacjach. Pobudza to inwencję, uczy samodzielności, jest przejawem emocjonalno-poznawczego stosunku do siebie i otoczenia¹⁶.

Muzyka jest w stanie pochłonąć całą energię dziecka oraz wykorzystać jego potrzebę aktywności. Twórczość muzyczna jest dziedziną tak zróżnicowaną i bogatą, że daje możliwość pełnej aktywności dzieciom o różnym poziomie rozwoju i uzdolnień muzycznych.

Ta twórczość przejawia się we wszystkich formach aktywności muzycznej dziecka, czyli:

- w śpiewie i ćwiczeniach mowy,
- w grze na instrumentach perkusyjnych,
- w ćwiczeniach muzyczno-ruchowych,
- w aktywnym słuchaniu muzyki,
- we własnej twórczości muzycznej.

Każda z nich daje wiele możliwości do twórczych działań dziecka.

2. Śpiew i ćwiczenia mowy

Śpiew jest jedną z podstawowych form ekspresji muzycznej dziecka i najbardziej naturalną formą czynnego uprawiania muzyki. Zamiłowanie do śpiewania widać już u najmłodszych dzieci. Najprostszym wytworem jest piosenka czy własna śpiewanka dziecka. Często jej budowa jest bardzo zróżnicowana pod względem agogiki, dynamiki, artykulacji czy budowy formalnej. Dlatego łatwo dziecku wytłumaczyć te zmiany. Należy pamiętać, że w śpiewie powinny uczestniczyć wszystkie dzieci. Podczas śpiewania ważną rolę odgrywa głos dziecka, który jest jego pierwszym, naturalnym instrumentem. Możliwość wykorzystania głosu w każdej chwili decyduje o powszechności śpiewu. Jednak forma ta ograniczona jest przez czynniki fizjologiczne, artystyczne czy psychologiczne, o których nie wolno zapominać. Ponadto śpiew to przedłużenie mowy. Dlatego nadrzędną rolą jest kształcenie głosu dziecka.

W procesie tym rozwijamy takie umiejętności, jak:

- zachowanie prawidłowej postawy podczas śpiewania,
- prawidłowe oddychanie,
- utrzymanie czystej intonacji,

¹⁶ M. Kwiatowska, *Wychowanie estetyczne*. W: M. Kwiatowska (red.): *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, WSiP, s. 282.

- rozszerzanie skali głosu,
- właściwą artykulację, fonację i rezonans,
- właściwe posługiwanie się dynamiką czy agogiką,
- kształtujemy frazę muzyczną¹⁷.

3. Gra na instrumentach

Wśród dzieci przedszkolnych spotykamy zarówno te o prawidłowym słuchu muzycznym, jak i raczej nieposiadające tej zdolności. Dla nich poprawne wykonanie prostej piosenki jest nieosiągalne. Dlatego gra na instrumencie to forma, która stwarza warunki do muzycznej realizacji bez angażowania aparatu głosowego. Rozwija ona wrażliwość na współbrzmienia, zapoznaje z barwą instrumentów. Intensyfikuje muzykalność dziecka, umożliwia kojarzenie wysokości dźwięku z instrumentem i sposobem jego wydobywania, doskonali sprawność manualną. Ponadto gra na instrumentach rozwija osobowość dziecka, jego funkcje poznawcze, kształci pamięć i koncentrację. Często można zaobserwować naśladowanie przez dzieci gry na danym instrumencie. W przedszkolu zaczynają one od efektów takich jak: tupanie, uderzanie rękami, klaskanie, pstrykanie. Kolejna faza to gra na instrumentach perkusyjnych. Proste wybijane rytmy czasem bez zarysowanego konkretnego rytmu przechodzą w systematyczne schematy rytmiczne. Jednym z prostszych zadań jest wykonywanie nieskomplikowanego akompaniamentu rytmicznego do śpiewanych piosenek.

Umiejętne kierowanie procesem twórczym przez nauczyciela może doprowadzić do grania prostych dwugłosowych tematów rytmicznych. Jednak ćwiczenia te wymagają dużej systematyczności i nawet kilku lat pracy z tą samą grupą dzieci¹⁸.

Warto powtórzyć za E. Lipską i M. Przychodzińską, że

(...) zespołowe muzykowanie umożliwia znalezienie dla każdego, nawet najmniej zdolnego dziecka, takiego rodzaju aktywności muzycznej, która leży w granicach jego najmniejszych nawet możliwości, dając mu poczucie pełnowartościowości i sukcesu, kształtując w ten sposób pozytywny stosunek do zajęć muzycznych¹⁹.

4. Ćwiczenia muzyczno-ruchowe

Nie wystarczy rozwijać w dziecku jedynie zdolności słuchowe, aby mogło odczuwać i kochać muzykę, ponieważ elementem muzyki najsilniej oddziałującym na zmysły i najściślej powiązany z życiem jest rytm, ruch!²⁰

¹⁷ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, WSiP, s. 29-42.

¹⁸ Tamże, s. 56-64.

¹⁹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1987, WSiP, s. 173; W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 38.

²⁰ E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, WSiP, s. 35.

Aktywność ruchowa wypływa z naturalnych potrzeb każdego dziecka. Oprócz rozwijania sprawności fizycznej, dziecko kształci estetykę ruchów, pamięć muzyczną, uwagę, koncentrację, wyobraźnię przestrzenną, wrażliwość muzyczną. Ekspresja ruchowa umożliwia pełniejsze przeżycie muzyczne. Najczęstszą formą zajęć muzyczno-ruchowych jest inscenizowanie treści piosenek, także realizowanie prostych układów tanecznych. Potrzebę umuzykalniania dziecka przez wyzwianie jego aktywności ruchowej uzasadnił E. Jacques-Dalcroze, szwajcarski muzyk i pedagog. Pisał on: „praktyka powinna poprzedzać teorię, której prawidła należy podać dzieciom wówczas, kiedy doświadczyły na sobie zjawiska, z którego prawidła te wypływają”²¹. Tak więc ćwiczenia muzyczno-ruchowe pozwalają zrozumieć dziecku sens muzyki, doskonalić wyobraźnię muzyczną. Wyzwalają twórcze działania widoczne w plastyce ruchu, gestu, w emocjonalnym przeżywaniu muzyki i dostrzeganiu wszystkich jej elementów. Uczą i wyzwalają w dziecku potrzebę swobodnej improwizacji.

5. Aktywne słuchanie muzyki

Percepcja muzyki to termin mający różne określenia. Głównie odnosi się do słuchania muzyki i jej odbioru. Jest to niewątpliwie proces psychiczny, którego badaniem zajmuje się psychologia. Skupiając się przede wszystkim na percepcji: „przyjmuje się jej rozumienie jako spostrzeganie zjawisk muzycznych, będących złożonym mechanizmem psychicznym, dzięki któremu jednostka porządkuje swoje wrażenia muzyczne i poznaje muzyczną rzeczywistość rozumiejąc jej znaczenie”²².

Aktywne słuchanie muzyki w Polsce zostało zainicjowane pod koniec XX w. Jej fascynacji uległa pochodząca z Izraela Batii Strauss. Założenia swej metody oparła na pomysłach Carla Orffa, a ćwiczenia na muzyce klasycznej. Zaprezentowała ją na seminarium C. Orffa w 1996 r. w Warszawie w Akademii Muzycznej (obecnie Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina)²³. Stwierdziła, że

(...) percepcja muzyki wydaje się być dla dzieci trudna w odbiorze, często wprowadza w świat dziecięcej wyobraźni zupełnie nowe wrażenia. Stosując aktywne słuchanie, wprowadzamy elementy ruchu, tańca, gestów, zabaw, a nawet śpiewu. Dzieci łatwo przyswajają utwory, a ich melodia staje się rozpoznawalna i kojarzona z pozytywnymi doświadczeniami²⁴.

²¹ I. Szypułowa, *Odtwarzanie muzyki przy pomocy głosu i ruchu*, „Nauczanie Początkowe” 1981/1982, nr 4, s. 90.

²² W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki*, s. 12.

²³ A. Balcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*. W: M. Kisiel (red.): *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, Dąbrowa Górnicza 2008, Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, s. 38.

²⁴ Tamże, s. 38.

Wykorzystując wiele form, metoda ta sprzyja poznawaniu muzyki i jej akceptowaniu. Wyzwała w dzieciach wyobraźnię twórczą na wielu płaszczyznach muzyki, pobudzając do działania.

Dziecko przebywające w przedszkolu ma możliwość koncentrowania uwagi na muzyce. Jej rytmiczność sprzyja motoryce dziecka. To z kolei powoduje aktywne słuchanie, gdyż ruch odzwierciedla rytm muzyczny. Niezmiernie ważnym elementem jest dobór odpowiedniego repertuaru. Utwory te powinny wyróżniać się niewielkimi rozmiarami, wyraźnie zarysowaną linią melodyczną, nieskomplikowaną rytmiką, kontrastowością brzmieniową i nastrojową²⁵.

Ważne jest również, aby repertuar był urozmaicony pod względem walorów estetycznych, wykonawczych, kolorystycznych czy treści. Oprócz muzycznej literatury klasycznej należy także sięgać do muzyki folklorystycznej.

Można powtórzyć w tym miejscu za W.A. Sacher:

Dziecko bawiąc się twórczo wymyśla piosenkę z własnymi słowami, poruszając się przy tym rytmicznie lub coś malując, rysując, jednocześnie zmieniając w/dla siebie tylko typowy sposób, mimikę twarzy. Łączy zatem jednocześnie elementy literatury, muzyki, plastyki, tańca i choć są one bardzo proste, są aktem twórczym, którego integralność jest naturalna²⁶.

Warto podać w tym miejscu zasady umożliwiające nauczycielowi rozwijanie twórczości dziecka, opracowane przez E. Torrance:

1. Ceń myślenie twórcze.
2. Uwrażliwaj dzieci na bodźce istniejące w otoczeniu.
3. Zachęcaj do manipulowania przedmiotami i ideami.
4. Ucz sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu.
5. Ucz tolerancji wobec nowych idei.
6. Strzeż się przed narzucaniem sztywnych schematów.
7. Twórz i utrwalaj w klasie twórczą atmosferę.
8. Ucz dziecko, aby ceniło swe myślenie twórcze.
9. Wyrabiaj w dzieciach umiejętność unikania wrogo nastawionych kolegów.
10. Dostarczaj informacji dotyczących procesu twórczego.
11. Rozwiewaj obawy, którego źródłem są arcydzieła.
12. Wspieraj i oceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów.
13. Zadawaj trudne pytania, rozwijaj twórcze odpowiedzi.
14. Stwarzaj sytuacje twórczego myślenia.
15. Zapewnij uczniom czas aktywności, ale i wyciszenia.
16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów.
17. Dąż do realizacji pomysłu do samego zakończenia.
18. Pozwalaj na konstruktywną krytykę.

²⁵ Tamże, s. 17-29.

²⁶ W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki*, s. 42.

19. Zachęcaj do zdobywania wiedzy z różnych dziedzin.

20. Wychowuj innych nauczycieli o twórczym umyśle²⁷.

A zatem, przyglądając się wymienionym aktywnościom muzycznym, należy stwierdzić, że stałym czynnikiem wszystkich wykonywanych zadań muzycznych przez dzieci jest wspomniana wcześniej swobodna improwizacja. Połączona ze śpiewem, grą na instrumentach, ruchem, słuchaniem muzyki, a nawet z plastyką służy realizacji każdego tematu muzycznego.

Można również wnioskować, że żadna z form wychowania muzycznego nie prezentuje tak licznych walorów kształcących: aktywizowanie wyobraźni, postaw twórczych, samodzielnego myślenia, poznawania przez indywidualne doświadczenie – jak twórcza aktywność muzyczna dziecka. Celem tej spontanicznej twórczości jest głównie wyrażenie ekspresji uczuć dziecka i jego własnych muzycznych wyobrażeń. Dlatego każdy nauczyciel na zajęciach powinien zachęcać ucznia do kreowania własnych działań, nawet jeśli będą one na początku wydawały się śmieszne i nielogiczne.

Bibliografia

1. Dymara B. (red.): *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Jaques-Dalcroze E., *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, WSiP.
3. Kwiatowska M., *Wychowanie estetyczne*. W: M. Kwiatkowska (red.): *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, WSiP.
4. Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1990, WSiP.
5. Nęcka E., *Czego nie wiemy o twórczości*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1.
6. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszaw 2004, Wyd. Akademickie Żak.
7. Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1987, WSiP.
8. Sacher W.A., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza Impuls.
9. Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, Wyd. GWP.
10. Szypułowa I., *Odtwarzanie muzyki przy pomocy głosu i ruchu*, „Nauczanie Początkowe” 1981/1982, nr 4.
11. Urban-Kojs E., *W stronę osobowości twórczej*. W: B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza Impuls.
12. Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, Trans Humana.

²⁷ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka*, s. 220-222.

Agata Jopkiewicz, Magdalena Lelonek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

CZY AKTYWNOŚĆ RUCHOWA MOŻE WSPOMAGAĆ EDUKACJĘ? PRZEGLĄD PROGRAMÓW WSPOMAGAJĄCYCH ROZWÓJ DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM I PRZEDSZKOLNYM

Abstract

The aim of this study is to review the research on the relationships between physical activity and cognitive development, ie. brain plasticity and to present perceptual-motor programs designed for school-aged children with special educational needs.

Orandum est, ut mens sana in corpore sano sit
(Juvenalis, *Satyry*, 10, 346).

I. Wprowadzenie

Należy się modlić, aby ten kto dba o ciało, miał sprawniejszy umysł – to przysłowie znane od setek lat, nadal nie traci na aktualności, choć bywa różnie interpretowane. Już od starożytności istnieje przekonanie, że aktywność ruchowa jest związana ze zdolnościami intelektualnymi. Jednakże związki pomiędzy aktywnością ruchową a funkcjami poznawczymi u dzieci do niedawna nie były systematycznie ewaluowane.

Przegląd badań, dokonany przez D.R. Kirkendalla¹, rzucił światło na poziom zainteresowania tą problematyką. Wykazał on, że w latach pięćdziesiątych i sześćdziesią-

¹ P.D. Tomporowski, C.L. Davis., P.H. Miller., J.A. Naglieri., *Exercise and children's intelligen-*

tych ubiegłego wieku zaznaczyło się zainteresowanie psychologicznymi korzyściami płynącymi z uprawiania aktywności fizycznej, po czym w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych nastąpił gwałtowny spadek liczby publikacji. To zmniejszenie się zainteresowania, w opinii D.R. Kirkendalla, było spowodowane przeniesieniem badawczych priorytetów w kierunku korzyści zdrowotnych płynących z uprawiania aktywności ruchowej, z dala od psychicznych, czy poznawczych².

Podobnego przeglądu, w 2012 r., dokonał E. Haapala, biorąc jednak pod uwagę tylko badania dotyczące związków aktywności ruchowej z osiągnięciami szkolnymi dzieci i młodzieży na przestrzeni lat 1966–2011. Przeprowadzona analiza wykazała zwiększenie zainteresowania tematyką związków aktywności ruchowej z rozwojem poznawczym, szczególnie w ostatnich dwóch dekadach. Ten poprzeczny przegląd potwierdził, że ćwiczenia fizyczne dodatkowo wpływają na procesy poznawcze i wzrost osiągnięć szkolnych. Z badań wynika, że dzięki odpowiednio dobranej aktywności ruchowej o minimum średnim natężeniu, w zakresie procesów poznawczych następuje poprawa koncentracji uwagi, pamięci roboczej, myślenia abstrakcyjnego, które mogą zwiększyć wyniki w nauce w długoterminowej perspektywie³. Autor dostrzegł, że ponowny wzrost zainteresowania od początku lat dziewięćdziesiątych był spowodowany rozwojem specjalistycznych programów, w których analizowano wpływ zajęć ruchowych na funkcje poznawcze i zachowanie się człowieka⁴.

Najwięcej doniesień badawczych pojawiło się, wraz z dynamicznym rozwojem neuropsychiatrii i obrazowania mózgu, na przestrzeni dwóch ostatnich dekad, a dotyczyły głównie wpływu aktywności ruchowej na procesy starzenia. Wyniki wyraźnie wskazują na opóźnienie funkcji poznawczych, jak również wzrost liczby komórek w mózgu pod wpływem aktywności ruchowej⁵.

Na gruncie polskim rozwój psychiczny, fizyczny i sprawność motoryczna dzieci w wieku szkolnym stanowiły przedmiot dociekań badawczych m.in. S. Szumana

ce, cognition, and academic achievement, "Educational Psychology Review" 2008, June 1; 20(2), pp. 111–131.

² Tamże.

³ E. Haapala, *Physical activity, academic performance and cognition in children and adolescents. A systematic review*, "Baltic Journal of Health and Physical Activity", April 2012, Vol. 4, Issue 1, pp. 53–61.

⁴ Zob. T.G. Plante, J. Rodin, *Physical fitness and enhanced psychological health. Current psychology*, "Research and Reviews" 1990, 9, pp. 3–24; S. Neepier, F. Gomez-Pinilla, J. Choi, C.W. Cotman, *Exercise and brain neurotrophins*, "Nature" 1995, 373, pp. 109; A.F. Kramer et al., *Ageing, fitness and neurocognitive function*, "Nature" 1999, 400, pp. 418–419; S.J. Colcombe et al., *Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans*, "Journal Gerontology" 2006, 61, pp. 1166–1170.

⁵ J.J. Ratey, *Spark. The revolutionary new science of exercise and the brain*, New York 2008; S. Rovio, G. Spulber, L.J. Nieminen et al., *The effect of midlife physical activity on structural brain changes in the elderly*, "Neurobiology of Aging" 2010, 31(11), pp. 1927–1936; A.M. Weinstein, K.I. Erickson, *Healthy body equals healthy mind*, "Journal of the American Society on Aging" 2011, Vol. 35, No. 2; W. Osiński, *Aktywność fizyczna – czy może zmieniać mózg?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 4; P.T. Williams, *Reduced incidence of cardiac arrhythmias in walkers and runners*, "PLOS One" 2013, Jun 7; 8(6) [dostęp: sierpień 2013].

H. Gniewkowskiej i A. Pawłuckiego. Na temat zdolności koordynacyjnych warunkujących szybkość i dokładność uczenia się pisania i czytania piszą obecnie A. Wójcik-Grzyb i A. Surynt. Ponadto wśród polskich specjalistów, którzy blisko czterdzieści lat temu pisali o znaczeniu sprawności ruchowej w przystosowaniu dziecka do pracy i zabawy w środowisku szkolnym, można wymienić A. Dzierżankę-Wyszyńską i B. Wilgocką-Okoń⁶. Autorzy ci zgodnie wyrażali pogląd, że rozwój motoryki jest ważnym czynnikiem w nawiązywaniu przez dziecko kontaktów społecznych. Dowodzili również, że wykazywanie się dobrą sprawnością w grach i zabawach ułatwia wejście w grupę oraz zdobycie akceptacji w gronie rówieśników. Sprawności ruchowej przypisywano również znaczący udział w kształtowaniu samodzielności, pewności i niezależności dzieci w działaniu. Nadal jednak jest mało aktualnych badań, w szczególności polskich, przeprowadzonych w celu oceny związków aktywności ruchowej z rozwojem umysłowym dzieci.

Natomiast z prac specjalistów obcych na uwagę zasługują prowadzone od wielu już lat badania A.H. Ismaila i J.J. Grubera nad poszukiwaniem związków pomiędzy motoryką a wynikami dziecka w nauce. Autorzy zamierzali sprawdzić, w jakim stopniu nieintelektualne czynniki rozwoju wpływają na postępy dzieci w nauce. W wyniku tych badań stwierdzono, że osiągnięcia intelektualne dzieci mogą być przewidywane na podstawie wskaźników motorycznych. Do cech motorycznych, które mają największą moc prognostyczną, zaliczono koordynację oraz równowagę (zanotowane wskaźniki korelacji wyniosły odpowiednio: $r = 0,96$ i $r = 0,86$). Teoretycznym uzasadnieniem występujących współzależności motoryki całego ciała z osiągnięciami szkolnymi badanych dzieci stała się koncepcja rozwoju zintegrowanego, według której fizyczne, emocjonalne i poznawcze cechy organizmu nie stanowią odrębnych aspektów rozwoju, lecz są ze sobą kompleksowo powiązane⁷.

⁶ S. Szuman, *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6, s. 19; A. Pawłucki, *Szkolna dojrzałość motoryczna dzieci rozpoczynających naukę*, „Roczniki Naukowe AWF”, Warszawa 1984, t. 28, s. 97-125; H. Gniewkowska, *Rozwój sprawności ruchowych dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 12, Warszawa 1967, s. 529-532; H. Gniewkowska, *Sprawność ruchowa jako element dojrzałości szkolnej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport”, nr 2, Warszawa 1967, s. 163-166. A. Dzierżanka, *O rozwoju umiejętności posługiwania się narzędziami*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2; A. Dzierżanka-Wyszyńska, *Rozwój psychomotoryczny małego dziecka*, Warszawa 1972, PZWS; B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna a powodzenie dzieci w nauce*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1, Warszawa 1972, s. 1-5; A. Surynt, A. Wójcik-Grzyb, *Sprawność fizyczna dzieci w wieku 6 i 7 lat jako element dojrzałości szkolnej*, „Roczniki Naukowe AWF”, Poznań 2005, z. 54, s. 137-148.

⁷ A.H. Ismail, J.J. Gruber, *Predictive power of coordination and balance items in estimating intellectual achievement*, 1st International Congress on Psychology of Sport, Rome 1965; A.H. Ismail, J.J. Gruber, *Integrated development – motor aptitude and intellectual performance*, Columbus 1971, Charles E. Merrill Books.

2. Rozwój fizyczny i ruchowy jako wskaźnik dojrzałości szkolnej

Sprawność fizyczna, obok ogólnej koordynacji ciała, lateralizacji i koordynacji wzrokowo-ruchowej, należy do najczęściej wybieranych elementów rozwoju motorycznego, które bierze się pod uwagę w rozpatrywaniu właściwości rozwojowych dziecka w okresie poprzedzającym naukę szkolną⁸.

Dzieci o niskim poziomie sprawności fizycznej oraz z zaburzeniami koordynacji ruchowej napotykać wiele trudności, które również dotyczą nauki szkolnej. Dzieje się tak, gdyż proces doskonalenia umiejętności pisania i czytania ma u swego podłoża nie tylko działanie motoryczne ręki, lecz także czynności ruchowe całego ciała. Dziecko uczy się i poznaje świat z dużym udziałem ruchu. Dokładność ruchów manualnych, obok zdolności rozpoznawania kształtów i myślenia symbolicznego, warunkuje powodzenie na pierwszym etapie nauki szkolnej⁹. Kształtowanie pewnych właściwości motorycznych w toku zaprogramowanego treningu ruchowego, podyktowanego naturalną potrzebą ruchu dziecka, może wzmagać proces doskonalenia funkcji percepcyjnych, a tym samym stwarzać uczniom korzystne warunki przyswajania umiejętności szkolnych. Zatem sprawność fizyczną należy traktować jako przejaw ogólnego rozwoju dziecka, stanowiący gwarancję funkcjonowania w grupie rówieśniczej, jak również proces adaptacji do wymagań stawianych przez współczesną szkołę, w której od niedawna zagościły również 6-latki.

Zważywszy na dziecięcą wrażliwość na stymulację, można przyjąć, że odpowiednia aktywność ruchowa może mieć istotny wpływ na ich edukację. Ruch w procesie uczenia się ma już swoje znaczenie, głównie w wymiarze praktycznym, gdyż tematyka ta pojawiała się u M. Montessori, O. Decrolyego, V. Sherborne oraz M. Bogdanowicz. Uczenie się poprzez ruch stało się również tematem zainteresowania neuropsychologów i neurofizjologów¹⁰. I nabiera coraz większego znaczenia, zwłaszcza w obliczu liczby uczniów ze zdiagnozowanymi trudnościami w uczeniu się.

O trudnościach w uczeniu się mówimy wówczas, gdy uczeń pomimo starań nie przyswaja wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania lub wymagany poziom wiedzy osiąga niewspółmiernie dużym wysiłkiem¹¹. Zakrojone na szeroką skalę badania edukacyjne w Polsce wykazały, że istnieje grupa uczniów (około 20%), która nie odnosi sukcesów adekwatnych do swojego potencjału umysłowego i wymaga indywidualnej terapii, by sprostać oczekiwaniom szkoły¹².

⁸ A. Surynt, A. Wójcik-Grzyb, *Sprawność fizyczna dzieci*.

⁹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, WSiP, s. 230-235.

¹⁰ C. Chaddock, *Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children*, "Developmental Neuroscience" 2010, 32, pp. 249–256; K.I. Erickson et al., *Brain-derived neurotrophic factor is associated with age-related decline in hippocampal volume*, "Journal Neuroscience" 2010, 30, pp. 5368–5375. C.H. Hillman, K.I. Erickson, A.F. Kramer, *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*, "Nature Review Neuroscience" 2008, 9, pp. 58–65.

¹¹ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, PWN, s. 458.

¹² B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne*, „Annales UMCS”, Lublin 2000,

Teorie psychologii edukacyjnej podkreślają, że postępy w nauce są wynikiem złożonej interakcji czynników intra- i interpersonalnych¹³. Uczenie się to proces neurobiologiczny, społeczny, na który mogą mieć wpływ takie zewnętrzne czynniki, jak edukacja, środowisko wychowawcze i status społeczno-ekonomiczny. Czynniki wewnętrzne wyznaczają możliwości rozwojowe ucznia, a zewnętrzne mogą pomóc rozwinąć potencjał, choć zdarza się, że zniechęcają do wysiłku intelektualnego. Wyrównywanie różnic w poziomie osiągnięć szkolnych powinno przebiegać poprzez dostosowanie wymagań z jednej strony i stymulowanie rozwoju poznawczego z drugiej. Szacuje się, że na początkowym poziomie edukacji aż 43% dzieci nie posiada należytych kompetencji poznawczych niezbędnych do podjęcia nauki szkolnej, zwłaszcza w zakresie abstrakcyjnych treści z zakresu matematyki¹⁴. Dzieci natomiast powinny zaczynać naukę szkolną dopiero po osiągnięciu dojrzałości szkolnej. Przez to pojęcie rozumiemy nie tylko poziom rozwoju umysłowego i społecznego, pozwalający na podjęcie nauki szkolnej, umożliwiający zabawę i współpracę z rówieśnikami i nauczycielem, ale także poziom rozwoju fizycznego i biologicznego, pozwalający harmonijnie przejść przez okres adaptacyjny do nowych warunków, jakie narzuca szkoła.

Badania wskazują na to, że wiele dzieci zaczyna szkołę, będąc na różnych etapach rozwoju. Część z nich nie jest na nią gotowa, gdyż nie ma ukształtowanych umiejętności koniecznych do uczenia się. S. Goddard Blythe wymienia kilka istotnych obszarów w rozwoju dziecka w wieku szkolnym, których obserwacja i diagnoza wczesnych symptomów może być pomocna w uchwyceniu potencjalnych nieprawidłowości rozwojowych w zakresie¹⁵:

- uwagi;
- siedzenia w pozycji wyprostowanej;
- odbioru języka, czyli rozumienia tego, co mówią do niego inni;
- ekspresji językowej, czyli jak dziecko wyraża siebie;
- chwytu ołówka, sztuczków;
- wzrokowej kontroli ruchu i trudności w zabawach wymagających wczesnego czytania;
- świadomości własnego ciała oraz jego pozycji w odniesieniu do innych osób;
- umiejętności zrozumienia i reagowania na to, jak inni wyrażają się poprzez język ciała;
- koordynacji, czyli na przykład umiejętność chwytania piłki;
- równowagi;
- kontroli zachowania i impulsów.

Vol. 55, Suppl. 7, s. 21-29; B. Ciżkowicz, *Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne*. W: J. Jakóbowski (red.): *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów*, Bydgoszcz 2000, Wyd. Uczelniane AB, s. 276-285.

¹³ C.J. Armitage, *Cognitive and affective predictors of academic achievement in school children*, "British Journal of Psychology" 2008, 99, pp. 57-74.

¹⁴ E. Gruszczak-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa 1989.

¹⁵ S. Goddard Blythe, *The genius of natural childhood. Secrets of thriving children*, Stroud 2008, Early Years (Hawthorn House), pp. 126.

Niektóre z dzieci rozpoczynających szkołę nie mają odpowiednich umiejętności pozwalających uczyć się skutecznie. Badania pokazują, że wczesna diagnoza i podjęcie odpowiednich działań „naprawczych” to powrót na drogę prawidłowego rozwoju, z czego mogą wynikać korzyści w postaci wszechstronnego harmonijnego rozwoju. W efekcie może to zaowocować podwyższeniem osiągnięć szkolnych, a globalnie zwiększyć efektywność nabywania wiedzy i doświadczeń¹⁶.

S. Goddard Blythe w swojej książce *Attention, balance and co-ordination: The A, B, C of learning success* (2009) podkreśla wagę relacji pomiędzy takimi elementami w rozwoju, jak: skupienie uwagi, równowaga i koordynacja ruchowa, które uznaje za istotne predyktory dojrzałości szkolnej. Ta brytyjska autorka twierdzi, że jeśli dziecko nie potrafi panować nad swoim ciałem w zakresie tych trzech umiejętności, wówczas nie jest gotowe do podjęcia nauki szkolnej. Nauczyciele w prosty sposób mogą nauczyć się, jak rozpoznać, czy dzieci są gotowe do formalnego rozpoczęcia nauki właśnie na podstawie równowagi, postawy ciała i sprawności motorycznej. Te trzy podstawowe wymiary dają informację o dojrzałości systemu nerwowego, niezbędnej do podjęcia nauki w szkole.

Trudności w uczeniu się najczęściej mają swe źródło w zaburzeniach neurologicznych, dlatego w ich terapii i zapobieganiu im tak ważny jest właśnie ruch. Aktywność ruchowa optymalizuje pracę mózgu i „nastawia” ciało na uczenie się. S. Goddard Blythe uznaje, że powodem powstawania trudności w uczeniu się są niewygaszone odruchy pierwotne, których konsekwencją są zaburzenia w zakresie kontroli równowagi, zdolności motorycznych, wiążących się z osiągnięciami w nauce szkolnej¹⁷.

Aspekt ruchowy ma ogromne znaczenie w powstawaniu specyficznych trudności w uczeniu się. W zakresie dysleksji dziecko wykazuje problemy z ruchem w konkretnym kierunku i w określonej sekwencji. W dyspraksji wykazuje trudności z wizualizacją, naśladowaniem i uporządkowaniem realizacji ruchowej. Zespół nadpobudliwości ruchowej z deficytem uwagi (ADHD) charakteryzują trudności z powstrzymaniem ruchu, hamowaniem. Natomiast spektrum zaburzeń autystycznych znamionuje brak zborności percepcyjnej wynikającej częściowo ze słabej integracji sensorycznej¹⁸.

3. Programy wspomaganie rozwoju ruchowego – przegląd

Coraz większy krąg osób zaangażowanych w edukację czy terapię ma świadomość zależności zachodzącej pomiędzy wczesnym rozwojem fizycznym a skutecznym uczeniem się. Na całym świecie powstaje szereg nowoczesnych programów wczesnego od-

¹⁶ M. Mountstephen, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i szkole*, Warszawa 2011, Fraszka Edukacyjna, s. 64.

¹⁷ S. Goddard Blythe, *Releasing intelligence through movement*, Materiały 17. Europejskiej Konferencji na temat opóźnienia neurorozwojowego u dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, Edynburg, 19-20.03.2005.

¹⁸ Tamże.

działywania i wspomaganie rozwoju dzieci, w tym wspomaganie rozwoju poznawczego poprzez zajęcia motoryczne.

Jednym z takich programów jest *Move to Learn*¹⁹ stworzony przez australijską pedagog i pionierkę programów rozwoju ruchowego i sposobów przezwycięzania trudności w uczeniu się – Barbarę Pheloung. Jest to metoda oddziaływania na rozwój fizyczny i poznawczy dziecka poprzez ruch. Autorka programu uznaje, że kształtowanie umiejętności ruchowych stanowi podstawę prawidłowego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju człowieka. Program *Move to Learn* skierowany jest do stosowania w placówkach edukacyjnych jako forma grupowa, niewymagająca nakładów lokalowych, materialnych i sprzętowych. Dlatego też łatwo można go wprowadzić do codziennych planów pracy szkoły, wpisując w tok zajęć edukacyjnych, stanowi bowiem ważne uzupełnienie procesów stymulacji rozwoju. *Move to Learn* jest programem percepcyjno-motorycznym wspierającym rozwój i wzmacniającym efekty terapeutyczne innych oddziaływań interwencyjnych. Opiera się na sekwencji ruchów rozwijających naturalną integrację i gotowość do uczenia się poprzez codzienne wykonywanie serii rozwojowych ćwiczeń, polegających m.in. na kołysaniu, balansowaniu, ćwiczeniach równoważnych, turlaniu się, czworakowaniu, raczkowaniu. Kolejność tych ruchów naśladuje wczesny rozwój ruchowy człowieka, pomagając w integracji najczęściej zachowanych lub tylko częściowo wyhamowanych pierwotnych odruchów i nierozwiniętych odruchów posturalnych. Program jest skierowany szczególnie do dzieci na etapie wczesnej edukacji, ale mogą w nim brać udział wszystkie dzieci i młodzież z trudnościami w uczeniu się, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Innym programem wspierającym funkcje poznawcze poprzez ruch jest Laboratorium Percepcyjno-Motoryczne dla dzieci (PMLL). Opracowany został w celu wspomaganie i rozwoju umiejętności ruchowych oraz zdolności poznawczych przez dwie amerykańskie nauczycielki i badaczki – Jill Johnson i Molly Ramon²⁰. Projekt skierowany jest na rozwój następujących obszarów percepcyjno-motorycznych: lateralizacji (przez ćwiczenia jednostronne, obustronne itp.), równowagi, samoświadomości własnego ciała, torowania ruchu, orientacji przestrzennej, umiejętności lokomocyjnych (np. chodzenia, biegania, skakania, podskakiwania, przeskakiwania) oraz manipulacyjnych (kołowania, łapania, dryblowania, kopania, rzucania, podrzucania oraz rolowania). Zaprezentowany został w formie 32-tygodniowego programu, obejmującego cztery cykle po 8 tygodni. Program rozpoczynała diagnoza poziomu dużej motoryki dziecka oraz ocena gotowości do podjęcia nauki czytania (“reading readiness”) lub poziomu umiejętności czytania. Każdy cykl ma inną charakterystykę. Program realizowany był cztery razy w tygodniu po 30 minut. Po zakończeniu programu dzieci poddano ocenie na podstawie TPRI – rzetelnego, obiektywnego testu służącego do oceny umiejętności czytania oraz czytania ze zrozumieniem, jak również testowi do oceny dużej motoryki. Ewaluacja ta była powtarzana po zakończeniu programu celem obserwacji osiągnięć dziecka.

¹⁹ Za: M. Mountstephen, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe*, s. 64.

²⁰ J. Johnson, M. Ramon, *Perceptual-motor activities for children. An evidence-based Guide to building physical and cognitive skills*, Champaign USA 2011, Human Kinetics Publishers, p. 224.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że uczniowie realizujący program wykazywali się nawet kilkakrotnie lepszymi rezultatami w zakresie wyników testów dużej motoryki niż rówieśnicy biorący udział tylko w obowiązkowych zajęciach wychowania fizycznego. Ponadto osiągalni od dwóch do nawet sześciu razy wyższe wyniki w testach czytania niż dzieci spoza programu. Uzyskane rezultaty potwierdziły wstępne założenia eksperymentu.

Założeniem programu PMLL jest przekonanie, że takie umiejętności, jak: czytanie, pisanie, mówienie, gestykulowanie są oparte na ruchu, a więc ich podstawą jest rozwój motoryczny. Powszechnie przyjęte jest myślenie, że są to czysto szkolne umiejętności. Jednak np. nauka pisania wymaga nie tylko znajomości alfabetu i rozumienia, jak zbudowane są słowa, ale także wymaga przełożenia tej wiedzy na działanie. Dlatego dziecko musi prawidłowo trzymać ołówek, poruszać nim i jednocześnie stabilizować, kontrolując ruchy za pomocą wzroku i czucia, by dostosować wykonywany ruch do stworzenia właściwego wzoru. Ćwiczenia PMLL rozwijają koordynację, świadomość ciała, wzmacniają rozwój inteligencji, wzmacniają postrzeganie samych siebie przez dzieci, budując pewność siebie, samoocenę. Ćwiczenia te rozwijają drogi łączące półkule mózgowe.

Konkluzją J. Johnson i M. Ramon dotyczącą eksperymentu jest stwierdzenie, że rolą wychowawcy powinno być stworzenie każdemu uczniowi szansy, by był tak dobry, jak tylko może być, przez zoptymalizowane wieloaspektowe oddziaływanie na jego rozwój. A tworzenie „sieci neuronowych” w mózgu przez ruch, jednoczesne uczenie się i dobrą zabawę jest łatwe, logiczne i korzystne dla każdego dziecka²¹.

Kolejnym, tym razem polskim, programem wspomagania uczenia się poprzez ruch jest stworzony w 2001 r. przez zespół naukowy z AWF we Wrocławiu program *Pilki Edukacyjne* (Edubal)²². Edubal to zestaw piłek edukacyjnych wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, umożliwiający połączenie aktywności ruchowej z przekazywaniem wiedzy z różnych dziedzin ujętych w programach edukacyjnych. Są to 94 piłki do mini gier zespołowych (koszykówka, piłka nożna, piłka siatkowa, piłka ręczna) w czterech kolorach z namalowanymi na każdej piłce literami alfabetu (wielkie i małe litery) i cyframi od 1 do 9 oraz znakami działań matematycznych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie), znakiem poczty internetowej (@). Ten prosty zabieg wzbogacił ich przeznaczenie i wprowadził je nie tylko do sal gimnastycznych, ale i do klas lekcyjnych.

Cyfry, litery i znaki oraz kolory piłek edukacyjnych umożliwiają ich wszechstronne wykorzystanie niemal we wszystkich dziedzinach wiedzy zawartych nie tylko w podstawach programowych. Umożliwiają one nauczycielom zdobywanie doświadczeń pedagogicznych przez poszukiwanie i tworzenie nowych rozwiązań służących bardziej efektywnemu osiągnięciu celów wychowawczych i dydaktycznych.

Autorzy podają możliwości zastosowania piłek w edukacji polonistycznej, językowej, matematycznej, informatycznej, historycznej i innych. Polecają stosowanie ich

²¹ Tamże.

²² T. Rzepa, A. Rokita, *Bawiąc – uczyć się*, Wrocław 2002, Wydawnictwo AWF.

również w starszych klasach podczas realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, jako uatrakcyjnienie lekcji wychowania fizycznego, dające uczniowi możliwość utrwalania wiedzy z innych przedmiotów szkolnych, np. języka polskiego lub obcego, matematyki.

Szczególnie istotna, co podkreślają nauczyciele biorący udział w programie, jest możliwość zastosowania piłek edukacyjnych w klasach integracyjnych oraz w szkolnictwie specjalnym. Założeniem autorów programu jest przekonanie, że zabawa z piłkami zaciera granice niepełnosprawności, podobnie jak zaciera różnice pomiędzy uczniem zdolnym, ale mało sprawnym ruchowo, a dzieckiem nadpobudliwym i opóźnionym w nauce. To dziecko, które szybko czyta, wcale nie musi szybko biegać, które szybciej pisze – lepiej skakać, precyzyjniej liczy – doskonale łąpać. Każde jednak dziecko ma prawo do wszechstronnego rozwoju, a więc do zdobywania umiejętności, które będzie umiało wykorzystać w praktyce.

Praca i nauka z piłkami Edubał przynoszą wymierne efekty w postaci doskonalenia: koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz orientacji przestrzennej, procesu lateralizacji, spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, ruchowej i słuchowej, rozumienia symboli graficznych: znaków, głosek i cyfr, prawidłowej wymowy oraz umiejętności wypowiadania się w obrębie zespołu i klasy, procesu czytania za pomocą głoskowania, sylabowania, czytania globalnego wyrazów.

Ponadto nauka z Edubalem stwarza warunki do polisensorycznego i równoczesnego pobudzenia – angażując zmysł wzroku, słuchu i dotyku. Piłki w znacznej mierze rozwijają wyobraźnię przestrzenną, kształcą i doskonalą koncentrację uwagi, spostrzegawczość. Ponadto wpływają na pamięć: motoryczną, słuchową, wzrokową, werbalną, krótkotrwałą i długotrwałą. Nauka przez ruch „wymusza” procesy intelektualne: logicznego myślenia, analizowania i podejmowania decyzji oraz doskonalenia umiejętności manualne (stymuluje stopień napięcia mięśniowego ramienia, przedramienia, dłoni i palców) koniecznych w nauce pisania²³.

4. Podsumowanie

Mózg to bardzo złożona struktura zbudowana z miliardów wyspecjalizowanych komórek nerwowych, które połączone są ze sobą siecią, powstającą wraz z dojrzewającym organizmem w wyniku sprzężonego rozwoju motorycznego i poznawczego²⁴. Sieci te tworzą systemy, które współpracują dla koordynacji procesów takich, jak np. słyszenie i widzenie. Mózg zmienia się i rozwija, wchodząc w interakcje z otoczeniem, adaptując się do zmian w otoczeniu, osiąga kolejne etapy rozwoju. W rezultacie ciągłego feedbacku (sprzężenia zwrotnego) i wynikających z niego zmian ilościowych i jakościowych, mówimy o tzw. plastyczności mózgu, która odnosi się do jego zdolności przystoso-

²³ A. Żak, *Zastępstwa z edubalem*, „Lider” 2003/11.

²⁴ J.W. Couperouse, C.A. Nelson, *Early brain development and plasticity*. W: K. McCartney, D. Phillips (red.): *Blackwell handbook of early childhood development*, Oxford 2008, Blackwell Publishing.

wawczych i adaptacyjnych²⁵. Aktywność fizyczna, ruchowa buduje połączenia między komórkami nerwowymi, którymi przenoszone są informacje w mózgu – dziecko, które ma więcej takich połączeń, będzie w stanie uczyć się łatwiej. I właśnie te zdolności mózgu wykorzystują opisane programy.

Programy percepcyjno-ruchowe mają na celu likwidację źródła niepowodzeń przez stymulowanie rozwoju cech i funkcji bezpośrednio warunkujących stopień oraz sposób przyswojenia wiedzy przez ucznia. Założenie programów jest stosunkowo proste i opiera się na stwierdzeniu, że możliwości percepcyjne, decydujące w dużym stopniu o przyswajaniu wiedzy w pierwszym okresie nauki, kształtują się w działaniu ruchowym, na drodze zdobywania coraz to nowych doświadczeń. Wielu praktyków, zachęconych możliwością polepszenia wyników w nauce (głównie czytania), przystąpiło do realizacji programów kilkutygodniowych treningów. Z badań I.W. Hunter wynika, że dzieci z niepowodzeniami szkolnymi wskazują progresję uczenia się po odbyciu 3-4 treningów percepcyjno-ruchowych²⁶.

Dlatego w dobie tak dynamicznego rozwoju nauki i techniki młodszy wiek szkolny jest okresem szczególnie istotnym dla dalszego rozwoju dziecka. Coraz mocniejsze dowody na związki psychiki z rozwojem fizycznym uświadamiają rzeszom nauczycieli, że aby zrozumieć niepowodzenia w swojej pracy z dziećmi, muszą dokładniej poznać rozwój somatyczny i motoryczny dziecka oraz jego mechanizmy. Świadomość wzajemnego warunkowania się procesów psychicznych i rozwoju ruchowego sprawiają, że współczesna pedagogika zaczyna przypisywać aktywności ruchowej coraz większe znaczenie doskonalące i kształtujące rozwój dziecka – ucznia. Coraz śmielej uznaje się ją za jeden z najważniejszych czynników pobudzających w równej mierze funkcje ciała, jak i umysłu. S. Moliere pisze: „Jest to o tyle słuszne i trafne w odniesieniu do małych dzieci, że u nich udział świadomości nawet przy prostych aktach ruchowych jest, jeżeli nie pełny, to jednak bardzo wysoki. Dziecko uzewnętrznia swoje myśli poprzez ruch, każdy ruch go czegoś uczy, każdą czynność, jak to zwykliśmy mówić, przeżywa”²⁷.

Charakterystyczne dla dzieciństwa jest to, że zainteresowania mają szeroki charakter, obejmując wiele dziedzin jednocześnie, dlatego jest to znakomity moment na rozwijanie zainteresowań aktywnością ruchową, tym bardziej że jest ona stymulowana przez czynniki endogenne i dodatnio wspomaga rozwój funkcji poznawczych, przygotowując młody organizm do wysiłku zdobywania wiedzy podczas nauki w szkole.

²⁵ N. Doidge, *The brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science*, London 2007, Penguin, s. 145.

²⁶ A. Surynt, A. Wójcik-Grzyb, *Sprawność fizyczna dzieci*, s. 138.

²⁷ S. Moliere, *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*, Warszawa 1997, WSiP, s. 46.

Bibliografia

1. Armitage C.J., *Cognitive and affective predictors of academic achievement in school children*, "British Journal of Psychology" 2008, 99, pp. 57-74.
2. Chaddock C., *Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children*, "Developmental Neuroscience" 2010, 32, pp. 249-256; K.I. Erickson et al., *Brain-derived neurotrophic factor is associated with age-related decline in hippocampal volume*, "Journal Neuroscience" 2010, 30, pp. 5368-5375. C.H. Hillman, K.I. Erickson, A.F. Kramer, *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*, "Nature Review Neuroscience" 2008, 9, pp. 58-65.
3. Ciżkowicz B., *Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne*. W: J. Jakóbcowski (red.): *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów*, Bydgoszcz 2000, Wyd. Uczelniane AB, s. 276-285.
4. Ciżkowicz B., *Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne*, „Annales UMCS”, Lublin 2000, Vol. 55, Suppl. 7, s. 21-29
5. Colcombe S.J. et al., *Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans*, „Journals of Gerontology. Series A: Biological Science and Medical Science” 2006, 61, pp. 1166-1170.
6. Couperouse J.W., Nelson C.A., *Early brain development and plasticity*. W: K. McCartney, D. Phillips (red.): *Blackwell handbook of early childhood development*, Oxford 2008, Blackwell Publishing.
7. Doidge N., *The brain that changes itself: stories of personal triumph from the frontiers of brain science*, London 2007, Penguin.
8. Dzierżanka A., *O rozwoju umiejętności posługiwania się narzędziami*, „Studia Pedagogiczne” 1955, t. 2.
9. Dzierżanka-Wyszyńska A., *Rozwój psychomotoryczny małego dziecka*, Warszawa 1972, PZWS.
10. Erickson K.I. et al., *Brain-derived neurotrophic factor is associated with age-related decline in hippocampal volume*, "Journal Neuroscience" 2010, 30, pp. 5368-5375.
11. Gniewkowska H., *Rozwój sprawności ruchowych dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1967, Warszawa, nr 12, s. 529-532.
12. Gniewkowska H., *Sprawność ruchowa jako element dojrzałości szkolnej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1967, Warszawa, nr 2, s. 163-166.
13. Goddard-Blythe S., *The genius of natural childhood. secrets of thriving children*, 2008, Early Years Hawthorn House, s. 126.
14. Goddard-Blythe S., *Releasing intelligence through movement*, Materiały 17. Europejskiej Konferencji na temat opóźnienia neurorozwojowego u dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, Edynburg, 19-20.03.2005.
15. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa 1989.
16. Haapala E., *Physical Activity, Academic performance and cognition in children and adolescents. A systematic review*, "Baltic Journal of Health and Physical Activity" 2012, Vol. 4, Issue 1, pp. 53-61.
17. Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F., *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*, "Nature Review Neuroscience" 2008, 9, pp. 58-65.
18. Ismail A.H., Gruber J.J., *Integrated development – motor aptitude and intellectual performance*, Columbus 1971, Charles E. Merrill Books.

19. Ismail A.H., Gruber J.J., *Predictive power of coordination and balance items in estimating intellectual achievement*. 1st International Congress on Psychology of Sport, Rome 1965.
20. Johnson J., Ramon M., *Perceptual-motor activities for children. An Evidence-based Guide to building physical and cognitive skills*, Champaign USA 2011, Human Kinetics Publishers.
21. Kramer A.F., et al., *Ageing, fitness and neurocognitive function*, "Nature" 1999, 400, pp. 418–419.
22. Moliere S., *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*, Warszawa 1997, WSiP.
23. Mountstephen M., *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i szkole*, Warszawa 2011, Fraszka Edukacyjna.
24. Neeper S, Gomez-Pinilla F, Choi J, Cotman CW, *Exercise and brain neurotrophins*, "Nature" 1995, 373, pp. 109.
25. Osiński W., *Aktywność fizyczna – czy może zmieniać mózg?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 4.
26. Pawłucki A., *Szkolna dojrzałość motoryczna dzieci rozpoczynających naukę*, „Roczniki Naukowe AWF”, Warszawa 1984, t. 28, s. 97-125.
27. Plante T.G., Rodin J., *Physical fitness and enhanced psychological health*. *Current Psychology*, "Research and Reviews" 1990, 9, pp. 3-24.
28. Ratey J.J., *Spark. The revolutionary new science of exercise and the brain*, New York 2008, Little, Brown and Company.
29. Rovio S., Spulber G., Nieminen L.J. et al., *The effect of midlife physical activity on structural brain changes in the elderly*, "Neurobiology of Aging" 2010, 31(11), pp. 1927–36.
30. Rzepa T., Rokita A., *Bawiąc – uczyć się*, Wrocław 2002, Wyd. AWF.
31. Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1975, PWN, s. 458.
32. Surynt A., Wójcik-Grzyb A., *Sprawność fizyczna dzieci w wieku 6 i 7 lat jako element dojrzałości szkolnej*, „Roczniki Naukowe AWF”, Poznań 2005, z. 54.
33. Szuman S., *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6, s. 19.
34. Tomporowski P. D., Davis C. L., Miller P. H., Naglieri J.A., *Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement*, "Educational Psychology Review" 2008, June 1; 20(2), pp. 111–131.
35. Weinstein A.M., Erickson K.I., *Healthy body equals healthy mind*, "Journal of the American Society on Aging" 2011, Vol. 35, No. 2.
36. Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, WSiP.
37. Wilgocka-Okoi B., *Dojrzałość szkolna a powodzenie dzieci w nauce*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Warszawa 1972, nr 1, s. 1-5.
38. Williams P.T., *Reduced incidence of cardiac arrhythmias in walkers and runners*, "PLOS One" 2013, Jun 7; 8(6).
39. Żak A., *Zastępstwa z edubalem*, „Lider” 2003/11.

Monika Zaręba, Andrzej Jopkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZNACZENIE AKTYWNOŚCI RUCHOWEJ WE WCZESNYM WSPOMAGANIU ROZWOJU DZIECI PRZEDSZKOLNYCH PRZEDWCZEŚNIE URODZONYCH

Abstract

Review article presents current Polish literature findings, and above all, the world ones. It aims at discussing developmental differences between preterm children and the meaning of physical activity in planning therapeutic activities in relation to supporting children development in their preschool period.

Every year 20,000 preterm children are born in Poland, which constitutes about 5.8% of all births. The survival rate of preterm children, especially with the birth weight of less than 1,500 g, has been increasing in the last few years. However, the results of current research indicate that the preterm children reveal developmental differences in their childhood period as well as in school learning. There has been a conviction and proofs have been obtained that physical activity plays a significant role in an appropriate course of physical and motor development, but it also builds up nervous system, because it positively influences emotion distribution and cognitive processes.

Thus, following the authors' opinions, conducting therapeutic classes by means of different motor activities for preterm children in their preschool period should be a vital element of the early support of their development.

Wstęp

W Polsce co roku rodzi się ponad 20 000 wcześniaków, co stanowi około 5,8% wszystkich urodzeń (Rocznik Demograficzny 2012). Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) zakończenie ciąży porodem w okresie między 22. a 37. tygo-

dniem ciąży określa się mianem porodu przedwczesnego (Preterm Birth, PTB), a urodzonego z tej ciąży noworodka nazywa się wcześniakiem (WHO, 1993)¹.

Od kilku lat odsetek przedwczesnych porodów nie zwiększa się. Jednak dzięki postępowi technologii medycznej oraz neonatologii znacząco wzrósł ogólnościatowy odsetek przeżywalności noworodków skrajnie niedojrzałych, o ekstremalnie małej masie urodzeniowej z porodów bardzo wczesnych.

Na podstawie danych z Kanady, USA, Australii i Japonii można mówić o 80% przeżywalności dzieci urodzonych z masą ciała poniżej 1000 g². Zaobserwowano również wzrost przeżywalności noworodków urodzonych między 20. a 24. tygodniem ciąży z masą ciała poniżej 500 g³. Spektakularnym osiągnięciem opieki perinatologicznej jest niewątpliwie przeżycie noworodka urodzonego w 23. tygodniu ciąży z masą ciała 289 g⁴. W Polsce za próg przeżywalności uznawany jest 24. tydzień ciąży i masa ciała 500 g. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego oraz Instytutu Matki i Dziecka szanse przeżycia polskich noworodków urodzonych z masą ciała poniżej 500 g są znacznie niższe niż w Japonii, Kanadzie czy też Stanach Zjednoczonych⁵. Jednak przeżywalność dzieci urodzonych z masą ciała 1000-1500 g jest porównywalna z przeżywalnością dzieci w Europie i USA. Aktualnie w Polsce przeżywa 63% dzieci urodzonych przed 28. tygodniem ciąży⁶.

Stopień zaawansowania dojrzewania wewnątrzmacicznego traktowany jest również jako czynnik determinujący stan zdrowia oraz prawidłowy rozwój w kolejnych, postnatalnych etapach ontogenezy. Optymalny przebieg rozwoju cechuje dzieci urodzone o czasie, zdrowe i prawidłowo odżywione. Natomiast wcześniactwo jest nie tylko najczęstszą przyczyną umieralności noworodków, ale ze względu na niedojrzałość układów życiowych wiąże się ono z długofalowymi problemami zdrowotnymi i rozwojowymi dziecka w okresie noworodkowym, niemowlęcym, wczesnego i późnego dzieciństwa, a nawet przez całe życie.

W Polsce badania dotyczące poszczególnych sfer rozwoju dzieci przedwcześnie urodzonych w kolejnych etapach ontogenezy należą do nielicznych. Natomiast badania prowadzone w innych krajach sugerują, że wcześniaki wykazują odrębności rozwojowe w okresie dzieciństwa, a także trudności w nauce. Stąd istotne jest wczesne wspieranie rozwoju dzieci przedwcześnie urodzonych, zwłaszcza w okresie przedszkolnym. Wy-

¹ M. Chrzan-Dętkoś, *Wcześniaki. Rozwój psychoruchowy w pierwszych latach życia*, Gdańsk 2012, Harmonia Universalis, s. 17.

² S. Kasuda, M. Fujimura, I. Sakuma et al., *Morbidity and mortality of infants with very low birth weight in Japan. Center variation*, "Pediatrics" 2006, Vol. 118, No. 4, pp. 1130-1138.

³ M.K. Kornacka, *Noworodki płodowe*, „Klinika Pediatryczna” 2006, nr 5, s. 5095-5096.

⁴ I. Hokuto, K. Ikeda, K. Tokieda et al., *An ultra premature baby of 290 g birth weight needed more than 500 mg/kg of calcium and phosphorus daily*, "European Journal of Pediatrics" 2001, Vol. 160, No. 7, pp. 450-451.

⁵ M. Troszyński, *Umieralność okoloporodowa płodów i noworodków*, Warszawa 2001, Instytut Matki i Dziecka.

⁶ Z. Kulakowska, *Wczesne uszkodzenia dojrzewającego mózgu. Od fizjologii do rehabilitacji*, Lublin 2003, Folium.

równanie opóźnień rozwojowych na tym etapie rozwoju ontogenetycznego zapewnia bowiem dzieciom lepszy start szkolny.

Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że odpowiedni poziom aktywności ruchowej wiąże się nie tylko z wyższym poziomem rozwoju somatycznego i motorycznego, ale ogólnie lepszym stanem zdrowia i samopoczucia dziecka. Od lat istnieje przekonanie i zebrano liczne dowody, że aktywność ruchowa wzmacnia również układ nerwowy, gdyż korzystnie wpływa na regulowanie emocji i procesy poznawcze. Ponadto stwarza okazję do nawiązywania znajomości i przyjaźni, dzielenia radości z innymi. Dzięki temu przyczynia się do rozwoju społecznego⁷.

Powyższe spostrzeżenia są istotne z punktu widzenia planowania działań terapeutycznych w odniesieniu do dzieci z tzw. ryzyka rozwojowego, w tym dzieci przedwcześnie urodzonych.

Celem pracy jest przedstawienie odrębności rozwojowych dzieci przedwcześnie urodzonych, a przede wszystkim znaczenia aktywności ruchowej w planowaniu działań terapeutycznych w zakresie wczesnego wspomagania ich rozwoju w okresie przedszkolnym.

I. Rozwój fizyczny dzieci urodzonych przedwcześnie

Rozwój somatyczny dzieci urodzonych przedwcześnie budzi zainteresowanie od wielu lat, gdyż opóźnienie rozwoju fizycznego jest często spotykane w tej grupie dzieci, zwłaszcza z bardzo niską masą ciała w momencie urodzenia⁸. Badania prowadzone w ostatnim czasie również potwierdzają odrębności rozwoju fizycznego u dzieci urodzonych przed czasem⁹. Nasilenie i czas utrzymywania się tych zaburzeń wiąże się zarówno ze stopniem niedojrzałości (wiek płodowy, masa urodzeniowa), jak też z powikłaniami wynikającymi z wcześniactwa, a także brakiem odpowiednich warunków

⁷ E. Nowińska, E.J. Gorzelańczyk, *Neurobiologia wysiłku fizycznego. Wpływ aktywności fizycznej na wybrane funkcje poznawcze*, „Episteme. Czasopismo Naukowo-Kulturalne” 2010, t. 1; W. Osiński, *Aktywność fizyczna – czy może zmieniać mózg?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 4, s. 4-9; A. Diamond, K. Lee, *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*, „Science Magazine” 2011, Vol. 333, No. 6045, pp. 959-964.

⁸ A. Janus-Kukulka, *Współczesne poglądy na dalszy rozwój dzieci z niską wagą urodzeniową*, „Pediatria Polska” 1974, nr 5, s. 627-633; J. Kiepuska-Zdzienicka, M.M. Górska, *Porównanie wskaźników rozwoju fizycznego dzieci urodzonych przedwcześnie i donoszonych*, „Pediatria Polska” 1976, nr 3, s. 285-290; T. Mazurczak, *Odmienności rozwoju fizycznego w pierwszym roku życia dzieci urodzonych przedwcześnie i z objawami dystrofii wewnątrzmacicznej*, „Pediatria Polska” 1978, nr 8, s. 933-941; I. Paz, D.S. Seidman, Y.L. Danon et al., *Are children born small for gestational age at increased risk of short stature?*, *AJDC* 1993, No. 147, pp. 337-339; R.S. Strauss, *Effects of the intrauterine environment on childhood growth*, „British Medical Bulletin” 1997, No. 53, pp. 81-95.

⁹ M. Kosińska, *Two methods for estimating age of newborns in catch-up growth studies*, „Early Human Development” 2006, No. 82, pp. 575-582; M. Kosińska, B. Stoińska, *Ocena rozwoju fizycznego i psychoruchowego dzieci urodzonych przedwcześnie oraz dzieci urodzonych z małą masą ciała*. W: M. Kaczmarek, A. Szwed (red.): *Między antropologią a medycyną*, Poznań 2009, UAM, s. 155-169.

do rozwoju dzieci. Następstwa powikłań, które można określić jako wczesne, takie jak: zespół zaburzeń oddychania, krwawienia śródczaszkowe oraz uogólnione zakażenia o poważnym i długotrwałym przebiegu, wywierają niekorzystny wpływ na procesy wzrastania przede wszystkim w pierwszym roku życia. Zjawisko doganiania (*catch up growth*) do toru rozwojowego typowego dla dzieci donoszonych, obserwowane u zdrowych wcześniaków z reguły w drugim półroczu życia, wydłuża się znacznie u dzieci urodzonych z bardzo niską masą ciała, gdyż zależy to często od tzw. późnych powikłań wcześniactwa. Stąd opóźnienia w rozwoju fizycznym wcześniaków utrzymują się jeszcze w okresie przedszkolnym. Dotyczy to przede wszystkim dzieci z bardzo małą masą urodzeniową¹⁰.

W badaniach rozwoju morfofunkcjonalnego, a w szczególności sprawności ujętej w konwencji Health-Related Fitness (H-RF), zdecydowanie mało uwagi poświęca się dzieciom przedszkolnym, przedwcześnie urodzonym¹¹. Nieliczne opracowania poświęcone tej problematyce wskazują jednak, że dzieci przedwcześnie urodzone charakteryzują się obniżoną sprawnością fizyczną w stosunku do swoich rówieśników¹².

Obniżenie różnych komponentów sprawności fizycznej wcześniaków może mieć różnorodne uwarunkowania. Przede wszystkim może być wynikiem niższego poziomu rozwoju fizycznego i gorszego stanu zdrowia dzieci urodzonych przed czasem¹³. Może także wynikać z wiotkości stawów spowodowanej brakiem jędrności kolagenu¹⁴ oraz z hipotonii mięśniowej¹⁵, którą stwierdza się już w momencie urodzenia, a która przedłuża się do okresu szkolnego¹⁶. Inną przyczyną jest zmniejszona wydajność mięśniowa, która związana jest ze słabszym metabolizmem mięśni szkieletowych opisywanym

¹⁰ H.A. Cloonan, S.R. Maxwell, S.D. Miller, *Developmental outcomes in very low birth weight infants: a six-year study*, "The West Virginia Medical Journal" 2001, Vol. 97, No. 5, pp. 250-252.

¹¹ H. Keller, B. Ayub, S. Saigal et al., *Neuromotor ability in 5- to 7-year-old children with very low or extremely low birthweight*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 1998, No. 40, pp. 661-666.

¹² A. Suder, J. Sobiecki, T. Kościuk, J. Pałosz, *Motor efficiency and body of posture pre-school children*, „Nowiny Lekarskie” 2002, nr 4-5, s. 230-238; A.P. Restiffe, J.L. Gherpelli, *Comparison of chronological and corrected ages in the gross motor assessment of low-risk preterm infants during the first year of life*, "Arquivos de Neuro-Psiquiatria" 2006, Vol. 64, No. 2B, pp. 418-425; G.E. Oliveira, L.C. Magalhães, L.F. Salmela, *Relationship between very low birth weight, environmental factors, and motor and cognitive development of children of 5 and 6 years old*, "Revista Brasileira de Fisioterapia" 2011, Vol. 15, No. 2, pp. 138-145; M. Zaręba, E. Cieśla, *Health-related fitness preterm born children in six-year-old*, złożono do druku 2012.

¹³ K. Finn, N. Johannsen, B. Specker, *Factors associated with physical activity in preschool children*, "The Journal of Pediatrics" 2002, No. 1, pp. 81-85; M.K. Georgieff, M.M. Mills, C.E. Zempel, *Catch-up growth, muscle and fat accretion and body proportionality of infants one year after newborn intensive care*, "The Journal of Pediatrics" 1989, Vol. 114, No. 2, pp. 288-293.

¹⁴ T. Long, K. Toscano, *Handbook of Pediatric Physical Therapy*. 2nd ed. Philadelphia, Pa, 2002 Lippincott Williams & Wilkins.

¹⁵ R.M. Malina, *Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan*, "Research Quarterly for Exercise and Sport" 1996, Vol. 67, No. 3, pp. 48-57.

¹⁶ J. Mota, S. Guerra, C. Leandro et al., *Association of maturation, sex, and body fat in cardiorespiratory fitness*, "American Journal of Human Biology" 2002, No. 14, pp. 707-712.

wśród wcześniaków¹⁷. Ponadto może być spowodowana niższym poziomem aktywności ruchowej, zwłaszcza że dotychczasowe doniesienia często wskazują na jej obniżony poziom w różnych grupach wiekowych wcześniaków¹⁸.

Niska sprawność motoryczna dzieci przedszkolnych przedwcześnie urodzonych może negatywnie wpływać na ich aktualny, a zwłaszcza przyszły stan zdrowia¹⁹ oraz możliwości ich funkcjonowania w szkole²⁰. W związku z tym zwiększona aktywność fizyczna, a przede wszystkim organizowanie terapii w formie zajęć ruchowych (dostosowanych do możliwości zdrowotnych dziecka) może efektywnie przyczynić się do poprawy sprawności fizycznej oraz ogólnego stanu zdrowia.

Związki aktywności ruchowej z rozwojem fizycznym, a także ogólnym stanem zdrowia są dobrze znane i udokumentowane. Wyniki badań wskazują, że aktywność ruchowa sprzyja mineralizacji kości, zwiększa masę tkanki kostnej, wzmacnia ścięgna i więzadła. Ponadto wywołuje hipertrofię mięśni, której towarzyszy przyrost substancji kurczliwych, miofibrili i poziomu cech funkcjonalnych, zwłaszcza siły, zużycia tlenu i aktywności enzymów²¹.

2. Rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny dzieci urodzonych przedwcześnie

Wyniki badań wskazują, że nie wszystkie trudności w rozwoju poznawczym i społeczno-emocjonalnym wcześniaków ujawniają się lub są możliwe do zdiagnozowania w pierwszych trzech latach życia dziecka. W jednym przypadku na cztery nieprawidłowości rozwojowe są możliwe do zdiagnozowania dopiero po 10., a przed ukończeniem 36. miesiąca życia. W pozostałych przypadkach problemy te ujawniały się – w postaci

¹⁷ L. Sitarz, T. Pop, I. Opalińska, *Ocena rozwoju psychomotorycznego niemowląt urodzonych przedwcześnie w pierwszym półroczu życia*, „Young Sport Science of Ukraine” 2011, nr 3, s. 269-276.

¹⁸ Z. Niedźwiecka, I. Palczewska, *Wskaźniki rozwoju fizycznego w pierwszych trzech latach życia dzieci urodzonych przedwcześnie*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 1997, nr 1, s. 1-45; A.P. Restiffe, J.L. Gherpelli, *Comparison of chronological and corrected ages in the gross motor assessment of low-risk preterm infants during the first year of life*, „Arquivos de Neuro-Psiquiatria” 2006, Vol. 64, No. 2B, pp. 418-425; G.E. Oliveira, L.C. Magalhães, L.F. Salmela, *Relationship between very low birth weight, pp. 138-145; M. Moura-Dos-Santos, J. Wellington-Barros, M. Brito-Almeida et al., Permanent deficits in handgrip strength and running speed performance in low birth weight children*, „American Journal of Human Biology” 2013, Vol. 25, No. 1, pp. 58-62.

¹⁹ I. Ligenza, D. Chlebna-Sokół, M. Olszowiec, *Somatic development and health condition of premature children at 4-7 years of age*, „Przegląd Pediatryczny” 2005, Vol. 35, nr 2, s. 66-70.

²⁰ M. Hadders-Algra, B.C. Touwen, *Body measurements, neurological and behavioural development in six-year-old children born preterm and/or small-for-gestational-age*, „Early Human Development” 1990, No. 22, pp.1-13.

²¹ R. Malina, *Wpływ ćwiczeń fizycznych na niektóre tkanki, rozmiary i funkcje organizmu w trakcie rozwoju osobniczego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1980, nr 24, s. 3-35; P. Oja, *Recepta na zdrowie – ćwiczenia fizyczne – diagnozowanie wysiłków fizycznych*. W: T. Wolańska (red.): *Aktywność fizyczna a zdrowie*, Warszawa 1993, PTNKF, s. 5-16.

łagodnej lub umiarkowanej – po osiągnięciu przez dzieci wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego²².

W badaniach B. Hoff i in. pięcioletnie dzieci, które przyszły na świat przedwcześnie, osiągnęły niższe wyniki w skali rozwoju poznawczego, co zdaniem autorów związane było z nasileniem zachowań hiperkinetycznych²³. Podobnie w badaniach D. Wolke i in. dzieci ze skrajnie niską masą urodzeniową gorzej sobie radziły z zadaniami związanymi ze słuchem fonemowym i rymowaniem – wyniki poniżej 5. centyla obserwowano u 30% dzieci urodzonych ze skrajnie niską wagą i tylko u 4% dzieci donoszonych²⁴.

M. Chrzan-Dętkoś, porównując rozwój psychoruchowy przedwcześnie urodzonych dzieci w wieku przedszkolnym z rówieśnikami urodzonymi o czasie, zaobserwowała większe trudności zarówno poznawcze, jak i emocjonalne – wcześniaków. Trudności te szczególnie uwypukliły się u dzieci urodzonych przed 32. tyg. życia z bardzo małą masą urodzeniową (<1500 g)²⁵. Z innych doniesień wynika (m.in. J.V. Hunt), że 81,5% dzieci przedwcześnie urodzonych w okresie wczesnoszkolnym znajduje się w normie intelektualnej²⁶. Zdaniem m.in. D. Wolke i in., pomimo że duży odsetek wcześniaków mieści się w normie intelektualnej, to wykazuje pewne deficyty w funkcjach poznawczych, a także percepcyjno-motorycznych. Stąd, mimo często przeciętnego ilorazu inteligencji, dzieci przedwcześnie urodzone mają więcej problemów szkolnych niż dzieci urodzone o czasie²⁷.

Badania prowadzone przez zespół pod kierunkiem N. Botting wykazały, że wśród dzieci w wieku szkolnym z masą urodzeniową mniejszą niż 1250 g zaobserwowano większy odsetek dzieci z wyższym poziomem lęku i objawami depresji. U 28% zbadanych dzieci stwierdzono objawy psychiatryczne, w grupie kontrolnej objawy te manifestowało tylko 9% dzieci²⁸.

Badania porównawcze analizujące odsetek problemów w grupie wcześniaków i dzieci urodzonych o czasie wskazują, że dzieci przedwcześnie urodzone stanowią podwyższoną grupę ryzyka w zakresie problemów z uwagą i nadpobudliwością psychoruchową, internalizacji stanów emocjonalnych, zachowań wycofująco-lękowych

²² C. Huber, D. Holditch-Davis, D. Brandon, *High risk preterm infants at 3 years of age: parental response to the presence of developmental problems*, "Children's Health Care" 1993, Vol. 22, No. 2, pp. 107-124.

²³ B. Hoff, H. Munk, G. Greisen, *Assessment of parental sensitivity towards pre-school children born with very low birth weight*, "Scandinavian Journal of Psychology" 2004, Vol. 45, No. 1, pp. 85-89.

²⁴ D. Wolke, J. Schulz, J. Meyer, *Entwicklungszeitfolgen bei ehemaligen, sehr unreifen Frühgeborenen, Bayerische Entwicklungsstudie*, „Monatsschrift Kinderheilkunde" 2001, No. 149, pp. 53-61.

²⁵ M. Chrzan-Dętkoś, *Wcześniaki. Rozwój psychoruchowy*.

²⁶ J.V. Hunt, B.A.B. Cooper, W.H. Tooley, *Outcome of very low birth weight infants at 8 to 11 years. Role of neonatal illness and family status*, "Pediatrics" 1988, No. 82, pp. 596-603.

²⁷ D. Wolke, J. Schulz, J. Meyer, *Entwicklungszeitfolgen bei ehemaligen*, pp. 53-61.

²⁸ N. Botting, A. Powlis, R. Cooke, N. Marlow, *Cognitive and educational outcome of very-low-birthweight children in early adolescence*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 1998, Vol. 40, No. 10, pp. 652-660.

lub agresywnych oraz niskich kompetencji społecznych²⁹. Zaobserwowano również, że w grupie wcześniaków z niskiego ryzyka medycznego aż u 75% dzieci występują specyficzne trudności w uczeniu się, deficyt uwagi (ADD), opóźniony rozwój mowy i problemy szkolne³⁰.

W badaniu A. T. Bhutty i in., opartym na metaanalizie dotychczasowych badań w zakresie rozwoju poznawczego i zachowania dzieci w wieku szkolnym przedwcześnie urodzonych, 81% prac wskazywało na pewien odsetek dzieci mających problemy o charakterze internalizacyjnym i eksternalizacyjnym oraz na dwukrotnie wyższe ryzyko diagnozy nadpobudliwości psychoruchowej³¹.

Należy podkreślić, że bardzo często u wcześniaków wykazujących trudności z chwilą rozpoczęcia nauki w szkole, nie obserwowano widocznych trudności w okresie przedszkolnym. Najprawdopodobniej wynika to z innych wymagań, a także innych dominujących form aktywności. Wskazuje to na potrzebę szczegółowej diagnostyki dziecka w wieku przedszkolnym, które przyszło na świat przedwcześnie, a także prowadzenia zajęć terapeutycznych wspierających rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny.

Liczne badania wskazują na istotne statystycznie związki pomiędzy aktywnością ruchową a możliwościami poznawczymi i wynikami w nauce dzieci. Regularny wysiłek fizyczny poprawia koncentrację uwagi, logiczne myślenie, szybkość podejmowania decyzji i pamięć³².

Aczkolwiek aktywność ruchowa jest ważna we wszystkich okresach życia, to wczesna stymulacja może być szczególnie istotna dla poprawy i utrzymywania sprawności i funkcji umysłu w późniejszych okresach ontogenezy³³. Niektórzy autorzy zwracają jednak uwagę, że zbyt duży wysiłek fizyczny może powodować zmęczenie i obniżać funkcje poznawcze. Stąd istotne jest dostosowanie poziomu aktywności ruchowej do możliwości psychofizycznych dziecka³⁴.

Ponadto wyniki badań sugerują, że aktywność ruchowa dzieci wpływa korzystnie na rozwój emocjonalny i osobowościowy dziecka oraz przyczynia się do jego lepszego

²⁹ B. Hoff, H. Munk, G. Greisen, *Assessment of parental sensitivity*, pp. 85-89.

³⁰ B. Deutscher, R.R. Fewell, *Early predictors of attention – deficit/hyperactivity disorder and school difficulties in low-birthweight, premature children*, "Topics in Early Childhood Special Education" 2005, Vol. 25, No. 2, pp. 71-79.

³¹ A. T. Bhutta, M. Cleves, P.H. Casey et al., *Cognitive and behavioral outcomes of school-children who were born preterm: a meta-analysis*, "Journal of American Medical Association" 2002, No. 288, pp. 728-737.

³² A. Diamond, *Activities and programs that improve children's executive functions*, „Current Directions in Psychological Science" 2012, Vol. 21, No. 5, 335-341; C.H Hillman, K.I. Erickson, A.F. Kramer, *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*, "Nature Reviews Neuroscience" 2008, Vol. 9, No. 1, pp. 58-65.

³³ W. Osiński, *Aktywność fizyczna*, s. 4-9.

³⁴ Y. Zervas, N. Stambulova, *Physical activity and cognitive functioning*. W: Y.V. Auweele (ed.): *Psychology for physical educators campaign* (III.), "Human Kinetics" 1999, p. 154; P. Ekkekakis, *Illuminating the black box: Investigating prefrontal cortical hemodynamics during exercise with near-infrared spectroscopy*, "Psychology of Sport and Exercise" 2009, Vol. 31, No. 4, pp. 505-553.

funkcjonowania w społeczeństwie³⁵. Podczas zajęć opartych na aktywności ruchowej dzieci mają bezpośredni kontakt ze sobą, co umożliwia rywalizację i rozwój kreatywności. Dzieci uczą się współpracy i współdziałania w grupie, a także przeżywania i wyrażania emocji. Aktywność ruchowa może być więc formą wyżycia się, odreagowania napięć lub sposobem na odprężenie. Gdy dziecko jest nieśmiałe, pełne zahamowań, poprzez wspólne z innymi wykonywanie ćwiczeń czy zabawę ruchową może pozbyć się kompleksów, zahamowań, wzmocnić wiarę we własne siły, lepiej zintegrować się z rówieśnikami. Ponadto różne formy aktywności ruchowej uczą dzieci cierpliwości, dyscypliny, samokontroli, akceptacji samego siebie i innych, a także szacunku dla słabszych fizycznie rówieśników.

Podkreślić należy, że chociaż zakres badań nad wpływem aktywności ruchowej na rozwój poznawczy dziecka systematycznie się poszerzał, to wyjątkowo długo ograniczona była wiedza naukowa o neurobiologicznych mechanizmach (na wszystkich ich poziomach) psychologicznych korzyści wynikających ze zwiększonej aktywności ruchowej.

Przez lata przyjmowano, że mózg jest organem wyjątkowo statycznym, bo komórki nerwowe się nie dzielą i z wiekiem nie zwiększa się ich liczba. Dopiero w 1999 r. wykazano, najpierw na myszach, że u dorosłych osobników w pewnych warunkach powstają jednak nowe komórki nerwowe³⁶. Później to samo zjawisko udało się potwierdzić w mózgu człowieka, kiedy w hipokampie obserwowano tworzenie się i wzrost nowych neuronów. Niemal równocześnie pojawiły się hipotezy o możliwości wykorzystywania tych zjawisk w procesach uczenia się. Między innymi dzięki użyciu metody tomografii komputerowej udało się po raz pierwszy zarejestrować, że pod wpływem stymulującej roli aktywności ruchowej mózg wytwarza nowe komórki nerwowe i nowe neurony. Nowe komórki pojawiły się w tzw. zakręcie zębatym hipokampa, a więc w obszarze odpowiedzialnym za procesy poznawcze: uczenie się, pamięć, podzielność i skupienie uwagi oraz wspomnienia i emocje. W okresie późniejszym zebrano wiele kolejnych obserwacji wskazujących, jak istotnie aktywność ruchowa może wpływać na zmiany zachodzące w mózgu na poziomie molekularnym oraz komórkowym. Wyniki tych badań pozwoliły na zakwestionowanie tradycyjnego poglądu (wręcz – paradygmatu), że dzięki ćwiczeniom można oczekiwać jedynie zwiększonej aktywizacji krążenia i wyłącznie na tej drodze można spodziewać się lepszego utlenienia i dostarczania substancji odżywczych do komórek mózgowych. Trening fizyczny skłania komórki nerwowe do tworzenia gęstych sieci połączeń nerwowych i wręcz do tworzenia nowych komórek³⁷.

³⁵ L.H. Burdette, R.C. Whitaker, *Resurrecting free play in young children. Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*, "Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine" 2005, Vol. 159, No. 1, pp. 46-50; A. Diamond, K. Lee, *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*, "Science Magazine" 2011, Vol. 333, No. 6045, pp. 959-964; B.A. Sibley, J. Etnier, *The relationship between physical activity and cognition in children: a metaanalysis*, "Pediatric Exercise Science" 2003, Vol. 15, No. 3, pp. 243-256.

³⁶ W. Osiński, *Aktywność fizyczna*, s. 4-9.

³⁷ Tamże, s. 4-9.

Obserwowano, że ćwiczący mięsień wysyła sygnały chemiczne (m.in. białko IGF-1) do wnętrza mózgu. Z kolei neuroprzekazniki aktywizują wydzielanie tzw. mózgowopochodnego czynnika wzrostu nerwów – BDNF (*brain-derived neurotrophic factor*), który to wywiera oddziaływanie troficzne na pierwszorzędowe neurony czuciowe, neurony zwoju węzłowego i mononeurony oraz na neurony dopaminergiczne mózgu. Jest rzeczą znaną, że mózg, w którym czynnika BDNF jest mało, zamyka się na nowe informacje. U dzieci charakteryzujących się obniżonym poziomem BDNF notowano mniejsze zdolności poznawcze oraz ogólne trudności z zapamiętywaniem. Ponadto dowiedziono, że sieć neuronalnych dendrytów, odpowiedzialna za przekazywanie informacji, może ulegać wybitnej redukcji w efekcie działających stresów. Hormon stresu, jakim jest kortyzol, uszkadza komórki hipokampa, zakłócając procesy pamięci oraz uczenia się w mózgu, a także w efekcie może prowadzić do zawałów³⁸. Neuroprotektoryjne działanie wysiłku fizycznego może być również związane ze zmniejszeniem hormonu stresu³⁹.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań różnych autorów wskazują, że konsekwencje wcześniactwa utrzymują się często przez kilka lat po przyjściu dziecka na świat. Natomiast deficyty rozwojowe w sferze fizycznej i psychomotorycznej dzieci w okresie przedszkolnym utrudniają im dobry start szkolny i stanowią źródło niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych. Stąd istnieje konieczność wieloaspektowej diagnostyki dzieci przedwcześnie urodzonych w wieku przedszkolnym, a także podejmowania ewentualnych działań terapeutycznych. Jak wskazują liczne doniesienia, aktywność ruchowa zdecydowanie poprawia rozwój i funkcjonowanie wszystkich sfer rozwoju dziecka. Dlatego w odniesieniu do dzieci z tzw. ryzyka rozwojowego, a zwłaszcza dzieci przedwcześnie urodzonych, stanowić powinna podstawę podejmowanych terapii mających na celu wczesne wspomaganie ich rozwoju.

Bibliografia

1. Bhutta A.T., Cleves M., Casey P.H. et al., *Cognitive and behavioral outcomes of school-children who were born preterm: a meta-analysis*, "Journal of American Medical Association" 2002, No. 288, pp. 728-737.
2. Botting N., Powls A., Cooke R., Marlow N., *Cognitive and educational outcome of very-low-birthweight children in early adolescence*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 1998, Vol. 40, No. 10, pp. 652-660.

³⁸ Tamże.

³⁹ E. Nowińska, E. J. Gorzelańczyk, *Neurobiologia wysiłku fizycznego. Wpływ aktywności fizycznej na wybrane funkcje poznawcze*, „Episteme. Czasopismo Naukowo-Kulturalne” 2010, t. 1.

3. Burdette L.H., Whitaker C.R., *Resurrecting free play in young children. Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect*, "Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine" 2005, Vol. 159, No. 1, pp. 46-50.
4. Chrzan-Dętkoś M., *Wczesniaki. Rozwój psychoruchowy w pierwszych latach życia*, Gdańsk 2012, Harmonia Universalis.
5. Cloonan H.A., Maxwell S.R., Miller S.D., *Developmental outcomes in very low birth weight infants: a six-year study*, "The West Virginia Medical Journal" 2001, Vol. 97, No. 5, pp. 250-252.
6. Deutscher B., Fewell R.R., *Early predictors of attention – deficit/hyperactivity disorder and school difficulties in low birthweight, premature children*, "Topics in Early Childhood Special Education" 2005, Vol. 25, No. 2, pp. 71-79.
7. Diamond A., *Activities and programs that improve children's executive functions*, "Current Directions in Psychological Science" 2012, Vol. 21, No. 5, pp. 335-341.
8. Diamond A., K. Lee, *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*, "Science Magazine" 2011, Vol. 333, No. 6045, pp. 959-964.
9. Ekkekakis P., *Illuminating the black box: Investigating prefrontal cortical hemodynamics during exercise with near-infrared spectroscopy*, "Psychology of Sport and Exercise" 2009, Vol. 31, No. 4, pp. 505-553.
10. Finn K., Johannsen N., Specker B., *Factors associated with physical activity in preschool children*, "The Journal of Pediatrics" 2002, No. 1, pp. 81-85.
11. Georgieff M.K., Mills M.M., Zempel C.E., *Catch-up growth, muscle and fat accretion and body proportionality of infants one year after newborn intensive care*, "The Journal of Pediatrics" 1989, Vol. 114, No. 2, pp. 288-292.
12. Hadders-Algra M., Touwen B.C., *Body measurements, neurological and behavioural development in six-year-old children born preterm and/or small-for-gestational-age*, "Early Human Development" 1990, No. 22, pp. 1-13.
13. Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F., *Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition*, "Nature Reviews Neuroscience" 2008, Vol. 9, No. 1, pp. 58-65.
14. Hoff B., Munk H., Greisen G., *Assessment of parental sensitivity towards pre-school children born with very low birth weight*, "Scandinavian Journal of Psychology" 2004, Vol. 45, No. 1, pp. 85-89.
15. Hokuto I., Ikeda K., Tokieda K. et al., *An ultra premature baby of 290 g birth weight needed more than 500 mg/kg of calcium and phosphorus daily*, "European Journal of Pediatrics" 2001, Vol. 160, No. 7, pp. 450-451.
16. Huber C., Holditch-Davis D., Brandon D., *High risk preterm infants at 3 years of age: parental response to the presence of developmental problems*, "Children's Health Care" 1993, Vol. 22, No. 2, pp. 107-124.
17. Hunt J.V., Cooper B.A.B., Tooley W.H., *Outcome of very low birth weight infants at 8 to 11 years. Role of neonatal illness and family status*, "Pediatrics" 1988, No. 82, pp. 596-603.
18. Janus-Kukulska A., *Współczesne poglądy na dalszy rozwój dzieci z niską wagą urodzeniową*, „Pediatria Polska” 1974, nr 5, s. 627-633.
19. Kasuda S., Fujimura M., Sakuma I. et al., *Morbidity and mortality of infants with very low birth weight in Japan. Center variation*, "Pediatrics" 2006, Vol. 118, No. 4, pp. 1130-1138.
20. Keller H., Ayub B., Saigal S. et al., *Neuromotor ability in 5- to 7-year-old children with very low or extremely low birthweight*, "Developmental Medicine and Child Neurology" 1998, No. 40, pp. 661-666.
21. Kiepuska-Zdzienicka J., Górska M.M., *Porównanie wskaźników rozwoju fizycznego dzieci urodzonych przedwcześnie i donoszonych*, „Pediatria Polska” 1976, nr 3, s. 285-290.

22. Kornacka M. K., *Noworodki płodowe*, „Klinika Pediatryczna” 2006, nr 5, s. 5095-5096.
23. Kosińska M., Stoińska B., *Ocena rozwoju fizycznego i psychoruchowego dzieci urodzonych przedwcześnie oraz dzieci urodzonych z małą masą ciała*. W: M. Kaczmarek, A. Szwed (red.): *Między antropologią a medycyną*, Poznań 2009, UAM, s. 155-169.
24. Kosińska M., *Two methods for estimating age of newborns in catch-up growth studies*, “Early Human Development” 2006, No. 82, pp. 575-582.
25. Kułakowska Z., *Wczesne uszkodzenia dojrzewającego mózgu. Od fizjologii do rehabilitacji*, Lublin 2003, Folium.
26. Ligenza I., Chlebna-Sokół D., Olszowiec M., *Somatic development and health condition of premature children at 4-7 years of age*, „Przegląd Pediatryczny” 2005, Vol. 35, nr 2, s. 66-70.
27. Long T., Toscano K., *Handbook of Pediatric Physical Therapy*, 2nd ed. Philadelphia 2002, Pa Lippincott Williams & Wilkins.
28. Malina R.M., *Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan*, “Research Quarterly for Exercise and Sport” 1996, Vol. 67, No. 3, pp. 48-57.
29. Malina R., *Wpływ ćwiczeń fizycznych na niektóre tkanki, rozmiary i funkcje organizmu w trakcie rozwoju osobniczego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1980, nr 24, s. 3-35.
30. Mazurczak T., *Odmienności rozwoju fizycznego w pierwszym roku życia dzieci urodzonych przedwcześnie i z objawami dystrofii wewnątrzmacicznej*, „Pediatria Polska” 1978, nr 8, s. 933-941.
31. Mota J., Guerra S., Leandro C. et al., *Association of maturation, sex, and body fat in cardiorespiratory fitness*, “American Journal of Human Biology” 2002, No. 14, pp. 707-712.
32. Moura-Dos-Santos M., Wellington-Barros J., Brito-Almeida M. et al., *Permanent deficits in handgrip strength and running speed performance in low birth weight children*, “American Journal of Human Biology” 2013, Vol. 25, No. 1, pp. 58-62.
33. Niedźwiecka Z., Palczewska I., *Wskaźniki rozwoju fizycznego w pierwszych trzech latach życia dzieci urodzonych przedwcześnie*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 1997, nr 1, s. 1-45.
34. Nowińska E., Gorzelańczyk E.J., *Neurobiologia wysiłku fizycznego. Wpływ aktywności fizycznej na wybrane funkcje poznawcze*, „Episteme. Czasopismo Naukowo-Kulturalne” 2010, t. 1.
35. Oja P., *Recepta na zdrowie – ćwiczenia fizyczne – diagnozowanie wysiłków fizycznych*. W: T. Wolańska (red.): *Aktywność fizyczna a zdrowie*, Warszawa 1993, PTNKF, s. 5-16.
36. Oliveira G.E., Magalhães L.C., Salmela L.F., *Relationship between very low birth weight, environmental factors, and motor and cognitive development of children of 5 and 6 years old*, “Revista Brasileira de Fisioterapia” 2011, Vol. 15, No. 2, pp. 138-145.
37. Osiński W., *Aktywność fizyczna – czy może zmieniać mózg?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2011, nr 4, s. 4-9.
38. Paz I., Seidman D.S., Danon Y.L. et al., *Are children born small for gestational age at increased risk of short stature?*, *AJDC* 1993, No. 147, pp. 337-339.
39. Restiffe A. P., Gherpelli J.L., *Comparison of chronological and corrected ages in the gross motor assessment of low-risk preterm infants during the first year of life*, “Arquivos de Neuro-Psiquiatria” 2006, Vol. 64, No. 2B, pp. 418-425.
40. Sibley B.A., Etnier J., *The relationship between physical activity and cognition in children: a metaanalysis*, “Pediatric Exercise Science” 2003, Vol. 15, No. 3, pp. 243-256.
41. Sitarz L., Pop T., Opalińska I., *Ocena rozwoju psychomotorycznego niemowląt urodzonych przedwcześnie w pierwszym półroczu życia*, “Young Sport Science of Ukraine” 2011, No. 3, pp. 269-276.

42. Strauss R.S., *Effects of the intra-uterine environment on childhood growth*, "British Medical Bulletin" 1997, No. 53, pp. 81-95.
43. Suder A., Sobiecki J., Kościuk T., Pałosz J., *Motor efficiency and body posture pre-school children*, „Nowiny Lekarskie” 2002, nr 4-5, s. 230-238.
44. Troszyński M., *Umieralność okołoporodowa płodów i noworodków*, Warszawa 2001, Instytut Matki i Dziecka.
45. Wolke D., Schulz J., Meyer R., *Entwicklungslangzeitfolgen bei ehemaligen, sehr unreifen Frühgeborenen*, *Bayerische Entwicklungsstudie*, „Monatsschrift Kinderheilkunde” 2001, No. 149, pp. 53-61.
46. Zaręba M., Cieśla E., *Health-related fitness preterm born children in six-year-old*, złożono do druku 2012.
47. Zervas Y., Stambulova N., *Physical activity and cognitive functioning*. W: Y.V. Auweele (ed.): *Psychology for physical educators campaign* (Ill.), "Human Kinetics" 1999, pp. 154.

Andrzej Jopkiewicz, Monika Zaręba

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

SPOŁECZNO-EKONOMICZNE ZRÓŻNICOWANIE ROZWOJU FIZYCZNEGO I PSYCHOMOTORYCZNEGO DZIECI ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ SZKOLNĄ W ŚRODOWISKU MIEJSKIM

Abstract

The aim of the study is to assess socio-economic differentiation of physical, motor and cognitive development in children starting their school education in an urban environment.

The research included 532 children (256 boys and 276 girls) at the age of 6-7, who attended different kindergartens and schools located in the area of urban large housing estates in Kielce and Ostrowiec Świętokrzyski. Random-purposive sampling was adopted, as different kindergartens and schools were chosen, but the parents decided about their child's participation in the research. The research was conducted during the period of 3 years between September and November of 2004, 2005 and 2006.

The collected data indicates that there exist social differences in the level of development of children starting their school education in the area of urban large housing estates. Children coming from families with better socio-economic situation reach higher level of physical, motor and cognitive development than those from families with the lower one. This equally applies to both girls and boys.

Wstęp

Rozwój cech fizycznych i psychicznych zależy od potencjału biologicznego jednostki (czynników genetycznych), oddziaływania środowiska oraz interakcji między tymi czynnikami. W analizie środowiska społeczno-ekonomicznego wydzieliła się różne grupy modyfikatorów pozarodzinnych, kulturowych i stopień urbanizacji miejsca

zamieszkania. Podstawową grupę stanowią czynniki wewnątrzrodzinne, określane na podstawie poziomu wykształcenia rodziców, ich statusu zawodowego, liczby dzieci w rodzinie, warunków materialnych i mieszkaniowych. Oddziaływanie tych modyfikatorów na rozwój fizyczny dzieci i młodzieży jest jednak wyłącznie pośrednie – związane z kształtowaniem określonych warunków życia jednostki¹.

Podkreślić należy, że mówienie o wpływie sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny lub jej poszczególnych wyznaczników na rozwój dzieci jest jedynie pewnym skrótem myślowym. Zdaniem T. Bielickiego i in.² jest oczywiste, że sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny ani żaden z jej wyznaczników nie oddziałuje na przebieg rozwoju dziecka bezpośrednio. Działanie to może być tylko pośrednie, tzn. każdy z czynników składających się w sumie na sytuację społeczno-ekonomiczną rodziny wywiera wpływ na pewne elementy trybu i stylu życia dziecka i to one rzutują na rozwój jego organizmu w sposób bezpośredni. Wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny wiąże się z możliwością zapewnienia właściwego, racjonalnego sposobu żywienia, bardziej aktywnego spędzania wolnego czasu, lepszej opieki lekarskiej i higienicznego trybu życia.

Gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole rozpatrywana jest wielopłaszczyznowo w kontekście złożonych uwarunkowań przebiegu procesu ontogenezy. O sprostaniu tym wymaganiom decyduje odpowiedni poziom rozwoju poszczególnych sfer rozwoju dziecka, tj. psychicznej, fizycznej i społecznej, określane mianem harmonijności rozwoju. Istotnym czynnikiem decydującym o optymalnym przebiegu rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym jest środowisko rodzinne.

Jeśli chodzi o wychowanie małych dzieci, zasadniczym parametrem definiującym grupy ryzyka jest poziom dochodów rodziny. W osiąganiu sukcesów szkolnych, istotnym czynnikiem ryzyka jest ubóstwo – zdaniem niektórych autorów ma ono większe znaczenie niż wszystkie pozostałe czynniki ryzyka³. Zła sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny powoduje takie zagrożenia, jak: niekorzystny stosunek dochodu do potrzeb (dochód niewystarczający do zaspokojenia podstawowych potrzeb), niski standard mieszkań, niebezpieczne i zanieczyszczone sąsiedztwo, ograniczony dostęp do dobrej jakości opieki i edukacji oraz związane z tym problemy w rodzinie. Dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo narażone na skutki ubóstwa, które – w okresie wczes-

¹ T. Bielicki, A. Szklarska, Z. Welon, C. Brajczewski, *Nierówności społeczne w Polsce: antropologiczne badania poborowych w trzydziestoleciu 1965-1995*, Wrocław 1997, PAN, Monografie Zakładu Antropologii, s. 16.

² T. Bielicki, A. Szklarska, S. Kozieł, Z. Welon, *Transformacja ustrojowa w Polsce w świetle antropologicznych badań 19-letnich mężczyzn*, Wrocław 2003, PAN, Monografie Zakładu Antropologii, s. 23.

³ A.J. Sameroff, B.H. Fiese, *Transaction regulation: The developmental ecology of early intervention*. W: J.P. Shonkoff and S.J. Meisels (red.): *Handbook of early childhood intervention*, England 2000, Cambridge University Press, pp. 135-159; N. Atzaba-Poria, A. Pike, K. Deater-Deckard, *Do risk factors for problem behaviours act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2004, Vol. 45, No. 4, pp. 707-718.

snego dzieciństwa w większym stopniu niż w późniejszym wieku – powoduje problemy w nauce i zaburzenia zachowania.

Istotnym elementem właściwego trybu i stylu życia dziecka jest jego sposób odżywiania, gdyż pełne wykorzystanie genetycznie zdeterminowanego potencjału rozwojowego wymaga dostarczenia odpowiedniej ilości energii i substratów żywieniowych (białek, wody, tłuszczu, witamin i minerałów). Szczególnie znaczący jest wpływ niedożywienia na tkankę kostną, mięśniową, tłuszczową i nerwową, a okres, w którym człowiek jest bardzo wrażliwy na niedożywienie, to wczesne dzieciństwo⁴. Przy czym w rodzinach charakteryzujących się niskim statusem społeczno-ekonomicznym sposób odżywiania dzieci jest najczęściej nieprawidłowy.

Pomimo że w ciągu ostatnich lat ogólne warunki życia ulegają poprawie, wciąż obserwuje się w naszym kraju dystanse społeczno-ekonomiczne pomiędzy różnymi warstwami społecznymi ludności. Dlatego istotna jest ocena zróżnicowania rozwoju fizycznego i psychomotorycznego dzieci w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny. Zagadnienie to jest niezwykle istotne u progu nauki szkolnej, gdyż niższy poziom rozwoju dziecka może negatywnie wpływać na powodzenia szkolne. Przyczyny niepowodzeń w nauce na ogół nie pojawiają się pojedynczo, lecz występują w postaci złożonego kompleksu czynników, gdy obok uwarunkowań rozwojowych występują niekorzystne czynniki społeczne. Stąd celem pracy jest ocena zróżnicowania społeczno-ekonomicznego rozwoju fizycznego, poznawczego i motorycznego dzieci rozpoczynających naukę szkolną w środowisku miejskim.

I. Materiał i metody

Badaniami objęto łącznie 532 dzieci, w tym 276 dziewcząt i 256 chłopców, w wieku 6-7 lat, które uczęszczały do różnych przedszkoli i szkół na terenie dużych osiedli miejskich Kielc i Ostrowca Świętokrzyskiego. Zastosowano dobór celowo-losowy, gdyż wytypowano różne placówki przedszkolne i szkolne w tych miastach, ale o udziale dzieci w badaniach decydowali ich rodzice, którzy w wielu wypadkach nie wyrażali na to zgody. Ze względu na obszerny zakres, badania przeprowadzano w ciągu trzech lat, zawsze w okresie od maja do listopada, kolejno w 2004, 2005 i 2006 r.

Dla oceny rozwoju fizycznego wykonano pomiary podstawowych cech somatycznych, tj. wysokości i masy ciała. Zgodnie z techniką R. Martina, pomiary wysokości ciała wykonywano antropometrem z dokładnością do 1 mm, a masę ciała mierzono na wadze lekarskiej z dokładnością do 100 g⁵. Pomiary przeprowadzano zawsze w godzinach przedpołudniowych, w pomieszczeniach szkolnych i przedszkolnych, a dzieci rozebrane były do kostiumu gimnastycznego bez obuwia.

⁴ O. Westphal, *Normal growth and growth disorders in children*, „Acta Odontologica Scandinavica” 1995, Vol. 53, No. 3, pp. 174-178.

⁵ A. Malinowski, W. Bożiłow, *Podstawy antropometrii. Metody, techniki, normy*, Warszawa-Łódź 1997, PWN.

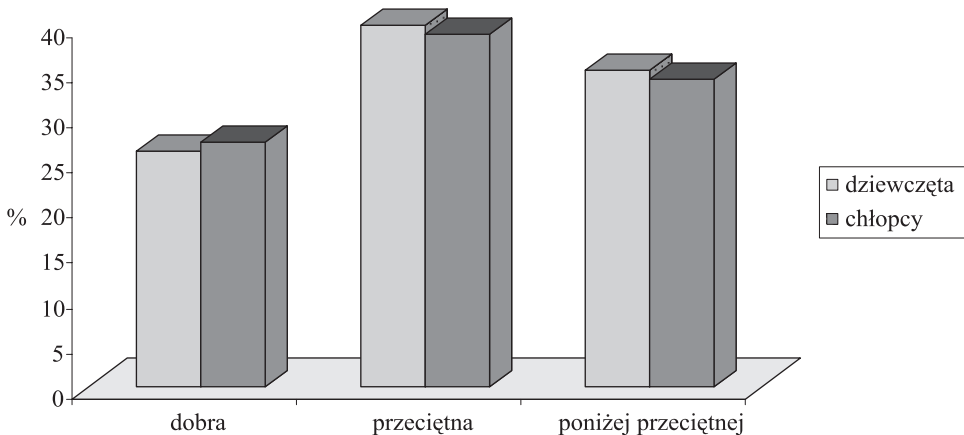
Na podstawie wysokości i masy ciała obliczano wskaźnik BMI. Natomiast do określenia poziomu sprawności motorycznej wykorzystano test B. Sekity, który składa się z czterech prób⁶:

1. Siły – rzut piłką lekarską 1 kg oburącz znad głowy,
2. Mocy – skok w dal z miejsca,
3. Szybkości – bieg na 20 m ze startu wysokiego,
4. Zwinności – bieg „wahadłowy” 4 x 5 m z przenoszeniem klocka.

Wyniki uzyskane w poszczególnych próbach przeliczone zostały na punkty, których suma stanowiła podstawę do określenia tzw. ogólnej sprawności motorycznej dziecka. Przy czym do grupy dzieci 6-letnich zaliczano dzieci mające 5 lat, 6 miesięcy i 1 dzień do 6 lat i 6 miesięcy. W podobny sposób postępowano w odniesieniu do dzieci 7-letnich.

Do oceny rozwoju poznawczego wykorzystano Test Matrycy Ravena (wersję kolorową), przeznaczoną do badania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym⁷. Wykonywanie zadań testowych angażuje procesy percepcyjne i myślowe dziecka (uwaga, percepcja globalna analityczna i syntetyczna, wnioskowanie). Dzieci rozwiązywały zadania testowe w grupach 2-4-osobowych, siedząc w odległości od siebie, przez co miały lepsze warunki do koncentracji uwagi i samodzielnej pracy.

Za pomocą kwestionariusza wywiadu zebrano od rodziców informacje umożliwiające określenie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny (SES). Wzięto pod uwagę poziom wykształcenia matki i ojca, liczbę dzieci w rodzinie oraz zagęszczenie mieszkania, tj. liczbę osób przypadających na jedną izbę. Przy czym różnym kategoriom tych zmiennych przypisano w sposób arbitralny punkty, których suma była wskaźnikiem



Ryc. 1. Sytuacja ekonomiczno-społeczna rodziny (SES) (%)

⁶ B. Sekita, *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3-7 lat*. W: S. Pilez (red.): *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, AWF, s. 12-33.

⁷ T. Szutrowa, A. Jaworowska, *Podręcznik do testu matrycy Ravena*, Warszawa 1992, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

społecznych warunków życia (SES). Bazując na idei SES, wyznaczono trzy poziomy „dobroci” warunków życia rodziny, tj: dobry, przeciętny i poniżej przeciętnej⁸ (ryc.1).

Zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne cech somatycznych i wsk. BMI, przedstawiono graficznie w postaci średnich wartości. Podobnie postąpiono w odniesieniu do ogólnej sprawności fizycznej wyznaczonej w punktach i ocenie wyników testu Ravena. Istotność statystyczną różnic w zakresie cech somatycznych oceniano testem t-Studenta, przyjmując poziom ufności $p \leq 0,01$ lub $p \leq 0,05$.

2. Wyniki badań

Chłopcy 6- i 7-letni charakteryzowali się nie tylko wyższymi średnimi wartościami wysokości i masy ciała, ale także masy ciała należnej, niż dziewczęta. Przy czym różnice te nie były istotne statystycznie jedynie w zakresie wskaźnika BMI (tabela 1).

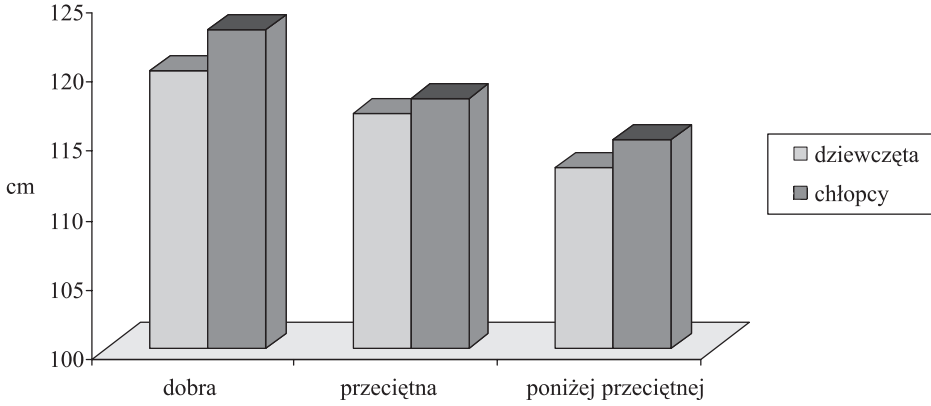
Tabela 1. Charakterystyka podstawowych cech somatycznych dziewcząt i chłopców w wieku 6 i 7 lat ze środowiska miejskiego

Wiek	Chłopcy				Dziewczęta				D	T
	N		S	V	N		S	V		
Wysokość ciała										
6	139	118,56	5,53	4,46	152	117,25	5,22	4,66	1,31	3,293
7	117	123,71	5,86	4,82	124	121,83	5,87	4,74	1,88	5,414
Masa ciała										
6	139	22,13	3,79	17,12	152	21,22	3,76	17,71	0,91	3,249
7	117	24,44	4,38	17,92	124	23,10	4,30	18,61	1,34	5,187
Wskaźnik BMI										
6	139	15,74	1,63	10,36	152	15,43	1,85	11,98	0,31	0,698
7	117	15,96	1,79	11,21	124	15,56	1,82	11,7	0,42	0,972

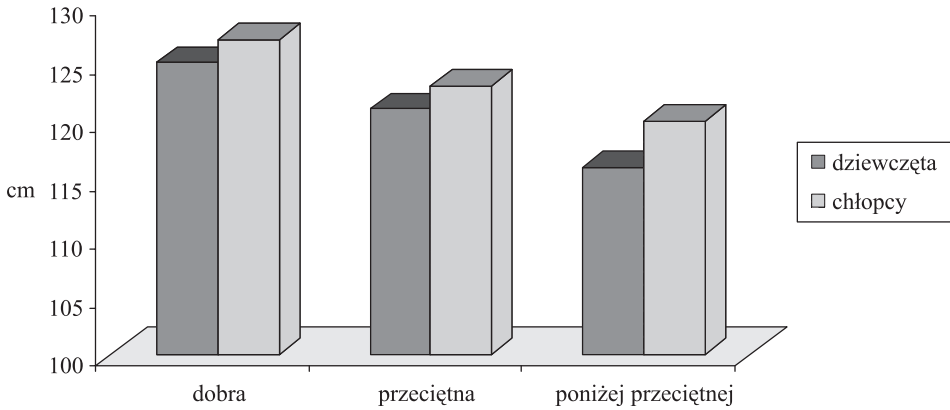
* Istotne statystycznie różnice wyróżniono pogrubioną czcionką.

Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny okazała się czynnikiem istotnie różnicującym wielkość podstawowych cech somatycznych zarówno 6-, jak i 7-letnich dziewcząt i chłopców. Dzieci wywodzące się z rodzin posiadających dobrą sytuację społeczno-ekonomiczną charakteryzowały się wyższym poziomem rozwoju fizycznego niż ich rówieśnicy wywodzący się z rodzin mających przeciętną i poniżej przeciętnej sytuację społeczno-ekonomiczną (ryc. 2-7).

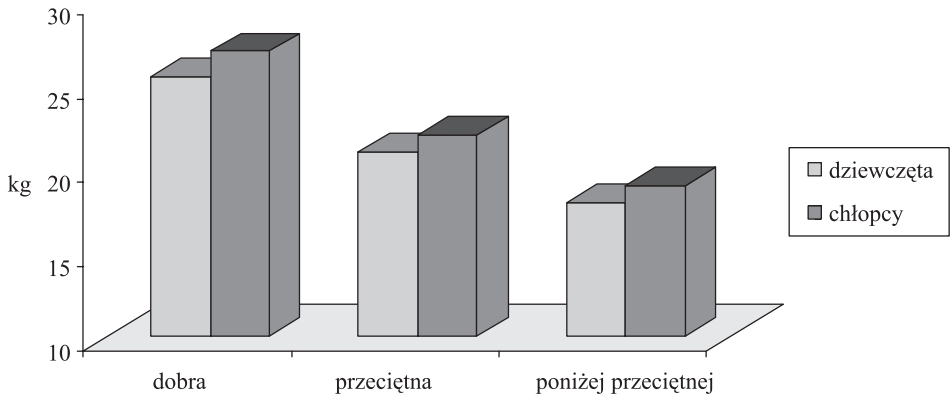
⁸ A. Waliszko, B. Hulanicka, T. Bielecki, *Społeczne zróżnicowanie wieku menarche dziewcząt na Górnym Śląsku w 1981 roku*, „Przegląd Antropologiczny” 1987, nr 1-2, s. 51-74.



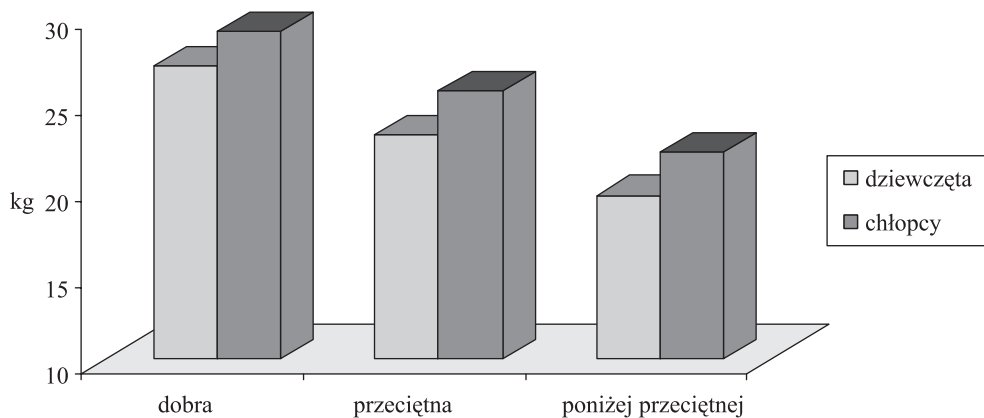
Ryc. 2. Wysokość ciała (cm) dzieci 6-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny



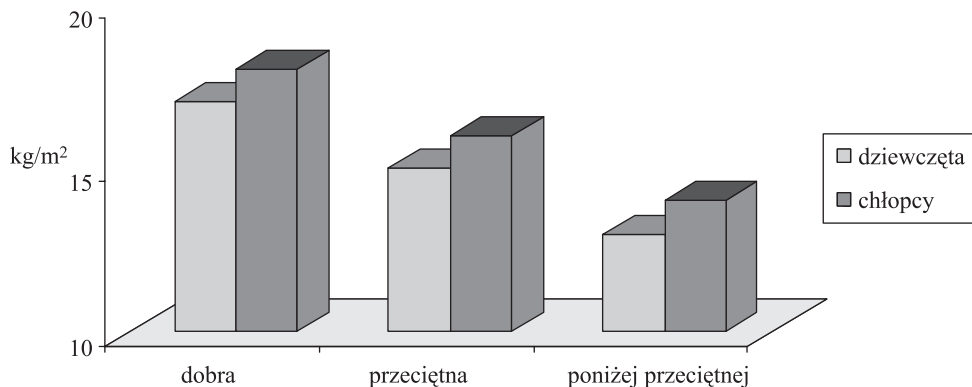
Ryc. 3. Wysokość ciała (cm) dzieci 7-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny



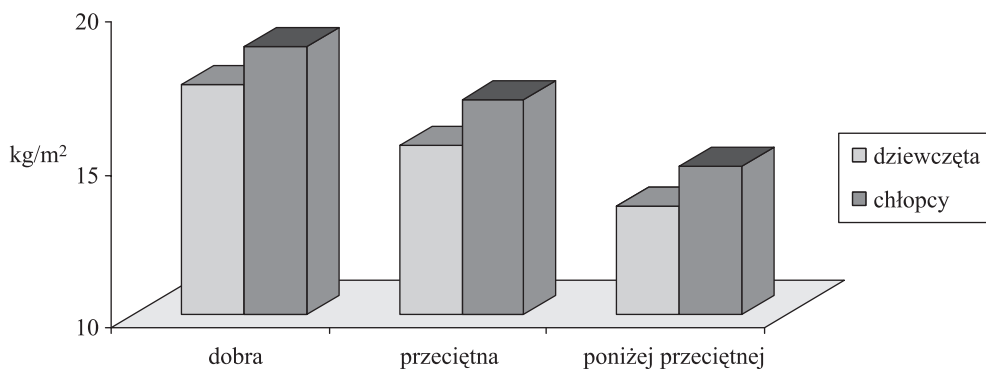
Ryc. 4. Masa ciała (kg) dzieci 6-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny



Ryc. 5. Masa ciała (kg) dzieci 7-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny

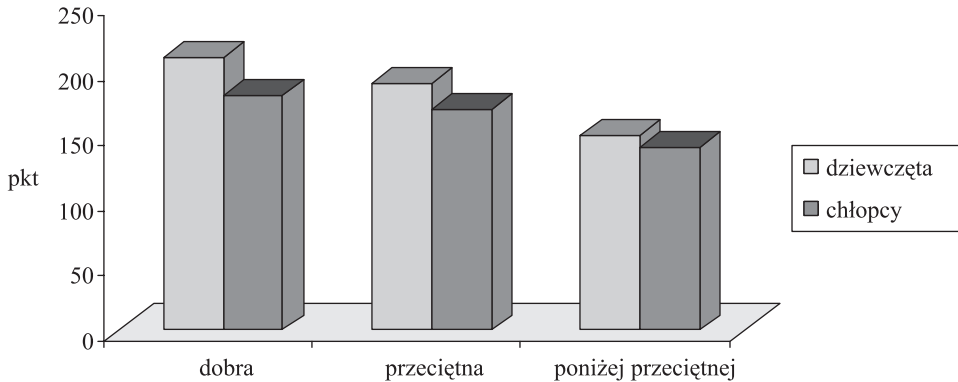


Ryc. 6. Wsk. BMI (kg/m²) dzieci 6-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny



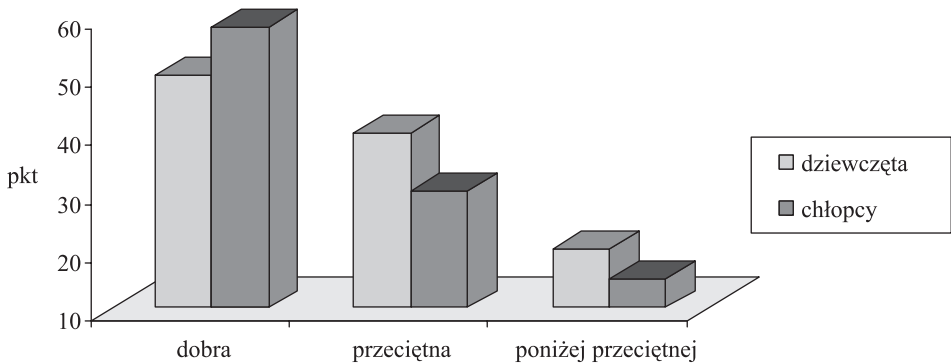
Ryc. 7. Wsk. BMI (kg/m²) dzieci 7-letnich zamieszkałych w mieście w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny

Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny była także czynnikiem silnie różnicującym ogólną sprawność motoryczną dzieci rozpoczynających naukę w szkole. Najwyższym poziomem sprawności motorycznej charakteryzowały się dziewczęta i chłopcy wywodzący się z rodzin o dobrej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Najniższy poziom sprawności motorycznej miały dzieci wywodzące się z rodzin o sytuacji społeczno-ekonomicznej poniżej przeciętnej (ryc. 8).



Ryc. 8. Ogólna sprawność motoryczna (pkt) dzieci 6-7-letnich w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny

Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny okazała się czynnikiem istotnie różnicującym także rozwój poznawczy dzieci 6-, 7-letnich, określany na podstawie wyników testu Ravena. Im wyższy był status społeczno-ekonomiczny rodziny (SES), tym wyższy poziom zaawansowania rozwoju poznawczego prezentowały dzieci rozpoczynające naukę szkolną i dotyczyło to w równym stopniu dziewcząt i chłopców (ryc. 9).



Ryc. 9. Wyniki testu Ravena (pkt) dzieci 6-7-letnich w odniesieniu do sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny

3. Dyskusja

W piśmiennictwie, zwłaszcza antropologicznym, nagromadzono wiele danych świadczących o tym, że podstawowe cechy somatyczne, takie jak wysokość i masa ciała, stanowiące podstawę oceny rozwoju fizycznego dzieci, są czułym „barometrem” rozwarstwienia społecznego ludności⁹. Należy podkreślić, że badania w zakresie społeczno-ekonomicznych uwarunkowań rozwoju dzieci i młodzieży mają na Kielecczyźnie już pewną tradycję¹⁰. Monitorowanie rozwoju dzieci w naszym regionie jest istotne z dwóch względów, gdyż z jednej strony jest to rejon charakteryzujący się pewnymi zapóźnieniami cywilizacyjnymi, ale z drugiej – dość szybkim tempem rozwoju społeczno-gospodarczego po 1989 r.

Przedstawione przez nas wyniki badań wskazują na utrzymywanie się dystansów społecznych w poziomie rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną, a wiek przedszkolny jest okresem szczególnej wrażliwości na działanie czynników środowiskowych. Dzieciom wywodzącym się z rodzin, które nie umożliwiają im pełnego wykorzystania potencjału genetycznego, przedszkole powinno zapewnić szansę wszechstronnego rozwoju. Jest jednak zapewne tak, że w rodzinach mających przeciętną, a zwłaszcza poniżej przeciętnej sytuację społeczno-ekonomiczną, jedno z rodziców, bądź oboje, częściej nie pracuje i dzieci z tych rodzin uczęszczają jedynie do obowiązkowej klasy „0”, co wydaje się zupełnie niewystarczające dla wyrównania startu szkolnego. Ważne jest zatem podniesienie świadomości wśród rodziców, że przedszkole jest nie tylko placówką zapewniającą opiekę dzieciom podczas ich pracy zawodowej, ale przede wszystkim umożliwiającą wszechstronny rozwój i osiągnięcie przez dzieci wyższego poziomu rozwoju w zakresie wielu sfer.

Z punktu widzenia auksologii i antropologii zdecydowanie pozytywnie jest oceniana edukacja przedszkolna. Dotyczy bowiem okresu szczególnej aktywności dziecka, zwłaszcza ruchowej, ale także intelektualnej i psychospołecznej, stąd okres ten nazywany jest „wiekiem głodu ruchowego” oraz „złotym wiekiem rozwoju motorycznego”. Jednak w stosunku do innych państw Unii Europejskiej ciągle jeszcze niezbyt duży

⁹ A. Jopkiewicz, *Dziecko kieleckie. Normy rozwoju fizycznego*, wyd. 2. poszerzone, Radom–Kielce 2000, Instytut Technologii Eksploatacji.

¹⁰ W. Dutkiewicz, *Poziom rozwoju biologicznego i sprawności ruchowej dzieci w wieku 8-15 lat w nawiązaniu do warunków socjalno-bytowych rodzin i warunków pracy szkół*, Kraków 1975, AWF, nr 13, s. 35-68; W. Dutkiewicz, *Różnice środowiskowe w rozwoju biologicznym i sprawności ruchowej dzieci w okresie dorastania*, Kielce 1980, IKNiBO; W. Dutkiewicz, *Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych*, Kielce 1985, WSP; A. Jopkiewicz., M. Zaręba, *Zróżnicowanie społeczne rozwoju motorycznego i umysłowego dzieci 6-7-letnich*. W: J. Rodziewicz-Gruhn (red.): *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, Częstochowa 2003, WSP, s. 259-270; A. Jopkiewicz, M. Zaręba, *Uwarunkowania rodzinne i środowiskowe wysokości i masy ciała dzieci i młodzieży zamieszkanej na terenie różnych miast Kielecczyzny*. W: B. Zaworski i L. Cymek (red.): *Słupskie Prace Biologiczne*, Słupsk 2005, Pomorska Akademia Pedagogiczna, s. 81-91; E. Suliga, *Zróżnicowanie rozwoju fizycznego oraz sposobu żywienia dzieci i młodzieży w środowisku miejskim i wiejskim Kielecczyzny w latach 2002-2005*, Kielce 2008, UJK.

odsetek dzieci polskich uczęszcza do przedszkoli, które są dobrze wyposażone i przygotowane do zadań, jakie są przed nimi stawiane.

Inną, niezwykle ważną kwestią jest niedocenywanie aktywności ruchowej – zarówno w edukacji przedszkolnej, jak i wczesnoszkolnej. Systematyczna aktywność ruchowa w okresie dzieciństwa wpływa korzystnie nie tylko na rozwój fizyczny, ale także psychiczny i społeczny dzieci. Jej rola wzrasta i jest doceniana, gdyż jest podstawą promocji zdrowia, troski o ciało wychowanków i ich wszechstronny rozwój.

Zagadnienie społeczno-ekonomicznego zróżnicowania rozwoju fizycznego było analizowane przez wielu autorów, zarówno na Kielecczyźnie, jak i w innych rejonach kraju¹¹. Natomiast badania dotyczące zróżnicowania rozwoju motorycznego, a zwłaszcza poznawczego, w kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych należą do mniej rozpowszechnionych, a ich wyniki nie są do końca jednoznaczne¹². Zdecydowanie więcej badań dotyczy dzieci i młodzieży szkolnej, a przecież – jak wspomniano – wiek przedszkolny jest okresem szczególnej wrażliwości na czynniki środowiskowe. W tym czasie nie tylko globalne, ale także fragmentaryczne opóźnienia rozwojowe mają swoje konsekwencje w braku pełnej gotowości szkolnej, będącej efektem nie tylko równowartości i równomierności, ale i współzależności poszczególnych sfer

¹¹ J. Charzewski, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju fizycznego dzieci warszawskich*, Warszawa 1981, AWF; T. Bielicki, Z. Welon, *Growth data as indicator of social inequalities. The case of Poland*, "American Journal of Physical Anthropology" 1982, No. 25, pp. 153-167; E. Piasecki., S. Panek, *Czynniki różnicujące rozwój fizyczny młodzieży nowohuckiej*, „Materiały i Prace Antropologiczne” 1982, nr 102, s. 115-182; W. Jedlińska, H. Lebioda, *The influence of some socio-economic factors on the height and body weight of Wrocław girls*, "Stud. Physical Anthropology" 1981, No. 7, s. 29-38; J. Charzewski, T. Bielicki, *Uwarstwienie społeczne ludności Warszawy: Analiza wysokości ciała i tempa dojrzewania chłopców 13-14 letnich*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1990, nr 1, s. 3-20; B. Hulanicka, *Stan rozwoju chłopców w okresie pokwitania jako odbicie różnic społecznych wśród ludności Wrocławia*, „Materiały i Prace Antropologiczne” 1990, nr 111, s. 21-45; B. Hulanicka, *Social gradients in growth and maturation among 14 years old schoolboys in Wrocław*, „Materiały i Prace Antropologiczne” 1991, nr 11, s. 21-45; H. Kołodziej, S. Kozielec, *Charakterystyka społeczna i antropologiczna 13-15 letnich chłopców i dziewcząt z Wrocławia i okolic*. W: *Spoleczne kontrasty w stanie zdrowia Polaków*, Warszawa 1998, AWF, s. 75-87; A. Jopkiewicz, *Dziecko kieleckie*; D. Młyńska, *Rozwój biologiczny dziecka w wieku przedszkolnym na tle uwarunkowań środowiskowych*, „Scripta Periodica” 2002, t. 3, supl. 1, s. 323-329; A. Jopkiewicz, M. Zaręba, *Uwarunkowania rodzinne i środowiskowe*, s. 81-91.

¹² M. Kołodziej, *Rozwój somatyczny i ruchowy oraz postępy w nauce dzieci województwa kieleckiego w zależności od zróżnicowania diety w grupach społeczno-ekonomicznych: chłopskiej, robotniczej i inteligencji pracującej*, Kraków 1975, AWF, s. 135-180; A. Szklarska, *Spoleczne różnice w sprawności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce*, Wrocław 1988, PAN, Monografie Zakładu Antropologii; R. Przewęda, *O społecznych uwarunkowaniach sprawności fizycznej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1991, nr 4, s. 3-14; A. Jopkiewicz, M. Zaręba, *Zróżnicowanie społeczne rozwoju motorycznego*, s. 259-270; E. Cieśla, *Morfologiczna ocena dzieci 6-letnich w aspekcie różnic środowiskowych*, „Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej” Kielce 2004, t. 2, s. 29-41; T. Leśniak, H. Olszewski, *Możliwości regulacji zachowań w sytuacjach społecznych w kontekście psychoruchowego rozwoju dzieci 6-letnich*. W: *Zdrowie i sprawność dziecka*, Gdańsk 1992, AWF, s. 176-179; B. Orlicz, *Spoleczne uwarunkowania sprawności fizycznej dziewcząt polskich*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1996, nr 2, s. 3-10; A. Kopik, *Projekt badawczy: Dziecko sześciolatnie u progu nauki szkolnej*, „Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 4, s. 163-168.

rozwoju¹³. Stąd wyższy poziom rozwoju fizycznego, a zwłaszcza motorycznego, wiąże się z większym zaawansowaniem rozwoju poznawczego. Natomiast problemy rozwojowe w jednym obszarze nasilają trudności w innych i stanowią źródło różnorodnych trudności szkolnych.

Obecnie jedynym kryterium rozpoczęcia nauki szkolnej jest wiek kalendarzowy, teoretycznie więc problem dojrzałości szkolnej nie istnieje. W rzeczywistości jest on niezwykle ważny, a komplikuje go w pewnym stopniu analizowany przez nas fakt stratyfikacji społecznej zjawisk rozwojowych. Warto przy tym wspomnieć, że w środowisku wiejskim rozwój biologiczny przebiega wolniej i trwa dłużej. Chociaż obecnie zauważyć można tendencję do zacierania się różnic rozwojowych w układzie: duże miasto – małe miasto – wieś, czy w układzie regionalnym wschód – zachód Polski. Niemniej jednak jeszcze obecnie owe różnice mogą mieć jakieś przełożenie na przebieg procesów nauczania i wychowania zarówno szkolnego, jak i przedszkolnego.

4. Wnioski

Przedstawione wyniki badań umożliwiają sformułowanie następujących wniosków i spostrzeżeń:

1. Na terenie dużych osiedli miejskich utrzymują się kontrasty społeczne w rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Rodziny o przeciętnej, a zwłaszcza poniżej przeciętnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, nie zapewniają więc dzieciom optymalnych warunków do wykorzystania ich potencjału rozwojowego.
2. Dzieci wywodzące się z rodzin posiadających dobrą sytuację społeczno-ekonomiczną charakteryzują się nie tylko wyższym poziomem rozwoju fizycznego, co stanowi potwierdzenie spostrzeżeń wielu innych autorów, ale także motorycznego i poznawczego.
3. Sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny poniżej przeciętnej wiąże się z niższymi wartościami wskaźnika BMI u dzieci rozpoczynających naukę szkolną w środowisku miejskim, co może się wiązać z niedożywieniem, mającym negatywne konsekwencje rozwojowe. Wymaga to jednak odrębnej analizy.
4. W wyrównywaniu różnic rozwojowych w zakresie różnych sfer rozwoju istotną rolę winna odgrywać edukacja przedszkolna, której znaczenie wyraźnie wzrasta wraz z obniżaniem wieku rozpoczynania nauki szkolnej.

¹³ Z. Bocheńska, T. Chrzanowska (red.): *Rozwój somatyczny, fizjologiczny i psychiczny dzieci i młodzieży o różnym poziomie sprawności fizycznej w świetle badań długofalowych*, Kraków 1993, AWF; M. Resiak, J. Drabik, T. Leśniak, *Związki sprawności fizycznej z gotowością szkolną dzieci*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1999, nr 3, s. 67-75; A. Jopkiewicz, M. Zareba, *Zróżnicowanie społeczne rozwoju motorycznego*, s. 259-270.

Bibliografia

1. Atzaba-Poria N., Pike A., Deater-Deckard K., *Do risk factors for problem behaviours act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 2004, Vol. 45, No. 4, pp. 707-718.
2. Bielicki T., Szklarska A., Kozieł S., Welon Z., *Transformacja ustrojowa w Polsce w świetle antropologicznych badań 19-letnich mężczyzn*, Wrocław 2003, PAN, Monografie Zakładu Antropologii.
3. Bielicki T., Szklarska A., Welon Z., Brajczewski C., *Nierówności społeczne w Polsce: antropologiczne badania poborowych w trzydziestoleciu 1965-1995*, Wrocław 1997, PAN, Monografie Zakładu Antropologii.
4. Bielicki T., Welon Z., *Growth data as indicator of social inequalities. The case of Poland*, "American Journal of Physical Anthropology" 1982, No. 25, pp. 153-167.
5. Bocheńska Z., Chrzanowska T. (red.): *Rozwój somatyczny, fizjologiczny i psychiczny dzieci i młodzieży o różnym poziomie sprawności fizycznej w świetle badań długofalowych*, Kraków 1993, AWF.
6. Charzewski J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju fizycznego dzieci warszawskich*, Warszawa 1981, AWF.
7. Charzewski J., Bielicki T., *Uwarstwienie społeczne ludności Warszawy: Analiza wysokości ciała i tempa dojrzewania chłopców 13-14 letnich*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1990, nr 1, s. 3-20.
8. Cieśla E., *Morfofunkcjonalna ocena dzieci 6-letnich w aspekcie różnic środowiskowych*, „Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej” Kielce 2004, t. 2, s. 29-41.
9. Dutkiewicz W., *Poziom rozwoju biologicznego i sprawności ruchowej dzieci w wieku 8-15 lat w nawiązaniu do warunków socjalno-bytowych rodzin i warunków pracy szkół*, Kraków 1975, „Rocznik Naukowy AWF”, t. 13, s. 35-68.
10. Dutkiewicz W., *Różnice środowiskowe w rozwoju biologicznym i sprawności ruchowej dzieci w okresie dorastania*, Kielce 1980, IKNiBO.
11. Dutkiewicz W., *Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych*, Kielce 1985, WSP.
12. Hulanicka B., *Social gradients in growth and maturation among 14 years old schoolboys in Wrocław*, Materiały I „Prace Antropologiczne” 1991, nr 11, s. 21-45.
13. Hulanicka B., *Stan rozwoju chłopców w okresie pokwitania jako odbicie różnic społecznych wśród ludności Wrocławia*, „Materiały i Prace Antropologiczne” 1990, nr 111, s. 21-45.
14. Jedlińska W., Lebioda H., *The influence of some socio-economic factors on the height and body weight of Wrocław girls*, „Stud. Physical Anthropology” 1981, No. 7, s. 29-38.
15. Jopkiewicz A., *Dziecko kieleckie. Normy rozwoju fizycznego*, wyd. 2. poszerzone, Radom-Kielce 2000, Instytut Technologii Eksploatacji.
16. Jopkiewicz A., Zaręba M., *Uwarunkowania rodzinne i środowiskowe wysokości i masy ciała dzieci i młodzieży zamieszkalej na terenie różnych miast Kielecczyzny*. W: B. Zaworski i L. Cymek (red.): *Słupskie Prace Biologiczne*, Słupsk 2005, Pomorska Akademia Pedagogiczna, s. 81-91.
17. Jopkiewicz A., Zaręba M., *Zróżnicowanie społeczne rozwoju motorycznego i umysłowego dzieci 6-7-letnich*. W: J. Rodziewicz-Gruhn (red.): *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, Częstochowa 2003, WSP, s. 259-270.

18. Kołodziej H., Kozieł S., *Charakterystyka społeczna i antropologiczna 13-15 letnich chłopców i dziewcząt z Wrocławia i okolic*. W: *Społeczne kontrasty w stanie zdrowia Polaków*, Warszawa 1998, AWF, s. 75-87.
19. Kołodziej M., *Rozwój somatyczny i ruchowy oraz postępy w nauce dzieci województwa kieleckiego w zależności od zróżnicowania dietności w grupach społecznościowych: chłopskiej, robotniczej i inteligencji pracującej*, Kraków 1975, AWF, s. 135-180.
20. Kopik A., *Projekt badawczy: Dziecko sześćioletnie u progu nauki szkolnej*, „Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 4, s. 163-168.
21. Leśniak T., Olszewski H., *Możliwości regulacji zachowań w sytuacjach społecznych w kontekście psychoruchowego rozwoju dzieci 6-letnich*. W: *Zdrowie i sprawność dziecka*, Gdańsk 1992, AWF, s. 176-179.
22. Malinowski A., Bożyłow W., *Podstawy antropometrii. Metody, techniki, normy*, Warszawa-Łódź 1997, PWN.
23. Młyńska D., *Rozwój biologiczny dziecka w wieku przedszkolnym na tle uwarunkowań środowiskowych*, „Scripta Periodica” 2002, t. 3, supl. 1, s. 323-329.
24. Orlicz B., *Społeczne uwarunkowania sprawności fizycznej dziewcząt polskich*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1996, nr 2, s. 3-10.
25. Piasecki E., Panek S., *Czynniki różnicujące rozwój fizyczny młodzieży nowohuckiej*, „Materiały i Prace Antropologiczne” 1982, nr 102, s. 115-182.
26. Przewęda R., *O społecznych uwarunkowaniach sprawności fizycznej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1991, nr 4, s. 3-14.
27. Resiak M., Drabik J., Leśniak T., *Związki sprawności fizycznej z gotowością szkolną dzieci*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1999, nr 3, s. 67-75.
28. Sameroff A.J., Fiese B.H., *Transaction regulation: The developmental ecology of early intervention*. W: J.P. Shonkoff and S.J. Meisels (red.): *Handbook of early childhood intervention*, England 2000, Cambridge University Press, pp. 135-159.
29. Sekita B., *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3-7 lat*. W: S. Pilcz (red.): *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, AWF, s. 12-33.
30. Suliga E., *Zróżnicowanie rozwoju fizycznego oraz sposobu żywienia dzieci i młodzieży w środowisku miejskim i wiejskim Kielecczyzny w latach 2002-2005*, Kielce 2008, UJK.
31. Szklarska A., *Społeczne różnice w sprawności fizycznej dzieci i młodzieży w Polsce*, Wrocław 1988, PAN, Monografie Zakładu Antropologii.
32. Szutrowa T., Jaworowska A., *Podręcznik do testu matryc Ravena*, Warszawa 1992, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
33. Waliszko A., Hulaniczka B., Bielecki T., *Społeczne zróżnicowanie wieku menarche dziewcząt na Górnym Śląsku w 1981 roku*, „Przegląd Antropologiczny” 1987, nr 1-2, s. 51-74.
34. Westphal O., *Normal growth and growth disorders in children*, „Acta Odontologica Scandinavica” 1995, Vol. 53, No. 3, pp. 174-178.

Agnieszka Miernik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

BIBLIOTERAPIA I JEJ MOŻLIWOŚCI ODDZIAŁYWANIA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Abstract

The issue of developing the subjective style of existence expressed in the humanistic approach towards oneself, other people and the world among the youngest literary text recipients is a vital argument in favour of incorporating bibliotherapy into education process. Bibliotherapy seems to be an indispensable form of activity enriching a teacher's workshop and helping a child to develop (the elimination of fears, disfunctions, treating problems as challenges instead of threats, giving support, joy of life).

Współczesny nauczyciel klas przedszkolnych i wczesnoszkolnych, postawiony w obliczu rozlicznych wyzwań teraźniejszości i usiłujący im sprostać, musi być nie tylko dydaktykiem i wychowawcą, ale także terapeutą, dostrzegającym narastające problemy emocjonalne dzieci, takie jak: agresja, samotność, trudności adaptacyjne, nieśmiałość, krnąbrność, fobie i lęki. Naprzeciw aspiracjom nauczycieli i problemom współczesnego, chaotycznego, pozbawionego autorytetów i wartości świata, wychodzi biblioterapia, wykorzystująca w celach terapeutycznych tekst literacki. Odpowiednio dobrana książka pomoże eliminować dysfunkcje w emocjonalnym i społecznym rozwoju dzieci i powinna stanowić skuteczne wsparcie w rozwiązywaniu dylematów wychowawczych¹.

¹ Por. M. Czerwińska, *Biblioterapia*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak.

Zagadnienie terapeutycznych walorów utworów literackich adresowanych do młodych odbiorców uobecnia się wielokrotnie w badaniach naukowych². Literaturoznawcy i psychologowie zgodnie wskazują na katartryczne właściwości narracji literackiej i zalecają stosowanie odpowiednio dobranych utworów w pracy z dziećmi na wszystkich poziomach edukacji czytelniczej. Terapeutyczne wykorzystanie literatury w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest obecnie kwestią niezaprzeczną³. Istotne wydaje się wyodrębnienie w materiale czytelniczym określonych problemów, kierunków interpretacji, pozwalających na optymalne uruchomienie interakcji między literaturą a odbiorcą, co powinno prowadzić do prawidłowego stymulowania rozwoju osobowości. W niniejszym opracowaniu wskazano najistotniejsze zagadnienia, na jakie powinien zwrócić uwagę nauczyciel biblioterapeuta w procesie terapii czytelniczej. W metodyce biblioterapii podkreśla się, że samo czytanie książek jest dopiero wstępem do prawdziwego procesu leczenia. Biblioterapeuta musi umieć rozpoznawać problemy dzieci, a przede wszystkim powinien je prawidłowo wyodrębnić w tekście literackim, tak by odnieść je do sytuacji dziecka.

Bezsporną zatem kwestią decydującą o skuteczności biblioterapii jest, po pierwsze, prawidłowy dobór tekstu; po drugie, dostrzeżenie w nim struktury terapeutycznej; po trzecie, zorganizowanie działań przynoszących rezultaty terapeutyczne⁴.

Z uwagi na terapeutyczne aspekty tkwiące w tekstach literackich oraz preferencje czytelnicze dzieci do dziesiątego roku życia, bez wątpienia jako gatunek dominujący w procesie terapii wymienić należy baśń. Na potencjał leczniczy baśni wskazywał B. Bettelheim, określający czytanie jako rzecz „cudowną i pożyteczną”. Zdaniem autora „baśnie pomagają dziecku w odkrywaniu własnej tożsamości i własnego powołania, wskazując zarazem, jakich potrzebuje ono doświadczeń, aby rozwinąć swój charakter. Tego rodzaju oddziaływań nie wykazuje żaden inny gatunek literacki. Baśnie dają do zrozumienia, że pomyślne, pełne satysfakcji życie dostępne jest każdemu, mimo życiowych przeciwności”⁵. Narracje literackie umożliwiają zarządzanie wewnętrznymi zasobami, ułatwiają egzystowanie w zgodzie z samym sobą i innymi ludźmi⁶. Baśń magiczna jako prosta forma narracyjna posiadająca formułę inicjalną, punkt kulminacyjny i szczęśliwe zakończenie, „może być traktowana jako rodzaj ćwiczebnego materiału, przygotowującego człowieka do świadomego wejścia w świat (...). Jest przewodnikiem,

² E. Fromm, *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, tłum. J. Marzęcki, Warszawa 1994; C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1993, Czytelnik; A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP; V. Wróblewska, *Śmiechoterapia, czyli komizm w literaturze dla dzieci*. W: M. Fedorowicz, T. Kruszewski (red.): *Biblioterapia z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, Toruń 2002, Wyd. UMK; B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*, t. 1, tłum. D. Danek, Warszawa 1985, PIW.

³ Por. I. Borecka, *Biblioterapia*, Wałbrzych 2002, Wyd. UNUS, s. 19.

⁴ Por. W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, Atut, s. 131.

⁵ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne*, t. 1, s. 68.

⁶ Por. Trzebiński J. (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

według którego we wczesnych etapach życia człowiek uczy się orientować w otaczającym świecie, poznawać go i porządkować, przyswajając system wartości wyznawanych i respektowanych przez wspólnotę⁷.

Walory lecznicze książki, na które wskazywali już starożytni, uobecniają się w każdym tekście, znajdującym drogę do serca i umysłu młodego odbiorcy, albowiem jak twierdzi Ch. Vogler, wszystkie gatunki literackie powielają w mniejszym bądź większym stopniu strukturę mitów⁸. W powyższy model wpisuje się zatem każdy gatunek literacki wyzyskiwany przez twórców piszących dla dzieci, charakteryzujący się walorami artystycznymi przyswajanymi przez dziecko. A. Baluch słusznie stwierdza, że „dobra literatura dla dzieci i młodzieży to literatura otwarta, która zaprogramowana jest na aktywny odbiór”⁹. W procesie biblioterapeutycznym wskazany powyżej „aktywny odbiór” jest fundamentalnym założeniem, decydującym o pomyślności pracy z książką w celach leczniczych¹⁰.

Istotnym osiągnięciem biblioterapii jest możliwość mówienia o swoich problemach pod pozorem dyskusowania o losach bohatera. Zdaniem W. Czernianina identyfikacja z bohaterem literackim prowadzi do odniesienia się do własnych zdarzeń, do osobistych sytuacji¹¹. Biblioterapeuta, rozmawiając z dzieckiem o problemach bohatera literackiego, pomaga mu spojrzeć na siebie z określonej perspektywy, wskazuje na alternatywne rozwiązania trudności, a poprzez określenie uczuć bohatera dziecko werbalizuje własne i dochodzi w ten sposób do głębszej samowiedzy. Losy bohatera ilustrują sposoby rozwiązania sytuacji, wskazują na wzory zachowań i w konsekwencji do nich prowadzą. Według E. Tomasik „identyfikacja z bohaterem literackim może doskonalić proces terapeutyczny. W fazie identyfikacji powinny wystąpić kolejne procesy: ekspresja afektu do bohatera, wyrażenie zgody bądź niezgody z jego opiniami, obawa o jego los, (...) przyjemność bycia podobnym do bohatera”¹². Uczestnik procesu, interpretując postawę bohatera i jego relacje z innymi postaciami i rozpoznając w bohaterze siebie, swoje błędy, uczucia, niepowodzenia, dochodzi do samowiedzy o własnej naturze.

Wyprojektowane na postać literacką doświadczenia prowadzą do swoistego katharsis, oczyszczenia, uwolnienia tłumionych przeżyć, redukcji napięcia. Na tym etapie procesu biblioterapeutycznego pojawiają się w wypowiedziach uczestnika uczucia i emocje.

W ujęciu E. Tomasik szczególnie ważny jest proces wglądu, „w którym następuje samopoznanie (uczucie przynależności, zrozumienia siebie), rozumienie innych (tole-

⁷ S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Porządek tekstu bajki jako odwzorowanie porządku świata*. W: A. Miancki, V. Wróblewska (red.): *Genologia literatury ludowej. Studia folklorystyczne*, Toruń 2002, Wyd. UMK, s. 98.

⁸ Ch. Vogler, *The writer's journey. Mythic structure for writers*, Studio City 2007, Michael Wiese Productions.

⁹ A. Baluch, *Od ludus do agora*, Kraków 2003, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 14.

¹⁰ Por. A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*, Rzeszów 2009, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

¹¹ W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, s. 133.

¹² E. Tomasik, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, WSPS im. Marii Grzegorzewskiej, s. 17.

rancja, akceptacja), włączenie nowych pojęć (wartości, celów) i integracja¹³. Badaczka powołuje się na opinie C. Gillesa, traktującego etap wglądu jako moment szczególnego samopoznania wewnętrznego. Sfera niedostrzegana, pomijana, ukrywana, odgradzana wprowadzona zostaje w obszar świadomości, pomagając pacjentowi doświadczyć samopoznania i udostępnić mu szersze spektrum wiedzy o sobie. W procesie wglądu dostępna staje się informacja, że samooszukiwanie się jest błędem, utrudniającym zrozumienie siebie i innych, że skutkuje złymi relacjami z samym sobą i światem. Tylko przepracowanie doświadczeń nadaje głębszy sens życiu i pozwala na stworzenie autentycznego „ja”. Introspekcja, poprzez konfrontację własnych doświadczeń z sytuacją postaci literackiej, umożliwia dokonanie uczciwej samooceny, a taka wiedza jest niezbędna dla „ja”. Zdaniem A. Niedźwieńskiej, „samowiedza obejmuje ogromną ilość treści z bardzo zróżnicowanej kategorii – w rezultacie należałoby mówić o niej nie jako o strukturze, ale strukturach w pamięci trwałej, połączonych złożonym układem zależności¹⁴. Im więcej informacji zostanie wprowadzonych do świadomości, tym bogatsza staje się osobowość. Ukierunkowana na poznanie siebie biblioterapia poszerza pole świadomości, a dążąc do dojrzałego spojrzenia na problemy, uczy prawidłowego (bez samooszukiwania się) wglądu w siebie.

Powyższe etapy procesu biblioterapeutycznego: identyfikacja z bohaterem, katharsis, wgląd w siebie, będące immanentnym elementem prawidłowo skonstruowanego scenariusza, E. Tomaszewska ujmuje następująco: „On jest jak ja” lub „Ja jestem jak on” przez: „Ja czuję tak samo jak on” do – „Ja mogę to zrobić właśnie tak, jak on to zrobił” albo „Ja mogę to także zrobić”. Ostatnim krokiem jest: „Zobacz, ja to zrobiłem”. Ten krok jest warunkiem procesu biblioterapeutycznego¹⁵.

Zdaniem W. Czernianina dobry biblioterapeuta, opracowując etapy postępowania biblioterapeutycznego, nie powinien zapominać o ewaluacji, sekwencji, która umożliwia sprawdzenie efektów działań terapeutycznych, czyli „co zmieniło się (...) w myśleniu i postępowaniu” dziecka¹⁶ i czy zdobyta wiedza i samowiedza zmotywowała do zmian, do działania, wzmocniła determinację w dążeniu do celu.

Powyższe etapy postępowania biblioterapeutycznego są konieczne w procesie redukcji lęków dziecięcych okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, takich jak: lęk przed porzuceniem, ciemnością, wizytą u lekarza, hospitalizacją, odrzuceniem przez grupę, lęk wytwórczy wywołany przez środki masowego przekazu, lęk związany z wizerunkiem własnej osoby czy też lęki spowodowane przez rodzinę¹⁷.

Nauczyciele edukacji przedszkolnej spotykają się najczęściej z lękami charakterystycznymi dla wczesnego rozwoju, dotyczącymi porzucenia i lęku przed ciemnością.

¹³ Tamże, s. 18.

¹⁴ A. Niedźwieńska, *Pamiętać siebie*. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar, *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Warszawa 2009, Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, s. 90.

¹⁵ E. Tomasiak, *Czytelnictwo i biblioterapia*, s. 18.

¹⁶ W. Czernianin, *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, s. 133.

¹⁷ F.L. Iig, L. Bates Ames, S.M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka*, tłum. M. Przylipiak, Gdańsk 1994, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Psychologowie są zdania, iż lęk przed ciemnością jest przede wszystkim związany z projekcją wewnętrznych stanów, a ciemność sprzyja uaktywnianiu tłumionych, niezwerbalizowanych lęków. Lęk przed porzuceniem najmocniej uaktywnia się w sytuacji pozostawienia dziecka w przedszkolu, stąd gwałtowna reakcja, przybierająca niekiedy postać rozpacz¹⁸. Dzieci najmłodsze nie potrafią jeszcze radzić sobie z emocjami, zatem stosowanie biblioterapii wydaje się najbardziej uzasadnione. Na powyższy aspekt wskazuje w swych badaniach M. Molicka, uzasadniająca celowość wprowadzania bajek terapeutycznych. W badaniach uwzględniła interesujący nas problem lęku przed ciemnością, ich wynik wskazuje na kierunek zmian w odpowiedziach dzieci, na zracjonalizowanie lęku przed duchem pod wpływem narracji bajkowej¹⁹. Na podstawie przeprowadzonych badań M. Molicka ustaliła, że „bajki terapeutyczne wywołały przede wszystkim zmiany jakościowe w zakresie rozumienia sytuacji trudnych, sprzyjały ujawnianiu własnych zachowań i określaniu uczuć (...). Jakościowe zmiany uwidoczniły się szczególnie w aspekcie strategii radzenia sobie, co potwierdza, że dzieci nie tylko chłoną wzorce zachowań, ale także szczególnie podatne są na uczenie się zachowań poprzez narrację”²⁰.

Zajęcia z biblioterapii na poziomie edukacji przedszkolnej, służące niwelowaniu lęku przed separacją, z pewnością złagodzą lęk rozstania z rodzicami. Ważne jest, by bohater utworu literackiego przeżywał problem podobny do sytuacji dziecka, a w fabule tekstu pojawiło się zapewnienie, że rodzice go kochają i nigdy nie porzucą, że przedszkole to miejsce przyjazne dziecku²¹.

Biblioterapia może stanowić antidotum na wiele sytuacji związanych z pobytem dziecka w przedszkolu, takich jak odrzucenie i wysmianie przez rówieśników, niepowodzenia, poczucie osamotnienia, bezradności, zagubienia²².

¹⁸ Maria Molicka twierdzi, że dziecko pozostawione w przedszkolu i oczekujące na rodziców nie jest pewne ich miłości. Odczuwa strach, kiedy rodzice spóźniają się lub rano krzyczą na nie, gdy wyraża protest przeciw pozostawieniu w przedszkolu. „Rodzice, którzy tak postępują, sygnalizują dziecku, że nie mają czasu, a być może i chęci, by się nim zajmować. Dziecko tymczasem coraz silniej walczy, przeciwstawia się, bo porzucenie staje się coraz bardziej prawdopodobne. Rodzice nie powinni lekceważyć uczuć dziecka, ale przekonywać o swojej miłości, starać się zrozumieć obawy”. M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, Media Rodzina, s. 93.

¹⁹ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, Media Rodzina, s. 352. Ponadto w redukcji lęku przed ciemnością mogą pomóc znakomite wiersze M. Strzałkowskiej *Wiersze, że aż strach*, D. Wawilów *Jak tu ciemno, O rupakach*, D. Gellner *Dzikie wróżki*, A. Frączek, *Poczet straszdeł strasznych straszliwie*, oraz teksty prozatorskie: J. Jung, *Lila i bestia z szafy*, M. Skibińska, *Kazio i nocny potwór*, M. Pałysz, *Straszyć nie jest łatwo*, I.M. Wineman, *Nocne straszdyła, dlaczego dzieci boją się zasypiać*.

²⁰ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia*, s. 355.

²¹ W tej problematyce okoliczności wsparciem zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli mogą być książki autorstwa R. Jędrzejewskiej-Wróbel z serii *Plastelinek* oraz *Rozmowy ze świnką Halinką*, a także R. Piątkowskiej, *Opowiadania dla przedszkolaków*, B. Ostrowickiej *Lulaki, Pan czekoladka i przedszkole*.

²² Powyższe problemy podejmują w utworach literackich następujący autorzy: M. Musierowicz, *Znajomi z zerówki*, D. Wawilów, *Gorąca skorupa, Chcę mieć przyjaciela*, R. Jędrzejewska-Wróbel, *Królewna, Każdy jest inny*, A. Lindgren, *Nils Paluszek*.

Wskazane problemy wiążą się również z sytuacjami w szkole, których źródłem są najczęściej trudności w nauce, wyzwalające w dziecku silny lęk, a nawet zaburzenia emocjonalne. Dzieci mające trudności w uczeniu się niechętnie uczęszczają na zajęcia, unikają odrabiania lekcji, uzależniają się od telewizji i komputera, kłamią, niekiedy zachowują się agresywnie lub wybierają strategię ucieczki, wycofania się. Nauczyciele zmagający się z powyższymi zjawiskami powinni wykorzystywać teksty literackie łagodzące lęk przed szkołą, wzmacniające poczucie własnej wartości, zwracające uwagę na mocne strony, dające wzory postępowania, oferujące sposoby pokonywania trudności²³.

Ponadto biblioterapia może wspierać proces edukacji dziecka w zakresie dysleksji, dysgrafii, dysortografii, agrafii, akalkulii, dyspraksji. Istotny jest w powyższych dysfunkcjach właściwy wybór tekstu do czytania, tak by jego treść, poziom trudności, strona graficzna były dostosowane do możliwości dziecka. Ważne, by urozmaicać lekturę tekstu różnorodnymi technikami czytania (podział na role, wykorzystanie kukiełek, czytanie wspólnie z dzieckiem), należy wprowadzić ćwiczenia percepcji manualnej i wzrokowej²⁴.

Biblioterapia może uaktywniać proces wychowawczy i edukacyjny przez eliminowanie charakterystycznych dla wczesnego rozwoju dzieci postaw przekory, upartości i zniecierpliwienia²⁵. Szczególnie najmłodsze dzieci nie mają wykształconej zdolności cierpliwego czekania na zaspokojenie potrzeb i zniecierpliwienie wyrażają irytacją. Frustracje wywołują również próby, jakim nie potrafią sprostać, czynności, z którymi sobie nie radzą, a świadomość bezsilności i bezradności przeradza się w gniew i protest²⁶.

Psychologowie podkreślają znaczenie przekazania dziecku informacji, że pomimo popełnianych błędów jest kochane, że każde potknięcie można naprawić, ważne jest wskazanie mocnych stron, uświadomienie sukcesów i umiejętności. Dziecko, które potrafi okazywać radość z sukcesów, łagodniej zniesie niepowodzenie, nie zareaguje frustracją. Budowanie samowiedzy przy aktywnym, pozytywnym wsparciu płynącym ze świata społecznego zaowocuje silnym poczuciem własnej wartości²⁷.

²³ W tym celu można posiłkować się utworami R. Jędrzejewskiej-Wróbel, *Malineczka* oraz *Siedmiu Wspaniałych*, A. Onichimowskiej, *Najwyższa góra świata*, E. Zubrzyckiej, *Jak pomyślę, tak zrobię*, W. Kołyszko, *Zakłęte miasto i sekrety smutku*, P. Roxabee Cox, *Nie kłam, Beato: opowieść ku przestrodze*.

²⁴ Interesującą pozycją biblioterapeutyczną może być książka M. Wójtowicza, *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją: terapia – zabawa – nauka*, Gdańsk 2010, Wydawnictwo Harmonia.

²⁵ Por. H. Baum, *Ale ja nie chcę. O radzeniu sobie z frustracją, zniecierpliwieniem i przekorą*, Kielce 2005, Jedność; R.J. MacKenzie, *Uparte dzieci. Od konfliktu do współpracy*, tłum. L. Wierzbowska, Sopot 2013, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

²⁶ Odpowiednio dobrane teksty literackie wzmacniające poczucie własnej wartości pomogą dzieciom uporać się z frustracją: J. Duszyńska, *Cudaczek – Wyśmiewaczek*, A. Lindgren, *Lotta z ulicy Awanturników*, B. Ostrowicka, *Ale ja tak chcę*, B. Hartman, *Zarozumiała ropucha*, J. Porazińska, *Kozucha Kłameczucha*.

²⁷ Zdaniem M. Jarymowicza, dziecko otrzymuje różnorodne opinie na swój temat, a nie ma ono „możliwości zdystansowania się wobec docierających do niego informacji i przejmuje przekonania na swój temat. Z okresu wczesnego dzieciństwa pochodzi wiele fałszywych przekonań na swój temat,

Zajęcia z biblioterapii służące niwelowaniu frustracji, zniecierpliwienia, upartości i przekory powinny uwzględniać odkrywanie własnych umiejętności i ograniczeń przez:

- uświadomienie, że każdy człowiek posiada różnorodne uzdolnienia, talenty i stąd wynika fakt, że nie wszyscy potrafią wszystko,
- wskazywanie mocnych stron, co pomaga odkryć indywidualizm,
- pokazywanie wzorów strategii radzenia sobie z porażką i sukcesem,
- uświadamianie konieczności wytyczania granic i autonomii,
- uświadomienie, że przestrzeganie ustalonych reguł i zasad ułatwia interakcje rodzinne i społeczne,
- przekazanie wiedzy, że każdy popełnia błędy i ponosi porażki i istotne jest, by się na nich uczyć.

Współczesny nauczyciel coraz częściej spotyka się z agresywnymi zachowaniami dzieci, nasilającymi się zarówno w szkole, jak i przedszkolu, a ich przyczyny są złożone: wpływ środków masowego przekazu, ograniczanie przestrzeni dzieci do małego mieszkania, czasem pokoju, w którym spędzają wiele godzin pozbawione ruchu i odgrozione od naturalnego środowiska, wreszcie wzorce wyniesione z rodzinnego domu, czy też wychowywanie w tzw. bezstresowej atmosferze²⁸. W psychologii i pedagogice agresywne zachowanie charakteryzuje się niepoohamowanymi, nieobjętymi żadną kontrolą wybuchami złości, przeradzającej się w zawiść, chęć niszczenia, czynienia krzywdy²⁹. Zajęcia z biblioterapii mogą być remedium na wzrost agresywnych zachowań w placówkach oświatowych. Scenariusze zajęć poświęcone eliminowaniu agresji powinny dotyczyć rozpoznawania agresywnych emocji i sposobów radzenia sobie z nimi. Odpowiednio dobrany materiał czytelniczy³⁰:

- stanie się pretekstem do dyskusji o uczuciach i emocjach,
- wyzwoli potrzebę empatii,
- wzbogaci repertuar zachowań,

uciążliwych i trudnych do zmiany”, M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008, PWN, s. 63.

²⁸ Por. G. Haug-Schnabel, *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, tłum. M. Jałowicz, Kielce 2001, Jedność; A. Kołakowski (red.): *Zaburzone zachowania. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

²⁹ J.D. Sparrow, T.B. Brazelton, *Dzieci pełne złości*, tłum. A. Cioch, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; M. Herbert, *Mamo on mnie bije. Agresja małego dziecka*, tłum. M. Polaśzewska-Nike, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; J. Rumpf, *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, tłum. M. Bacdorff, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

³⁰ E. Meyer-Glitza, *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą*; J. Duszyńska, *Cudaczek – Wyśmiewaczek*; M. Musierowicz, *Bijacz*; E. Zoller, *Teraz twoja kolej, Opowiadania na temat przemocy w szkole*; G. Hermanns, *33 odprężające opowiadania dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*; K. Reider, *Nie klóćmy się już: opowiadania, które pomogą pogodzić się dzieciom*; A. Erkert, *Zabawy dla odreagowania agresji*; R. Portmann, *Gry i zabawy przeciwko agresji*; E. Zubrzycka, *Słup soli, jak powstrzymać szkolnych dręczycieli*.

- pomoże zwerbalizować przeżyte sytuacje i odtworzyć doznawane emocje i uczucia, (przez udział w fikcyjnym konflikcie),
- dostarczy wiedzy, że różne zdarzenia mogą wyzwać u każdego inne uczucia,
- pomoże nazwać sytuacje, które wciąż wywołują złość lub sprawiają przyjemność,
- pokaże, jak konstruktywnie radzić sobie z agresją i złością (ćwiczenia służące opamiętaniu złości, ćwiczenia relaksacyjne),
- wskaże sposoby rozwiązywania konfliktów i dochodzenia do kompromisu (z każdej sytuacji jest jakieś wyjście),
- pomoże zrozumieć cudze emocje,
- nauczy otwartości w wyrażaniu uczuć,
- wzmocni poczucie własnej wartości,
- wyjaśni postawę ofiary,
- pokaże dorosłego jako osobę, której dziecko może zaufać,
- nauczy dzieci mówienia o zagrożeniach, cierpieniu własnym i cudzym,
- uzmysłowi, że nie można być biernym wobec przypadków dręczenia.

Obok problemu agresji w postawach dzieci zaczyna dominować zachowanie wyrażające się nieśmiałością i wycofaniem, co D. Goleman określił mianem „analfabetyzmu emocjonalnego”³¹. Według P.G. Zimbardo problem nieśmiałości „urasta do rozmiarów epidemii – można go w uzasadniony sposób nazwać chorobą społeczną. Tendencje rozwojowe w naszym społeczeństwie skłaniają do wniosku, że sytuacja pogorszy się jeszcze w nadchodzących latach, ponieważ wzrasta nasza izolacja, współzawodnictwo i samotność. Jeżeli szybko czegoś nie zrobimy, wiele naszych dzieci i wnuków zostanie więziami własnej nieśmiałości”³². Dzieci nieśmiałe mają tendencję do postrzegania rzeczywistości w kategoriach zagrożenia, stąd unikają kontaktów społecznych lub zupełnie się z nich wycofują. W interakcjach personalnych odczuwają nieustanny lęk, spodziewają się krytyki, odrzucenia przez rówieśników, boją się, że zostaną uznane za osoby niekompetentne. Nieśmiałość nie pozwala im na pełne wykorzystanie zasobów intelektualnych, utrudnia rozwój umiejętności, niszczy aspiracje i marzenia, zmusza do rezygnacji z osobistego potencjału³³. Istotne jest, by stwarzać dzieciom nieśmiałym wiele okazji do rozwijania umiejętności emocjonalnych, społecznych, pozwalających pokonać bierność, zagubienie, bezradność, lękliwość. Jak słusznie zauważyła M. Zabłocka, o ile problem nieśmiałości został od strony teoretycznej zbadany dość obszernie, o tyle dydaktyczne koncepcje pomocy dzieciom nieśmiałym należą do rzadkości³⁴. W tej sytuacji skuteczną alternatywą mogą stać się zajęcia z biblioterapii, a nauczyciel,

³¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1997, Media Rodzina, s. 196.

³² F.G. Zimbardo, *Nieśmiałość: co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, tłum. A. Sikorzyńska, Warszawa 1994, PWN, s. 41.

³³ Por. Tyszkowa M., *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 3.

³⁴ M. Zabłocka, *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008, Scholar s. 9.

który opracowuje scenariusze zajęć służące przewyciężaniu nieśmiałości w odniesieniu do wybranych tekstów literackich, ustala określone cele postępowania biblioterapeutycznego, które stanowią warunek prawidłowo przeprowadzonej terapii prowadzącej do:

- zmian w sposobie myślenia, zachowania,
- lepszego zrozumienia swojej nieśmiałości,
- podejmowania aktywności społecznej,
- budowania poczucia własnej wartości,
- prób zrozumienia własnej nieśmiałości,
- rozwijania konstruktywnych umiejętności interpersonalnych,
- wglądu w uczucia i myśli,
- akceptacji siebie,
- wzbogacania doświadczeń społecznych,
- uzupełnienia braków w interakcjach rówieśniczych,
- nasilenia aktywności i działania,
- dawania komfortu psychicznego,
- kształtowania adekwatnej oceny swoich możliwości,
- budowania optymistycznego stylu wyjaśniania przyczyn i zdarzeń,
- wzmacniania mocnych stron,
- kształtowania atmosfery szacunku, akceptacji, otwartości, tolerancji,
- wyzwalania spontaniczności, własnego zdania,
- uświadamiania, że każdy ma prawo do błędów i każdy je popełnia.

Zajęcia eliminujące nieśmiałość, niepewność i zakłopotanie pomogą dzieciom inaczej spojrzeć na siebie i świat, wzmocnią ich rozwój emocjonalno-społeczny, nauczą konstruktywnie przeżywać niepowodzenia³⁵.

Biblioterapia wydaje się być interesującą i niezbędną formą zajęć, wzbogacającą warsztat pracy nauczyciela i wspomagającą rozwój dziecka przez eliminowanie lęków i dysfunkcji. Pozwala ona traktować trudne sytuacje jako wyzwania, a nie zagrożenia. Zajęcia z biblioterapii wzbogacają warsztat pracy nauczyciela, ułatwiają mu interakcje z dziećmi, pomagają w rozwiązaniu wielu problemów wychowawczych. Współczesny nauczyciel wyposażony w kompetencje biblioterapeutyczne stanie się dla dziecka przewodnikiem po świecie książek, przyjacielem, doradcą.

³⁵ W niwelowaniu nieśmiałości można wykorzystać teksty: B. Cain, *Chyba jestem nieśmiały*, B. Schieder, *Bajki dodają odwagi. Wychowanie ku wartościom i rozwój osobowości*, T. Jansson, *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku*. W: *Opowiadania z Doliny Muminków*, J. Frey, *Wszystko będzie dobrze: pocieszające opowiadania dla dzieci*, A. Schwarz, *Świetnie sobie poradziłeś: krótkie opowiadania, które dodają dzieciom pewności siebie*, U. Klaus, *Jak moje dziecko może stać się pewne siebie*, Ch. Liebertz, *Skarbnica edukacji dobrego serca. Inteligencja emocjonalna: podstawy, metody i zabawy*, R. Zimmer, *Dzieci potrzebują wiary w siebie. Zabawy ruchowe, które czynią mądrymi i silnymi*, G. Walter, *Ja i mój świat, Gry i zabawy rozwijające kompetencje społeczne dzieci*.

Bibliografia

1. Baluch A., *Od ludus do agora*, Kraków 2003, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
2. Baum H., *Ale ja nie chcę. O radzeniu sobie z frustracją, zniecierpliwieniem i przekorą*, Kielce 2005, Jedność.
3. Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1985, PIW.
4. Borecka I., *Biblioterapia*, Wałbrzych 2002, Wyd. UNUS.
5. Czernianin W., *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław 2008, ATUT.
6. Czerwińska M., *Biblioterapia*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, Wyd. Akademickie Żak.
7. Haug-Schnabel, G., *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, tłum. M. Jałowicz, Kielce 2001, Jedność.
8. Herbert M., *Mamo on mnie bije. Agresja małego dziecka*, tłum. M. Polaszewska-Nike, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
9. Ilg F.L., Bates Ames L., Baker M., *Rozwój psychiczny dziecka*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańsk 1994, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
10. Jarymowicz, M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Warszawa 2008, PWN.
11. C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1993, Czytelnik.
12. Kołakowski A. (red.): *Zaburzone zachowania. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
13. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, Media Rodzina.
14. Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, Media Rodzina.
15. Niedźwieńska A., *Pamiętać siebie*. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar, *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, Warszawa 2009, Wyd. Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
16. Niebrzegowska-Bartmińska S., *Porządek tekstu bajki jako odwzorowanie porządku świata*. W: A. Mianecki, V. Wróblewska (red.): *Genologia literatury ludowej. Studia folklorystyczne*, Toruń 2002, Wyd. UMK, s. 98.
17. Rumpf J., *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, tłum. M. Bacdorf, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
18. Sparrow J.D., Brazelton T.B., *Dzieci pełne złości*, tłum. A. Cioch, Gdańsk 2012, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
19. Tomasiak E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, WSPS im. Marii Grzegorzewskiej.
20. Trzebiński J. (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
21. Tyszkowa M., *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 3.
22. Ungeheuer-Gołąb A., *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*, Rzeszów 2009, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
23. Vogler Ch., *The writer's journey. Mythic structure for writers*, Studio City 2007, Michael Wiese Productions.

24. Wróblewska V., *Śmiechoterapia, czyli komizm w literaturze dla dzieci*. W: M. Fedorowicz, T. Kruszewskiego (red.): *Biblioterapia z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, Toruń 2002, Wyd. UMK.
25. Zabłocka M., *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008, Scholar.
26. Zimbardo F.G., *Nieśmiałość: co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, tłum. A. Sikorzyńska, Warszawa 1994, PWN.

Rozdział II

WYKORZYSTANIE NTI NA I ETAPIE KSZTAŁCENIA

Krzysztof Kupczewski

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

INTERNET W ŻYCIU WSPÓŁCZESNEGO DZIECKA (NA PRZYKŁADZIE UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 10 W NOWEJ SŁUPI)

Abstract

In the paper the research results on the role of information and communication technologies in the life of contemporary children are presented. The aspects of interpersonal contacts of children, their relationships on the internet, as well as the problems of electronic identity and net safety are dealt with. The study was inspired by the ICT classes taught to students from grades III–VI in the computer lab of the Faculty of Pedagogy and Arts, UJK. The programme comprised 10 hours of lectures and 30 hours of classes. They were conducted as part of the project “I know, that I can – a development programme for State Primary School nr 10 in Nowa Słupia”. 60 learners participated in the research. The survey and direct observation of children during the computer classes with access to the internet were the main tools used in the study.

Wstęp

Biorąc pod uwagę tempo rozwoju technologii i ciągłego powiększania się wirtualnej rzeczywistości, tempa pracy i życia codziennego, nie można pozostawiać tak ważnych dla prawidłowego rozwoju dziecka aspektów uświadomienia techniczno-medialnego, bez którego dziecko będzie błędnie kroczyć w wiek dorosły. Pozwoli ono dziecku na podjęcie w dorosłym życiu szeregu działań o ogromnym znaczeniu. „Badacze problemu zwracają uwagę, że kształcenie medialne powinno rozpoczynać się lub doskonalić, w sposób usankcjonowany rozporządzeniem ministerialnym, już na etapie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Okazuje się, że kształcenie medialne z zastosowaniem

Technologii Informacyjnej z powodzeniem może być – i jest – realizowane już w przedszkolu¹. Postanowiono zbadać rolę technologii informacyjno-komunikacyjnych w życiu współczesnego dziecka będącego na etapie edukacji szkolnej podczas realizacji wspólnego projektu współfinansowanego z funduszy strukturalnych: *Wiem, że potrafię*. Taką możliwość uzyskano dzięki współpracy Szkoły Podstawowej nr 10 z Nowej Słupi i Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

W realizacji celu badawczego posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W badaniach wykorzystano technikę ankietowania, narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety skierowany do badanej zbiorowości – dzieci. Jako metodę wspierającą wykorzystano technikę obserwacji dla celów głębszej analizy wyników ankiety. Celem badawczym było uzyskanie szczegółowych informacji na temat użytkowania Internetu przez dzieci w życiu codziennym, w zakresie ich kontaktów interpersonalnych, relacji w Internecie, a także problemów tożsamości elektronicznej i bezpieczeństwa w sieci, pogłębiania wiedzy z zakresu poszczególnych dziedzin oraz jako formy spędzania czasu wolnego.

I. Charakterystyka badanych zbiorowości

Badana zbiorowość liczyła łącznie 60 osób. W większości kwestionariusz ankiety dla ucznia wypełniali chłopcy – 35, mniej liczną grupę biorącą udział w badaniu stanowiły dziewczęta – 25. Bezpośrednią inspiracją badań były zajęcia prowadzone w pracowni komputerowej Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego UJK z dziećmi klas III–VI. Zajęcia obejmowały 10 godzin wykładów i 30 godzin ćwiczeń. Zrealizowane

Tabela 1. Rozkład badanych według płci i wieku (N = 60)

Płeć	Wiek	N
Dziewczynka	9 lat	5
	10 lat	7
	11 lat	2
	12 lat	11
Chłopiec	9 lat	6
	10 lat	8
	11 lat	11
	12 lat	10

¹ T. Kłosińska, *Wykorzystanie technologii informacyjnej w kontekście wychowania przedszkolnego*. W: S. Włoch (red.): *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2006, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 244.

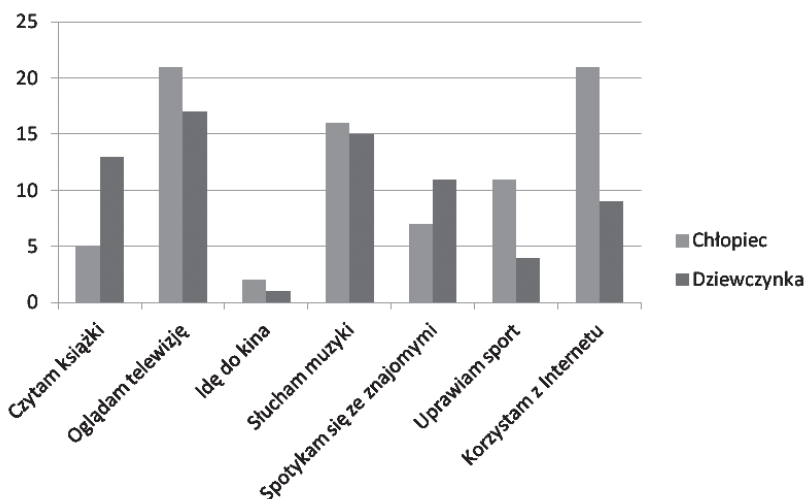
zostały w ramach projektu przygotowanego przez Szkołę Podstawową nr 10 z Nowej Słupi *Wiem, że potrafię – program rozwoju dla Publicznej Szkoły Podstawowej w Nowej Słupi*. Rozkład grupy uczniów pod względem płci i wieku nie był równomierny, co obrazuje tabela 1 (wszystkie zestawienia i ryciny w opracowaniu własnym).

2. Wyniki badań

Aby scharakteryzować badaną zbiorowość, a następnie ustalić czynniki kształtujące i różnicujące zakres wykorzystania medium, jakim jest Internet, należało poznać sposoby spędzania czasu wolnego przez uczniów szkoły podstawowej. Dlatego też zadano respondentom pytania dotyczące jakości i specyfiki spędzania przez nich czasu wolnego. Jak wynika z danych, ponad połowa badanych poświęca swój wolny czas w większości na oglądanie telewizji – 38 osób, słuchanie muzyki – 31 osób, korzystanie z Internetu – 30 osób. Pozostałe wskazania zostały zamieszczone w tabeli nr 2 oraz na wykresie nr 1.

Warto zaznaczyć, że większość młodego pokolenia Polaków ma komputer, coraz częściej korzysta z komputera i Internetu, a sądząc po rozwoju technologii mobilnych, może to czynić praktycznie w każdym miejscu. Wyrazem tego jest fakt, że wszyscy spośród badanych wskazali dostęp do komputera w swoim środowisku domowym. Potwierdzeniem wyboru było dookreślenie rodzaju komputera. Odpowiedzi badanych zilustrowano poniżej.

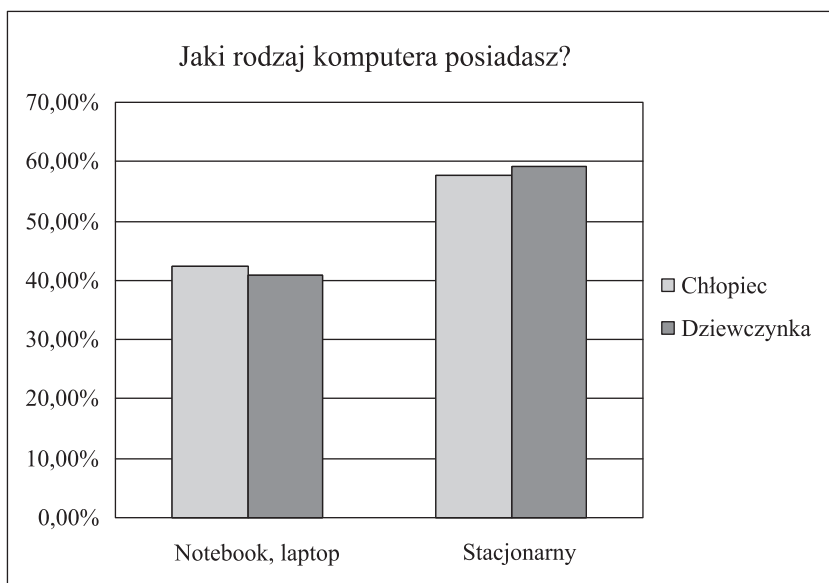
Zgodnie ze wskazaniami, chłopcy i dziewczęta porównywalnie dysponują sprzętem w postaci komputera stacjonarnego lub laptopa. Wśród badanych uczennic zdecydowana większość, tj. 88%, stwierdziła, że z komputera domowego korzysta również ich



Ryc. 1. Sposoby spędzania czasu wolnego wśród uczniów szkoły podstawowej

Tabela 2. Sposoby spędzania czasu wolnego przez badanych uczniów (N = 60)

Sposób spędzania czasu wolnego	Chłopiec		Dziewczynka		Razem
	N	%	N	%	N
Czytam książki	5	14,29	13	52,00	18
Oglądam telewizję	21	60,00	17	68,00	38
Idę do kina	2	5,71	1	4,00	3
Słucham muzyki	16	45,71	15	60,00	31
Spotykam się ze znajomymi	7	20,00	11	44,00	18
Uprawiam sport	11	31,43	4	16,00	15
Korzystam z Internetu	21	60,00	9	36,00	30



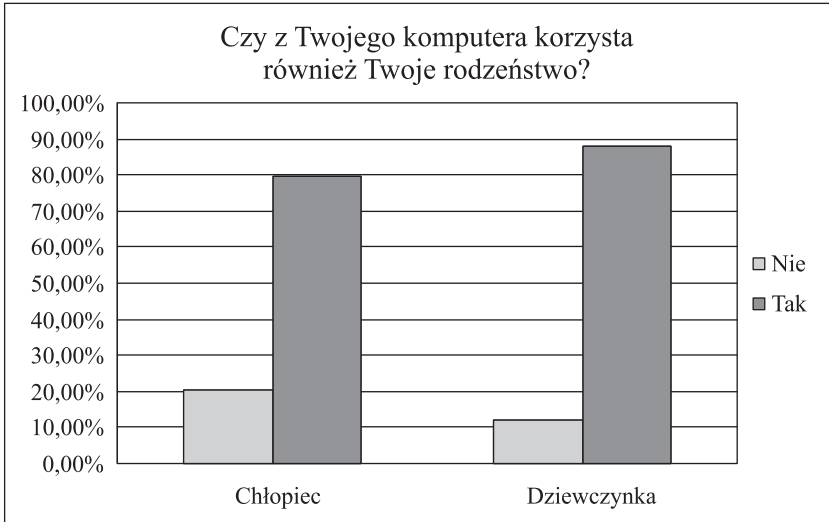
Ryc. 2. Rodzaj komputera, jaki mają badani respondenci

rodzeństwo, jedynie 12% – że nie. Wśród chłopców większy odsetek – 79,41% dzieli użytkownika komputera z rodzeństwem, a 20,59% nie wskazało takiej sytuacji. Ilustruje to wykres (ryc. 3).

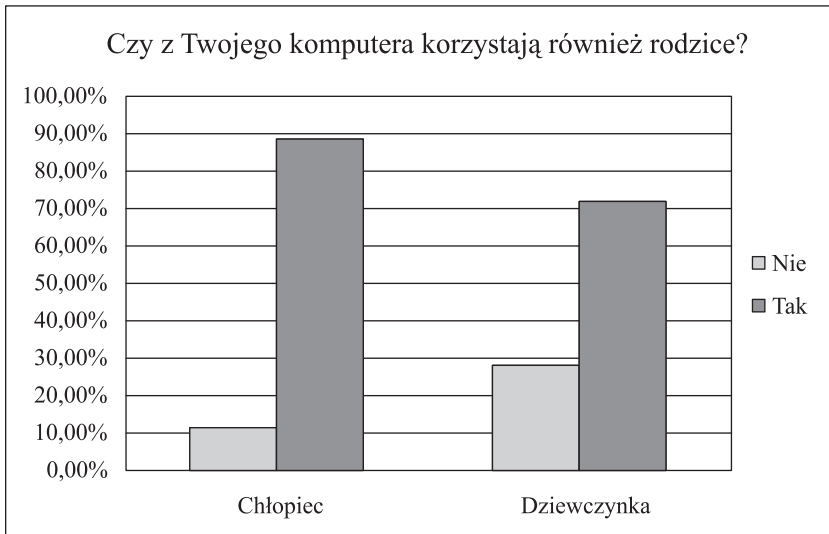
W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się rolę rodziców w procesie przygotowania dzieci do świadomego i krytycznego odbioru oraz odpowiedzialnego użytkownika multimediów. Należy jednak pamiętać, że celowość wykorzystywania komputera i Internetu przez młode pokolenie warunkowana jest w znacznym stopniu wiedzą i umiejętnościami rodziców w tym zakresie. Jak wynika z otrzymanego materiału em-

pirycznego, większość rodziców badanych uczniów szkoły podstawowej jest użytkownikami sprzętu komputerowego tego samego co dzieci. Potwierdziło to 72% dziewcząt i 88% chłopców.

Dla lepszego zobrazowania różnic pomiędzy posiadaniem komputera w domu a użytkowaniem Internetu przez dzieci – uczniów szkoły podstawowej – zapytano badanych, czy mają dostęp do Internetu w swoim środowisku zamieszkania. Zgodnie ze

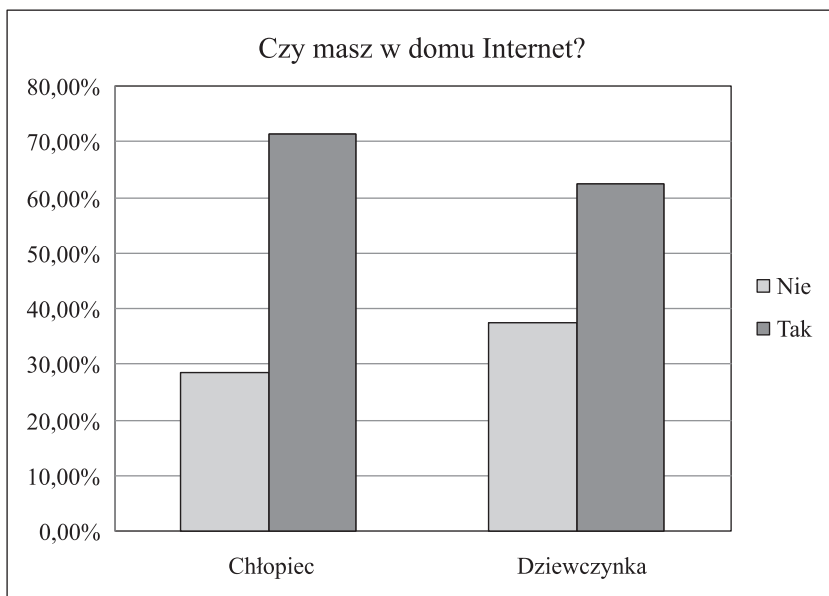


Ryc. 3. Wykorzystanie komputera przez rodzeństwo badanych uczniów



Ryc. 4. Wykorzystanie komputera przez rodziców badanych uczniów

wskazaniem większość uczniów, tj. 67,8%, korzysta z Internetu w swoim domu. Brak dostępu do Internetu zadeklarowało 28% chłopców i 37% dziewcząt (ryc. 5).



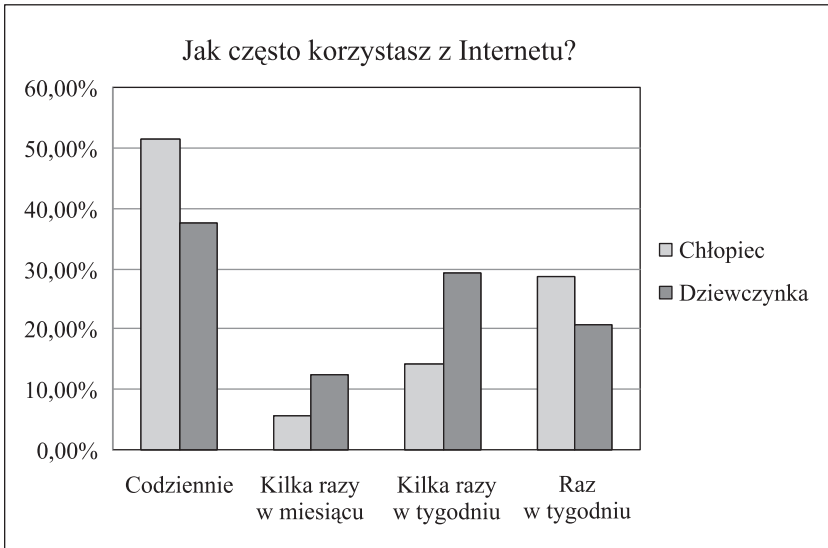
Ryc. 5. Dostęp do Internetu w środowisku domowym

Uwzględniając możliwe, zwłaszcza w ujęciu pedagogicznym, zagrożenia płynące z użytkowania Internetu przez dzieci i młodzież, jak choćby zagrożenie netoholizmem, zasadne wydało się również odniesienie do częstości korzystania z tego medium przez badanych. Jak wynika z danych (ryc. 6), zdecydowana większość tych uczniów korzysta z Internetu codziennie, dotyczy to przede wszystkim chłopców – 51,43%. Dziewczęta także deklarowały stosunkowo częste wykorzystywanie Internetu, wskazując kolejno: codzienne korzystanie – 37,5%, kilka razy w miesiącu – 12,5%, kilka razy w tygodniu – 29,17% oraz raz w tygodniu – 20,8%.

Nawyki prawidłowego, tj. racjonalnego gospodarowania czasem przeznaczonym na korzystanie z Internetu, kształtowane są podobnie jak i inne zachowania społeczne dzieci – od wczesnego dzieciństwa. Wyrabiane one być powinny, na co wskazano powyżej, pod wpływem świadomie socjalizujących dziecko rodziców². Przestrzeń wirtualna oraz media ją tworzące (telewizja, komputer, Internet) w życiu współczesnego dziecka stanowi ważną część ogólnej przestrzeni życiowej już od najmłodszych lat³. Widać to w wyborach uczniów dotyczących upływu czasu, od jakiego użytkują Internet.

² P. Forma, *Współczesne zagrożenia w socjalizacji i wychowaniu dzieci i młodzieży*. W: R. Stolecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński (red.): *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, Kielce 2008, Wyd. ŚSW, s. 180.

³ M. Świetlik, *Nowa przestrzeń dziecka we współczesnej kulturze*. W: B. Łaciak (red.): *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa 2003, Wyd. ISP, s. 270.



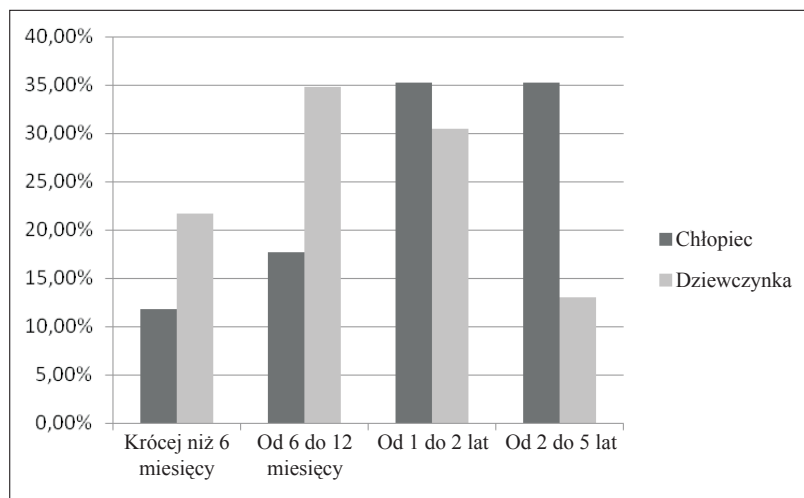
Ryc. 6. Częstość korzystania z Internetu przez badanych uczniów

Tabela 3. Czas korzystania z Internetu przez badanych uczniów (N = 60)

Czas korzystania z Internetu	Procent		Liczba	
	chłopiec (n = 35)	dziewczynka (n = 25)	chłopiec	dziewczynka
Krócej niż 6 miesięcy	11,76	21,74	4	5
Od 6 do 12 miesięcy	17,65	34,78	7	9
Od 1 do 2 lat	35,29	30,43	12	8
Od 2 do 5 lat	35,29	13,04	12	3

Przestrzeń Internetu nie jest tzw. przestrzenią znaną i zrozumiałą w pełni dla dziecka w okresie wczesnoszkolnym, a często „cudzą” i „zakazaną”. Dlatego z pedagogicznego punktu widzenia niezbędna jest wiedza na temat miejsca jego użytkowania, zwłaszcza przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym i szkolnym. Z zebranego materiału wynika, że zdecydowana większość uczniów szkoły podstawowej użytkuje Internet w podstawowych dla siebie środowiskach wychowawczych, a więc w domu – 58,33% badanych i w szkole – 36,67% badanych.

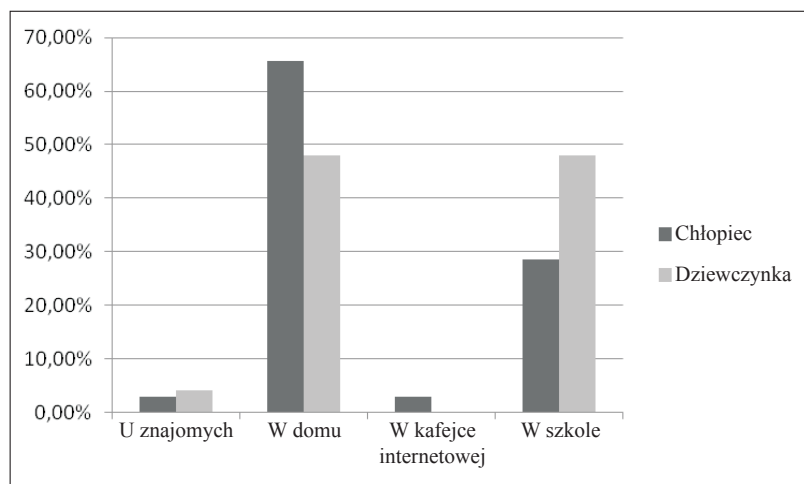
Nawiązując do danych zawartych w tabeli 4 i na ryc. 8, możemy dojść do wniosku, że dzieci mają dostęp do Internetu także poza miejscem zamieszkania, korzystają zatem z pewnego rodzaju swobody w jego użytkowaniu. Aby uświadomić potrzebę ciągłej kontroli dorosłych w obszarze wpływu Internetu na osobowość młodego pokolenia, spytano badanych o dyscyplinowanie w tym zakresie ze strony rodziców. Jak wynika z odpowiedzi, 60% dziewcząt nie jest krytykowanych za zbyt długi czas spędzany przy



Ryc. 7. Czas korzystania z Internetu przez badanych uczniów

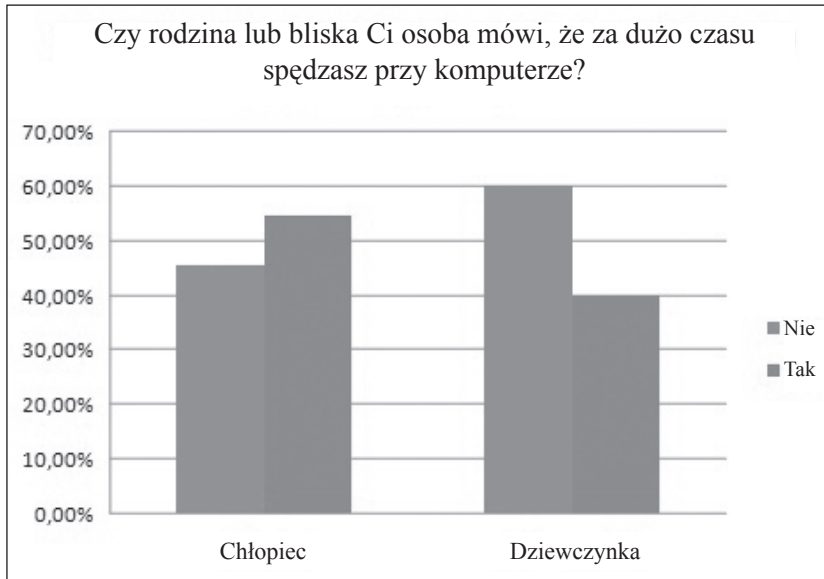
Tabela 4. Miejsce korzystania z Internetu przez badanych uczniów (N = 60)

Miejsce korzystania z Internetu	Procent		Liczba	
	chłopiec (n = 35)	dziewczynka (n = 25)	chłopiec	dziewczynka
U znajomych	2,86	4,00	1	1
W domu	65,71	48,00	23	12
W kafejce internetowej	2,86	0,00	1	–
W szkole	28,57	48,00	10	12



Ryc. 8. Miejsce korzystania z Internetu przez badanych uczniów

komputerze ani przez rodziców, ani też inne osoby dorosłe. Wśród chłopców podobnej odpowiedzi udzieliło 45,45%. Ogółem 48,28% badanych odczuwa, że rodzina zwraca na to uwagę.

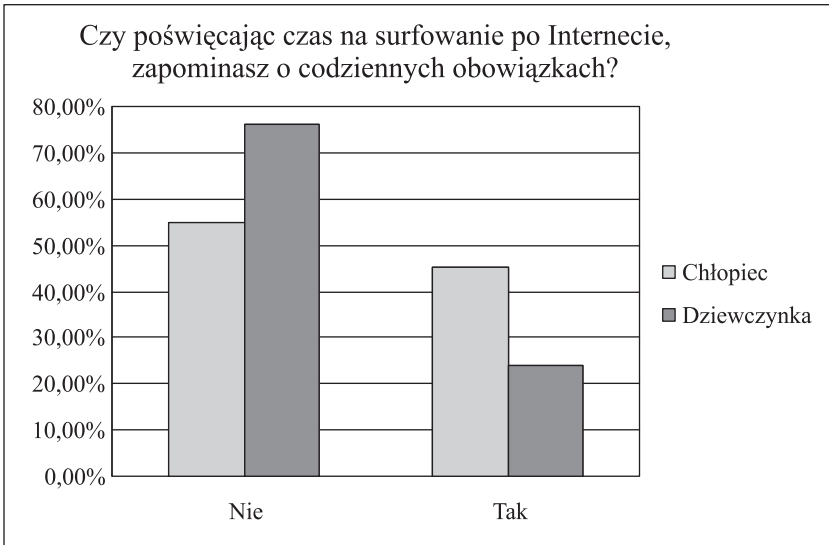


Ryc. 9. Kontrola czasu korzystania z Internetu wśród badanych uczniów

Granice między celowym i świadomym użytkowaniem Internetu a jego funkcją przyjemnościową są nieostre, dlatego warto posiadać wiedzę na temat czasu przeznaczonego przez dzieci na takie zajęcia. Nieograniczony dostęp do wielu możliwości, jakie oferuje owe medium, niesie ryzyko tzw. zapomnienia, jakiemu łatwo ulegają dzieci i młodzież. Mam tu na myśli przede wszystkim zaniedbywanie codziennych obowiązków. Spośród badanych 76% respondentek i 54% respondentów stwierdziło, że nie zaniedbuje standardowych zadań, jakie ma do wykonania w ciągu dnia, na rzecz surfowania po Internecie. Natomiast 46% chłopców i 24% dziewcząt potwierdziło, że zdarza im się zaniedbywać codzienne obowiązki w wyniku zbyt długiego użytkowania sieci.

Niepokojący jest fakt, że wśród badanych uczniów występowały osoby, którym zdarzało się ukrywać prawdę na temat rzeczywistego czasu, jaki pochłania im korzystanie z Internetu (35% chłopców i 24% dziewcząt).

Próba zatajania rzeczywistego czasu pracy przy komputerze wynika m.in. z pewnego rodzaju poczucia bezkarności w rzeczywistości, a anonimowości w wirtualnym świecie, w którym młode osoby, pozbawione kompleksów, czują się komfortowo oraz gdzie nierzadko znajdują tzw. wirtualnych znajomych, przyjaciół. Jednak na 60 badanych uczniów tylko 10,53% uważa, że Internetowi, „wirtualni” znajomi są lepsi od rzeczywistych. Takiej odpowiedzi udzieliło 9,3% chłopców i 12% spośród badanych dziewcząt.

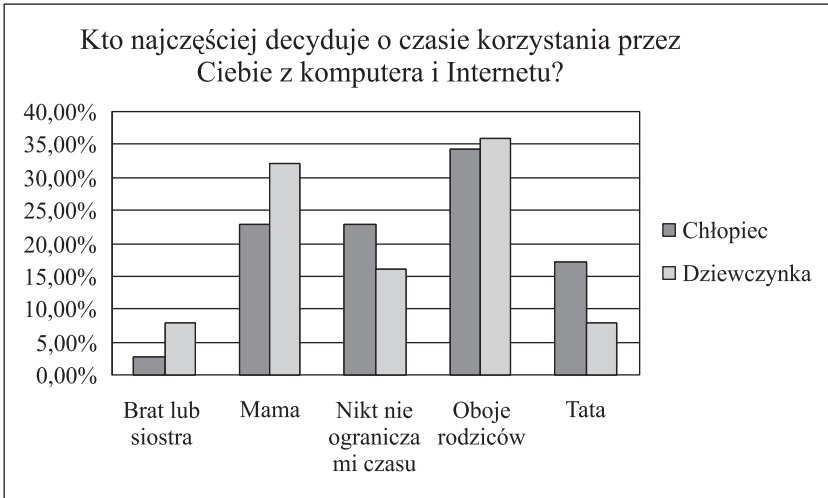


Ryc. 10. Kontrola czasu korzystania z Internetu przez badanych uczniów



Ryc. 11. Brak samokontroli korzystania z Internetu przez badanych uczniów

Nawiązując do wspomnianego już udziału rodziców w obcowaniu z Internetem przez badaną grupę dzieci, warto zwrócić uwagę na decyzyjność w zakresie jego użytkowania. Jak wynika z otrzymanych danych, 36% dziewcząt i 34% chłopców stwierdziło, że to rodzice najczęściej decydują o czasie korzystania przez nich z komputera i Internetu, 32% badanych dziewcząt i 23% badanych chłopców wskazało na decydujący głos matki, 16% dziewcząt i 23% chłopców zadeklarowało użytkowanie bez żadnych



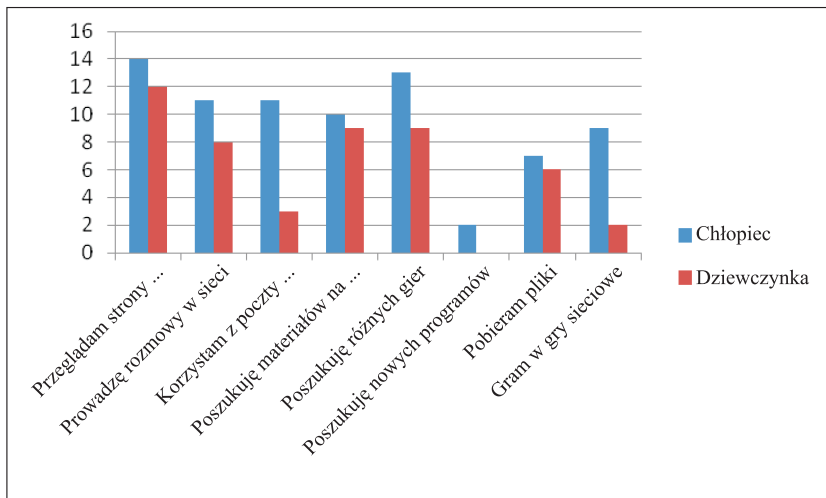
Ryc. 12. Osoba decydująca o korzystaniu z komputera i Internetu przez badanych uczniów

ograniczeń, a 8% dziewcząt – stosowanie się do wskazań brata lub siostry i tyle samo – ojca oraz odpowiednio – 3% chłopców – brata lub siostry, 17% – ojca.

Jeśli chodzi o zakres wykorzystania Internetu przez uczniów szkoły podstawowej, niezwykle ważne okazało się określenie celu, przeznaczenia jego stosowania. Zgodnie z odpowiedziami badanych zdecydowana większość przegląda strony internetowe (odpowiednio 40% chłopców i 48% dziewcząt), poszukuje gier (odpowiednio 37% chłopców i 36% dziewcząt), poszukuje materiałów przydatnych do zajęć lekcyjnych (odpowiednio 29% chłopców i 36% dziewcząt), prowadzi rozmowy w sieci (odpowiednio 31% chłopców i 32% dziewcząt), pobiera pliki (odpowiednio 20% chłopców i 24% dziewcząt), korzysta z poczty internetowej (odpowiednio 31% chłopców i 12% dziewcząt) oraz gra w gry sieciowe (odpowiednio 26% chłopców i 8% dziewcząt).

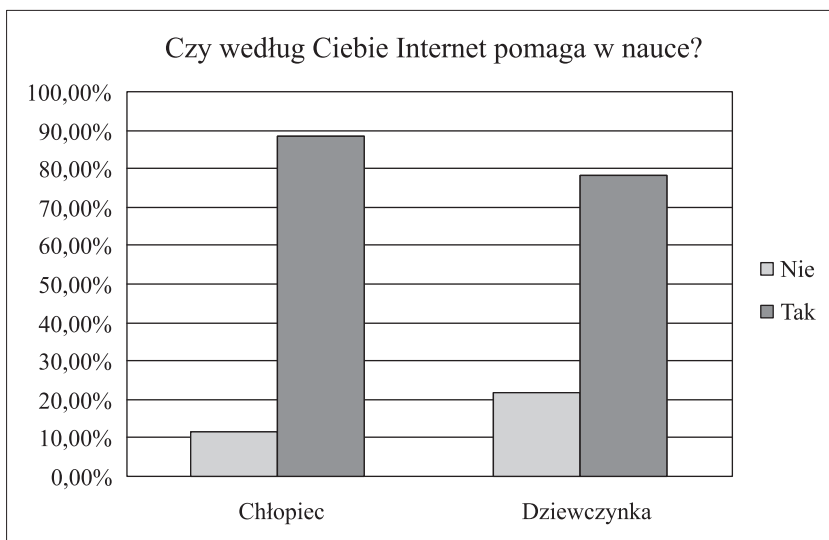
Tabela 5. Cel korzystania z Internetu

Cel korzystania z Internetu	Chłopiec		Dziewczynka		Razem N
	N	%	N	%	
Przeoglądam strony internetowe	14	40,00	12	48,00	26
Prowadzę rozmowy w sieci	11	31,43	8	32,00	19
Korzystam z poczty internetowej	11	31,43	3	12,00	14
Poszukuję materiałów na lekcje	10	28,57	9	36,00	19
Poszukuję różnych gier	13	37,14	9	36,00	22
Poszukuję nowych programów	2	5,71	0	0,00	2
Pobieram pliki	7	20,00	6	24,00	13
Gram w gry sieciowe	9	25,71	2	8,00	11



Ryc. 13. Cel korzystania z Internetu

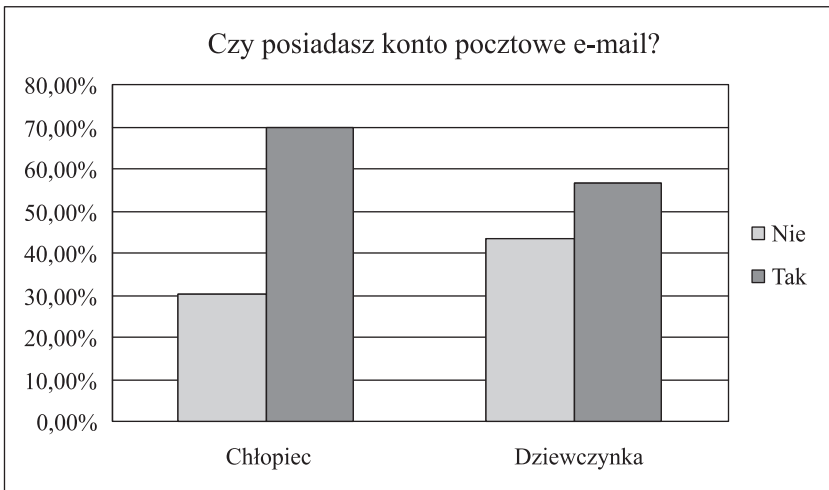
Uwzględnić należy, że Internet jest dla młodych osób nie tylko źródłem informacji, ale także narzędziem pomocnym w nauce. Takiego zdania była zdecydowana większość respondentów (88% chłopców i 78% dziewcząt).



Ryc. 14. Internet jako narzędzie pomocne w nauce

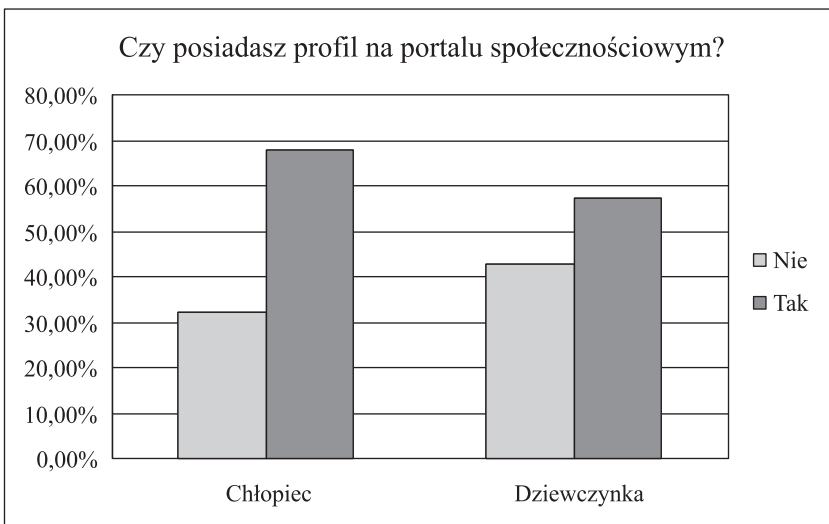
Badani uczniowie zadeklarowali posiadanie własnej poczty elektronicznej, tj. poczty e-mail. Zgodnie z wynikami ankiety korzysta z takiej usługi większość uczniów szkoły podstawowej (69% chłopców i 56% dziewcząt). Dla 31% chłopców i 44% dziewcząt

nie jest to jednak jeszcze znany obszar, gdyż nie potwierdzili oni posiadania własnej poczty e-mail (ryc. 15).



Ryc. 15. Wykorzystanie poczty e-mail przez badanych uczniów

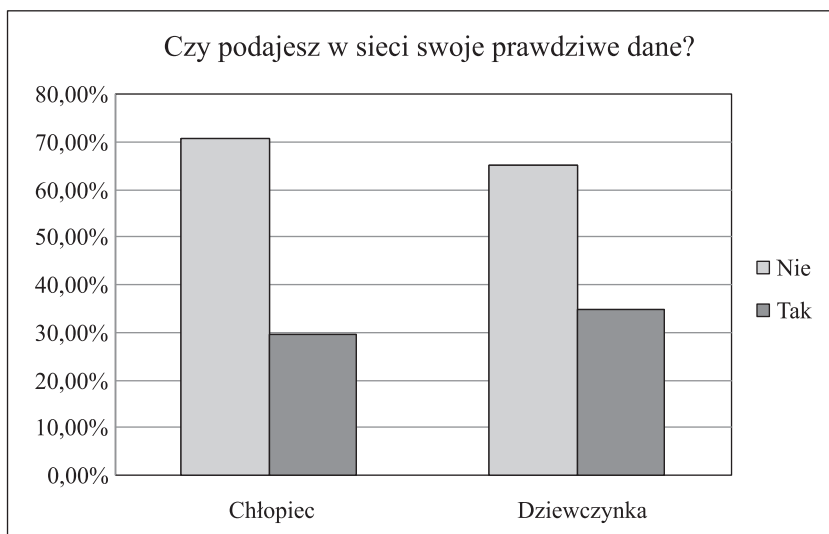
Znaczna część spośród badanych deklaruje swoje członkostwo w portalach społecznościowych. Dotyczy to 67% uczniów i 57% uczennic.



Ryc. 16. Członkostwo portalu społecznościowego wśród badanych

Badani w większości mają profile o statusie prywatnym (70% chłopców i 59% dziewcząt). Publiczny status posiadanego profilu wykazało 30% chłopców i 41% dziewcząt. Wart uwagi jest fakt, że młodzi ludzie nie podają raczej swoich prawdziwych

danych (68% wśród badanych). Wskazania w kierunku anonimowości w wirtualnym świecie obrazuje poniższy wykres.

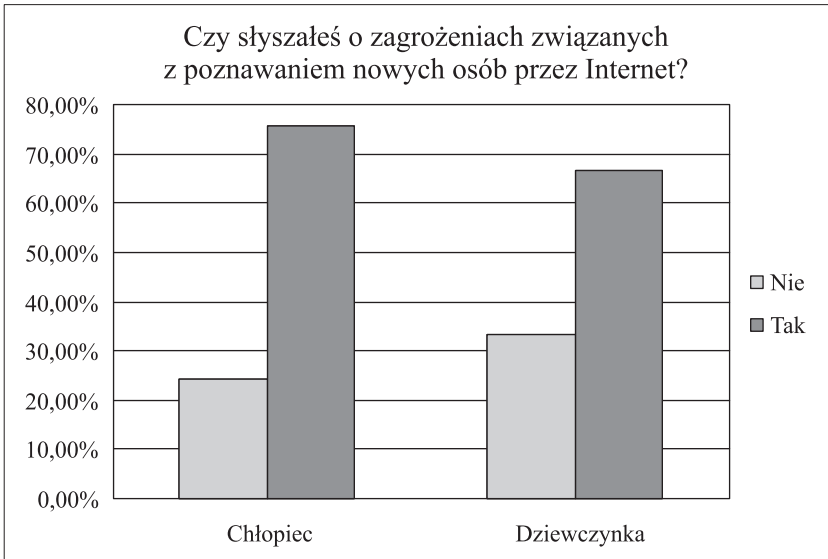


Ryc. 17. Anonimowość badanych w Internecie

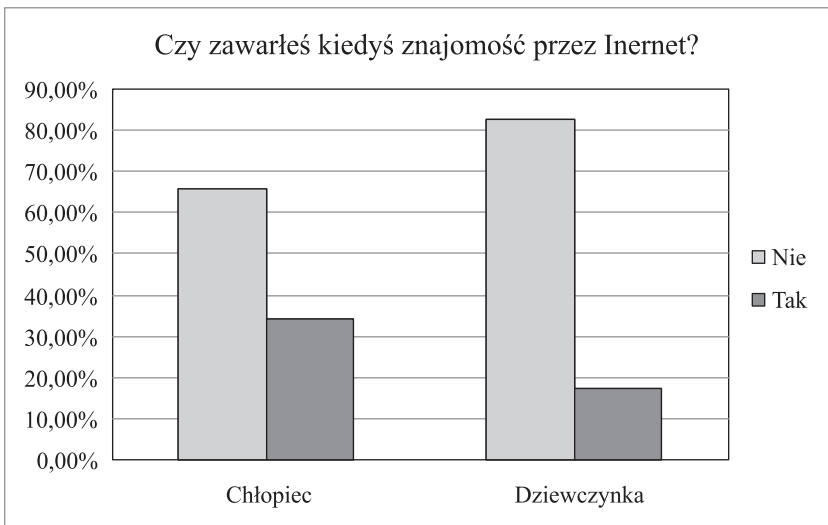
Uwzględniając wprowadzenie do coraz większej liczby placówek oświatowych programów wyrównujących szanse edukacyjne i najnowszych zdobyczy technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz warsztatów edukacyjnych i profilaktycznych z zakresu cyberprzestrzeni, można wywnioskować, że uczniowie szkół podstawowych mają świadomość zagrożeń, jakie niesie m.in. zawieranie za pośrednictwem Internetu nowych znajomości. Deklarację wiedzy w tym zakresie złożyło 75% chłopców i 66% dziewcząt. Wiedzą w kwestii świadomości zagrożeń związanych z nawiązywaniem znajomości przez Internet może pochwalić się prawie 74% badanych uczniów. Należy jednak podkreślić, że aż 26% spośród uczniów udzieliło odpowiedzi, że nie posiadają żadnej wiedzy w tej kwestii.

Mając na uwadze konieczność dbania o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w świecie wirtualnym, zbadano również kwestię doświadczeń respondentów w kontaktach z nachalnymi rozmówcami, dość powszechnie ujawniającymi się w wirtualnej przestrzeni. Zgodnie z ich wskazaniami, co wydało się dość optymistyczne, 80% chłopców oraz ponad 88% dziewcząt nigdy nie doświadczyło presji rozmowy ze strony innego nadawcy wiadomości w Internecie. Jednorazowo w takiej sytuacji znalazło się ponad 12% uczennic i niespełna 3% uczniów, kilkakrotnie lub wielokrotnie zaś doświadczyło tego 9% chłopców.

Stosunek badanych uczniów do opisanej powyżej sytuacji był bagatelizujący, ponieważ zdecydowana większość – 39 osób (tj. 65% badanych) spośród nich uznała natrączywe próby kontaktu ze strony innej osoby (lub taką możliwość) jako niebudzące ich niepokoju zachowanie. Zdecydowanie nie budziło to obaw 11 osób, co stanowi



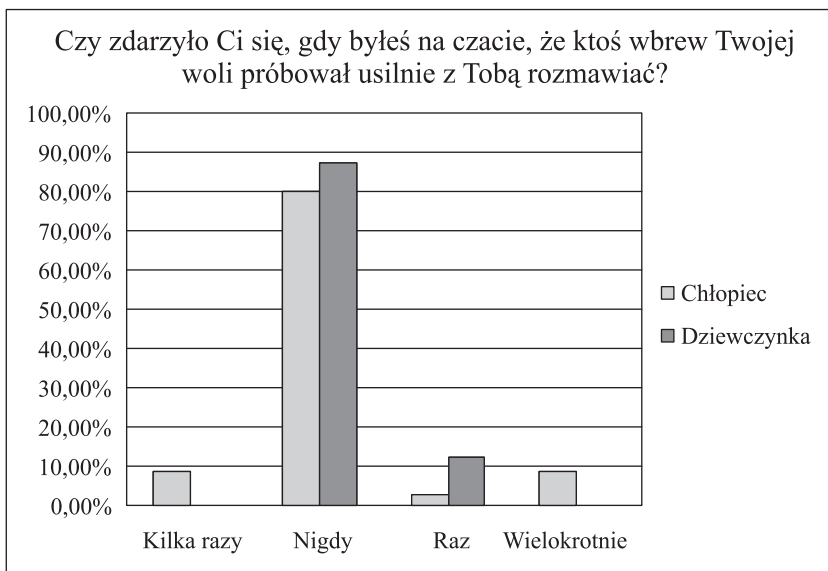
Ryc. 18. Wiedza dotycząca zagrożeń internetowych związanych z poznawaniem nowych osób



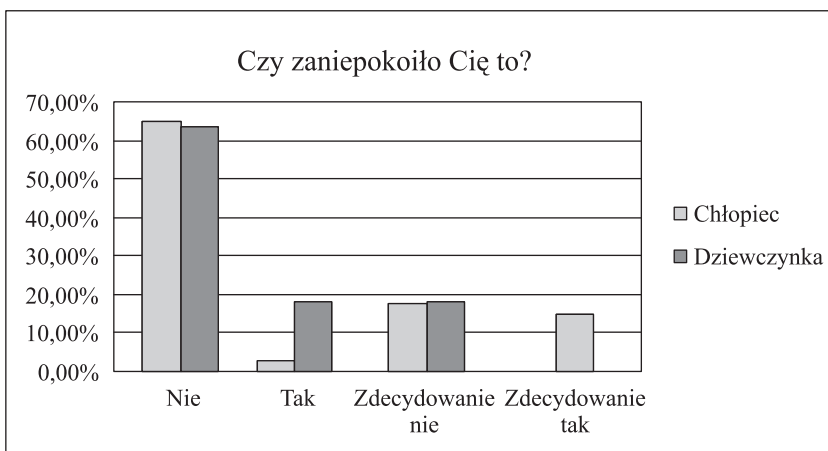
Ryc. 19. Zawieranie znajomości internetowych wśród badanych uczniów

18% ogółu, natomiast 10 osób (6 chłopców i 4 dziewczynki) czuło się w owej sytuacji niepewnie.

Spośród ogółu badanych 16 uczniów (27%) napotkało w Internecie treści przeznaczone dla osób dorosłych, 44 osoby (73%) nie spotkały się z taką sytuacją podczas przeglądania stron internetowych. W przypadku 9% chłopców znajdujących się na szczeblu



Ryc. 20. Doświadczenie presji kontaktu ze strony osób trzecich w Internecie

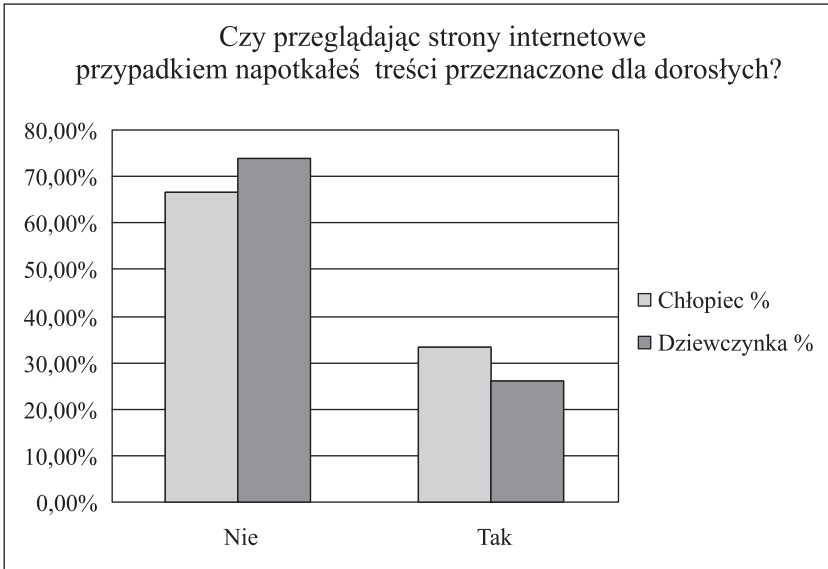


Ryc. 21. Stosunek uczniów do natarczywości ze strony nieznanych osób w Internecie

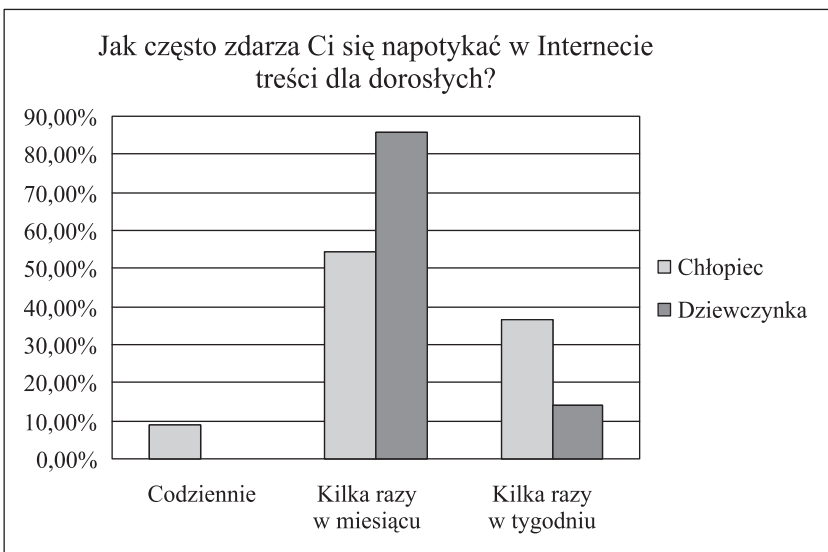
Tabela 6. Częstość odwiedzania witryn w Internecie z wglądem w strony/trześci dla dorosłych

Częstość	Chłopiec (%)	Dziewczynka (%)
Codziennie	9,09	0,00
Kilka razy w miesiącu	54,55	85,71
Kilka razy w tygodniu	36,36	14,29

podstawowej edukacji szkolnej napotykanie treści przeznaczonych dla dorosłych użytkowników zdarza się codziennie, dla 55% kilka razy w miesiącu, natomiast zdecydowanie większy odsetek dziewcząt, bo aż 86%, doświadcza takich sytuacji. W skali tygodnia z takim zjawiskiem spotyka się 36% uczniów i ponad 14% uczennic.



Ryc. 22. Wgląd w strony/treści przeznaczone dla dorosłego użytkownika



Ryc. 23. Częstotliwość odwiedzania witryn w Internecie z wglądem w strony/treści dla dorosłych

3. Podsumowanie

Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że dzieci posiadają w większości komputer z dostępem do Internetu w miejscu zamieszkania, przez co dość sprawnie poruszają się w wirtualnej przestrzeni. Bardzo często jednak korzystają z dobrodziejstw współczesnej cywilizacji pod okiem – paradoksalnie – nieświadomych rodziców. Dane statystyczne⁴ wyraźnie potwierdzają, jak ważna jest świadomość nie tylko najmłodszych obywateli, ale całego społeczeństwa. Główne zadanie spoczywa na nauczycielach każdego szczebla kształcenia, którzy to niejednokrotnie sami potrzebują uświadomienia. Właśnie na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kiedy dzieciom nie jest obca zaawansowana technologia, komputer, Internet, komunikacja elektroniczna, telefon komórkowy, należy kłaść nacisk na zajęcia z kształcenia medialnego z wykorzystaniem *Technologii Informacyjnej*. Trzeba kompetentnie i świadomie zapoznać dzieci z techniką stworzoną przez człowieka i dla człowieka, zwłaszcza z zagrożeniami płynącymi z niewłaściwego jej stosowania. Rolą nauczycieli jest ukazanie dzieciom wszystkich aspektów osiągnięć współczesnej cywilizacji po to, aby wykształcić świadomego użytkownika i świadomego konsumenta, aby dziecko nie stało się niewolnikiem techniki w kolejnych etapach życia.

Bibliografia

1. Forma P., *Współczesne zagrożenia w socjalizacji i wychowaniu dzieci i młodzieży*. W: R. Stolecka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński (red.): *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, Kielce 2008, Wyd. ŚSW.
2. Kłosińska T., *Wykorzystanie technologii informacyjnej w kontekście wychowania przedszkolnego*. W: S. Włoch (red.): *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2006, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
3. *Spółczesność informacyjna w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008-2012*, Główny Urząd Statystyczny [on-line] http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4293_PLK_HTML.htm [dostęp: 23.06.2013].
4. Świetlik M., *Nowa przestrzeń dziecka we współczesnej kulturze*. W: B. Łaciak (red.): *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa 2003, Wyd. ISP.

⁴ W 2012 r. dostęp do Internetu w domu posiadało 70,5% gospodarstw domowych. Odsetek ten był wyższy o 3,9 p. proc. niż w poprzednim roku. Udział gospodarstw domowych posiadających w domu łącze internetowe systematycznie wzrastał w całym badanym okresie. Źródło: *Spółczesność informacyjna w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008-2012*, Główny Urząd Statystyczny [on-line] http://www.stat.gov.pl/gus/5840_4293_PLK_HTML.htm [dostęp: 23.06.2013].

Katarzyna Kosiór

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

TELEWIZJA A DZIECKO

Abstract

The influence of media on the child is worth discussing. Nowadays it is one of the current issues. At present media are a crucial part of our daily lives. Due to their popularity and easy access, children have contact with very advanced technology from an early age. The strong impact of media on children has been emphasized for years. In the paper the author focuses on, in particular, the influence of television on the child.

Obecnie media stały się istotnym elementem naszej codzienności. Ich dostępność oraz powszechność sprawia, że dzieci mają kontakt z bardzo zaawansowaną techniką już od najmłodszych lat. Dzisiejszy świat mediów jest niezwykle bogaty i różnorodny, co oznacza, że mamy na co dzień do czynienia z wieloma typami mass mediów, które pod wieloma względami różnią się od siebie. Aby lepiej zrozumieć wpływ mediów na dziecko, warto zapoznać się wcześniej z terminologią dotyczącą samego źródła przekazywanych obrazów, czyli mediów.

Pojęcie „media” w literaturze polskiej najczęściej używane jest w znaczeniu mass mediów, czyli środków masowej komunikacji. Są to urządzenia, które przekazują pewne komunikaty przez kontakty pośrednie. Zalicza się do nich zazwyczaj radio, film, prasę i telewizję, które głoszą określone treści przy użyciu słów, obrazów i dźwięków.

Obecnie najbardziej popularnym środkiem masowego przekazu jest telewizja. Dzięki niej można być świadkiem wielu różnych wydarzeń społecznych, kulturalnych i politycznych. Telewizja daje współczesnemu odbiorcy informacje, które jego przodkom nie były dostępne. Przekaz telewizyjny zmienia styl życia, system wartości oraz wzorce zachowań ludzi, a także ma wpływ na pracę, wypoczynek, życie publiczne, system

kształcenia i wychowania¹. Łatwy sposób odbierania treści spowodował zejście innych mass mediów (radia, kina, książki) na dalszy plan.

Telewizja łączy w sobie ruchomy obraz i dźwięk. Oddziałuje na najważniejsze zmysły, jest atrakcyjna pod wieloma względami, ma bardzo szeroki zasięg. Jest także bardzo kosztowną formą przekazu i trafia do masowego odbiorcy, w związku z tym czasami trudno jest selekcjonować grupy odbiorców danej informacji. Na masowy charakter telewizji wpływa to, iż w większości gospodarstw domowych znajduje się co najmniej jeden odbiornik. Telewizja ma charakter zarówno medium lokalnego, jak też międzynarodowego.

Wiele osób uważa, że telewizja jest jednym z najbardziej niepożądanych mediów w naszych czasach, ponieważ budzi ona bardzo dużo, często negatywnych emocji. Dziś telewizję ogląda każdy, dostęp zaś mają do niej nie tylko osoby dorosłe, ale też dzieci. Bardzo często telewizja sugeruje opinie na dany temat, a zdarza się, że nawet kształtuje postawy ludzkie. Najbardziej nieodporni na wpływy telewizji są ludzie młodzi, których osobowość nie jest jeszcze ukształtowana².

Aktywność dzieci, szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, skupia się wokół trzech zasadniczych sfer: nauki – zabawy – codziennych obowiązków. J. Izdebska zauważa, że większość pierwszych doświadczeń dziecięcych ma wizualny charakter. Oprócz obserwacji otaczającego świata dziecko bardzo wcześnie, bo od urodzenia, ma możliwość oglądania telewizji i reagowania na nią. Ciągłe trwają spory w odniesieniu do skutków, jakie telewizja wywiera na dzieci. Pojawia się mnóstwo argumentów za telewizją i przeciw niej, warto się więc zastanowić nad tym, jak można pomóc dziecku odpowiednio korzystać z tej formy przekazu informacji. Trzeba mu pomóc nauczyć się dostrzegać i wykorzystywać zalety oraz radzić sobie z różnymi wiążącymi się z nią zagrożeniami³.

Telewizja stwarza w dzisiejszych czasach niewątpliwie nowe szanse poznawania przez dziecko świata oraz nabywania nowych doświadczeń. Zależy to nie tylko od przekazywanych treści oraz ich wartości poznawczych, społecznych, artystycznych, ale przede wszystkim od samego dziecka jako użytkownika telewizji, także od zakresu i charakteru odbioru, od tego, jakie programy ogląda, w jaki sposób, z kim oraz o jakiej porze. Priorytetowe miejsce, jeżeli bierzemy pod uwagę wartość edukacyjną, zajmują oglądane przez dzieci programy adresowane do młodych widzów, programy przyrodnicze, popularnonaukowe, informacyjne. Wiele programów telewizyjnych zawierających rozległą, kształcącą tematykę cieszy się zainteresowaniem dzieci⁴. Telewizja emituje również programy zachęcające dzieci do działań społecznie pożytecznych, wpaja po-

¹ B. Siemieniecki (red.): *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007, PWN, s. 157.

² B. Dziadzia, *Wpływ mediów: konteksty społeczno-edukacyjne*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 71.

³ A. Stawecka, *Telewizja i jej znaczenie w wychowaniu dzieci*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2011/2012, nr 1, s. 22.

⁴ J. Izdebska, *Media i multimedia wspomagające rozwój i edukację dziecka*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.): *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007, PWN, s. 526-527.

prawny system wartości, rozwija samodzielność, życzliwość dla ludzi i zdyscyplinowanie. Programy eksponują wartości prospołeczne, postępowania, które wyróżniają się twórczą aktywnością⁵.

Telewizja, ze względu na jej powszechność i atrakcyjność programów, stwarza dla młodego pokolenia wyjątkowo silne bodźce rozwojowe. Jej wpływ nie może być żywiołowy i niekontrolowany, nadzór rodziców powinien obejmować treść programów telewizyjnych oraz sposób korzystania z nich przez dzieci⁶.

Oddziaływanie telewizji jest nadzwyczaj sugestywne, zwłaszcza na młodsze dzieci. Oglądanie telewizji związane jest z nieświadomym procesem nabywania informacji, a zarazem stanowi mocne źródło przeżyć emocjonalnych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Współczesna telewizja ma dzisiaj większą moc wywierania wpływu na dzieci niż dawniej z uwagi na stosowane zabiegi techniczne, np. filmowanie scen w sposób, który jest korzystny z perspektywy telewidza, coraz większe ekrany o wyższej rozdzielczości. Warto zauważyć, że obraz nakłania do koncentrowania wzroku na jednym miejscu. Takie oddziaływania na percepcję mogą niekorzystnie wpływać na strukturę umysłu dzieci⁷.

Telewizja, a właściwie treści przez nią przekazywane, pełni trojką funkcję: rozrywkową, edukacyjną oraz szeroko pojmowaną funkcję wychowawczą. Wpływu mediów na życie, funkcjonowanie i rozwój człowieka nie sposób obecnie przecenić. W ogromnym stopniu zależy on jednak od wieku odbiorcy. Okazało się, że im odbiorca jest młodszy, tym bardziej jest podatny na media zarówno w sensie przyswajania treści, jak i ich wpływu na organizm dziecka. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że obecnie telewizja zajęła poczesne miejsce wśród innych najważniejszych środków masowego przekazu⁸.

Telewizja ma również negatywny wpływ na intelektualną sferę funkcjonowania człowieka, wyzwalając bierną postawę odbiorcy, budząc bezrefleksyjność i ograniczając twórcze nastawienie do świata. Jest przyczyną problemów zdrowotnych, m.in.: wady wzroku i postawy, alergie, choroby układu kostnego, nerwowego, obniżenie sprawności ruchowej, problemy psychiczne wynikające z uzależnienia w przypadku niekontrolowanego oglądania. Telewizja może przyczynić się również do rozluźnienia więzi międzyludzkich, co może prowadzić w skrajnych przypadkach do całkowitej izolacji. Szczególny niepokój budzą zmiany zachodzące w sferze emocjonalnej, jak wzrost agresji, czy formowanie fałszywej wizji siebie i świata⁹.

Wszelkie treści wypływające z ekranu telewizyjnego o bardzo zróżnicowanej wymowie moralnej tworzą mieszankę faktów, sloganów reklamowych, powodują, że świat fikcji staje się dla dziecka bardziej realny niż rzeczywistość. W ten sposób tworzy się

⁵ B. Pruszciewicz, *O wychowawczych i kształcących funkcjach telewizji*. W: B. Passini, T. Pilch (red.): *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979, WSiP, s. 346.

⁶ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, PWN, s. 238.

⁷ A. Stawecka, *Telewizja i jej znaczenie*, s. 23.

⁸ W. Tuszyńska-Bogucka, *Media – przyjaciel czy wróg dziecka*, Poznań 2006, Wyd. eMPI², s. 36.

⁹ B. Matuszewska, *Mass media – szanse i zagrożenia dla edukacji*, „Wychowawca” 2002, nr 6, s. 10-11.

specyficzna świadomość medialna prowadząca do ślepego naśladownictwa i agresji. Telewizja, przez oddziaływanie na uczucie dziecka, powoduje silne przeżycia emocjonalne spowodowane oglądaniem nie tylko programów pełnych okrucieństwa, ale również innych, zawierających treści o dużym napięciu dramatycznym. Spora grupa dzieci, oglądając tego typu programy, przeżywa koszmary senne, uczucia strachu, stany lękowe oraz lęki nocne¹⁰.

Dążąc do zwiększenia oglądalności, telewizja stara się pokazywać wydarzenia niezwykle, spektakularne, nie ukazując świata takiego, jaki jest w rzeczywistości. Sytuacje takie powodują błędne wyobrażenie odbiorców, którzy są przekonani o szerszym niż w rzeczywistości rozpowszechnianiu przemocy. Może to również prowadzić do uznania agresji za akceptowany element życia¹¹.

Telewizja nie tylko negatywnie oddziałuje na rozwój i funkcjonowanie psychospołeczne dzieci. Przez telewizję kształtowane są preferencje i postawy młodych odbiorców, jednak żeby proces ten przebiegał poprawnie, powinien podlegać odpowiedniemu ukierunkowaniu ze strony dorosłych. Niezbędne jest nakierowanie dzieci na umiejętność selektywnego i aktywnego odbioru treści przekazywanych przez telewizję. Przez właściwy wybór programów dziecko może rozwijać swoje, coraz wyraźniej sprecyzowane, zainteresowania oraz zaspokoić potrzebę poznawania świata. Dziecko, oglądając telewizję, ma szansę zetknąć się z kulturą, która odgrywa ważną rolę w pobudzaniu zainteresowań kulturalnych oraz pozwala na zaspokajanie potrzeby rozrywki i relaksu¹².

Media stały się integralną częścią codzienności współczesnego człowieka; to zjawisko wiąże się z wieloma korzyściami, ale niesie także pewne zagrożenia. Dlatego coraz częściej wspomina się o konieczności zamierzonej edukacji medialnej, dzięki której już najmłodszy członkowie społeczeństw będą mogli korzystać z mediów selektywnie, krytycznie i bezpiecznie¹³.

Media mogą wspierać działania wychowawcze, ale też wyrządzać ogromne szkody, jeśli niewłaściwe przekazy będą trafiały do nieprzygotowanych do ich odbioru najmłodszych odbiorców. Dzieci zachwyca wszelka nowość, media elektroniczne są dla nich bardzo atrakcyjne i mają prawo do tego, aby z nich korzystać, ale mają również prawo do tego, aby zostały nauczone mądrego korzystania z mediów, co przełoży się na pożądane formy aktywności. Obecność mediów w życiu dziecka wymusza zmiany w kształceniu najmłodszych podopiecznych. Istnieje ogromne zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu pedagogiki i edukacji medialnej¹⁴.

Zadaniem rodziców, wychowawców i nauczycieli jest przygotowanie dzieci do umiejętnego korzystania ze środków masowej komunikacji, do świadomego i reflek-

¹⁰ J. Izdebska, *Media i multimedia wspomagające rozwój*, s. 529.

¹¹ M. Braun-Gałkowska, *Telewizyjne dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 69, s. 13.

¹² A. Stawecka, *Telewizja i jej znaczenie*, s. 29-31.

¹³ J. Izdebska, *Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku*. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.): *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, Białystok 2005, Trans Humana, s. 105.

¹⁴ A. Knasik, *Projekt edukacyjny dla rodziców. Wpływ mass mediów na rozwój i życie dzieci i młodzieży*, Kiecko 1998, ZSP, s. 23-24.

syjnego odbioru przekazów multimedialnych oraz posługiwania się mediami jako narzędziami komunikowania. Media mogą być bardzo pomocne nauczycielowi w wypełnianiu jego zadań. Mogą być one wykorzystywane jako pomoce dydaktyczne, które ułatwiają i uatrakcyjniają prowadzenie lekcji oraz cały proces uczenia się i nauczania. Media mogą stać się sprzymierzeńcem lub wrogiem w procesie edukacji i wychowania, w zależności od tego, jak przygotowujemy młodych ludzi do posługiwania się nimi. Tylko ciągła współpraca nauczycieli, wychowawców i rodziców może gwarantować właściwą edukację medialną, a co za tym idzie prawidłowy rozwój młodego człowieka.

Bibliografia

1. Braun-Gałkowska M., *Telewizyjne dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 69.
2. Dziadzia B., *Wpływ mediów: konteksty społeczno-edukacyjne*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. Izdebska J., *Media i multimedia wspomagające rozwój i edukację dziecka*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.): *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2007, PWN.
4. Izdebska J., *Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku*. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.): *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, Białystok 2005, Trans Humana.
5. Knasik A., *Projekt edukacyjny dla rodziców. Wpływ mass mediów na rozwój i życie dzieci i młodzieży*, Kiecko 1998, ZSP.
6. Matuszewska B., *Mass media – szanse i zagrożenia dla edukacji*, „Wychowawca” 2002, nr 6.
7. Pruszczevicz B., *O wychowawczych i kształcących funkcjach telewizji*. W: B. Passini, T. Pilch (red.): *Wychowanie i środowisko*, Warszawa 1979, WSiP.
8. Tuszyńska-Bogucka W., *Media – przyjaciel czy wróg dziecka*, Poznań 2006, Wyd. eMPI².
9. Siemieniecki B. (red.): *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007, PWN.
10. Stawecka A., *Telewizja i jej znaczenie w wychowaniu dzieci*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2011/2012, nr 1.
11. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976, PWN.

Rozdział III

DOKUMENTY PROGRAMOWE I NARZĘDZIA BADAWCZE

Magdalena Szpotowicz

Uniwersytet Warszawski

NARZĘDZIA BADAWCZE WE WCZESNYM NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO – DOŚWIADCZENIA Z BADANIA ELLIE

Abstract

Early start in foreign language instruction has become common practice across Europe. A group of researchers from seven European countries carried out an international research project to examine the effectiveness of teaching a foreign language as a compulsory school subject. The following text discusses the challenges of developing research tools to measure children's language achievements, as well as to gather data on their language learning environment.

Dzieci w Polsce rozpoczynają dziś obowiązkową naukę języka obcego w szkole podstawowej już w pierwszej klasie. Tak jak każdy proces kształcenia uruchamiany w obszarze, w którym nie ma wcześniejszych doświadczeń, nauka języka budzi zainteresowanie rodziców, nauczycieli i polityków oświaty. Oczekiwania związane z wczesnym startem w nauce języka są niekiedy bardzo wysokie i oparte na błędnych przekonaniach, że nauka rozpoczęta wcześnie daje szybkie rezultaty. Aby udokumentować rzeczywiste efekty nauczania języka w szkole i tempo nauki uczniów badacze z siedmiu krajów europejskich zainicjowali i przeprowadzili międzynarodowy projekt badawczy ELLiE (Early Language Learning in Europe)¹. Niniejszy tekst koncentruje się na jednym z aspektów tego badania – doborze narzędzi badawczych stworzonych w ramach trwania projektu w celu zmierzenia umiejętności językowych uczniów oraz poznania ich nastawienia, motywacji i środowiska nauki. W artykule tym zwrócono uwagę na fakt, iż pomiarowi umiejętności językowych uczniów powinna każdorazowo towarzy-

¹ J. Enever, *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council.

zyć analiza warunków, w jakich nauka się odbywa i jakie towarzyszą jej emocje. Dotyczy to w szczególności badań międzynarodowych, gdyż środowisko nauki różni się znacząco pomiędzy krajami.

I. Wyzwania związane z badaniem umiejętności językowych dzieci

Podstawową cechą ucznia w młodszym wieku szkolnym jako osoby badanej jest jego dynamiczny rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Każdy z aspektów rozwoju ma znaczenie dla formy i treści narzędzi badawczych tworzonych dla uczniów w różnym wieku.

Naturalny rozwój ucznia podczas pierwszych lat nauki jest dodatkowo stymulowany świadomą nauką podstawowych umiejętności szkolnych: czytania, pisania i liczenia. Należy tu dodać, że intensywność doświadczeń wynikających z edukacji szkolnej przyczynia się do większej dojrzałości uczniów, przyswojenia norm zachowania się na lekcji i podczas testów. Z czasem uczniowie coraz uważniej i cierpliwiej podchodzą do zadań wykonywanych samodzielnie i w grupie oraz coraz lepiej rozumieją oczekiwania dorosłych, którzy próbują poznać i ocenić stan wiedzy i umiejętności dzieci.

O. Inbar-Lourie i E. Shohamy² zwracają uwagę, że forma i treść zadań sprawdzających umiejętności językowe dzieci nie może odbiegać od praktyki szkolnej, do której dzieci są przyzwyczajone, i musi nawiązywać do programu nauczania, który jest niejednokrotnie zintegrowany z nauczaniem początkowym. Z kolei A. Hasselgreen³ wskazuje na istotną cechę zadań sprawdzających, jaką jest „powód”, dla którego dziecko będzie chciało wykonać to zadanie. Jej zdaniem ma też znaczenie, czy sytuacja, w jakiej jest osadzone zadanie, pobudza dziecko do myślenia i wzbudza chęć jego wykonania, co zwykle zależy od tego, czy temat jest spójny z zainteresowaniami dzieci w danym wieku.

M. Nikolov i J. Mihaljević Djigunović⁴ uważają, że ze względu na niski poziom umiejętności językowych dzieci ich postępy muszą być monitorowane w formie małych kroków i drobnych osiągnięć, aby dać poczucie postępu nauczycielom oraz uczniom i ich rodzicom. Sprawdzanie umiejętności dzieci wymaga też zrozumienia, że nie można w ich przypadku zastosować tradycyjnego podejścia pomiaru czterech sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisania), które z powodzeniem stosuje się u starszych uczniów. U dzieci kompetencja językowa rozwija się nieproporcjonalnie i na początku są to umiejętności w obszarze języka mówionego (słuchanie i mówienie), odpowiednio później rozwijana jest umiejętność rozumienia tekstu pisanego i wypowiedzi pisemnej. Autorki uważają też, że wszelkiego rodzaju ocenianie i sprawdzanie

² O. Inbar i E. Shohamy, *Assessing young language learners: What is the construct?*. W: M. Nikolov (red.): *The age factor and early language learning*, Berlin 2009, Mouton de Gruyter, s. 93.

³ A. Hasselgreen, *Testing the spoken english of young norwegians*. W: *Studies in Language Testing*, Cambridge 2004, Cambridge University Press, s. 47.

⁴ M. Nikolov, J. Mihaljević Djigunović, 'All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages', "Annual Review of Applied Linguistics" 2011, Vol. 31, s. 95-119.

ma u dzieci większy niż w przypadku uczniów starszych wpływ na stosunek do nauki, motywację, poziom lęku związany z nauką języka obcego.

O trudnościach w uchwyceniu rzeczywistych umiejętności uczniów w standaryzowanych testach prowadzonych na dużą skalę pisze obszernie P. McKay⁵. Sytuacja, w której uczniowie poddawani są testowi przygotowanemu poza szkołą i prowadzemu często przez osoby obce dzieciom, podobna jest do pomiaru umiejętności prowadzonego przez badaczy w badaniach ilościowych. Autorka zwraca uwagę na wynikający z nich fakt braku szybkiej informacji zwrotnej dla uczniów i nauczycieli, oraz na to, że umiejętności najtrafniej oceniają sami nauczyciele w warunkach naturalnych, gdy dzieci pracują razem w klasie i gdy mają motywację do wykonania znanych typów zadań. Test zewnętrzny może skutecznie zniechęcać do podjęcia wykonania zadań wtedy, gdy nie wyglądają one atrakcyjnie, a procedura jest zawiła lub długotrwała. Należy tu dodać, że krótki okres koncentracji w tym wieku wymaga zastosowania większej liczby krótkich zadań zamiast kilku dłuższych.

Przygotowanie zestawu zadań dla dzieci wymaga zatem zarówno doświadczenia w pracy z uczniami w tym wieku, znajomości psychologii rozwojowej, jak i zasad pomiaru umiejętności językowych. Zadania takie przeprowadzać powinny wyłącznie osoby doświadczone w pracy z dziećmi. Najlepiej, gdy są one dzieciom już znane i przez nie lubiane.

2. Wczesna Nauka Języka w Europie (Early Language Learning in Europe – ELLIE)

Badanie zostało przeprowadzone przez grupę badaczy z siedmiu krajów europejskich: Anglii, Chorwacji, Hiszpanii, Holandii, Polski, Szwecji i Włoch. Główny projekt badawczy trwał od 2007 do 2010 r. i był współfinansowany przez Komisję Europejską⁶, ale warto zauważyć, że działania te były poprzedzone rocznym projektem wstępnym, dofinansowanym przez British Council. To długofalowe badanie miało na celu działania w trzech podstawowych obszarach. Były to:

1. analiza zapisów dotyczących polityki językowej w każdym z badanych krajów w celu porównania kontekstu i warunków, w jakich przebiega nauka języka obcego;
2. pomiar umiejętności językowych w celu określenia efektów uczenia się po kolejnych latach nauki oraz zidentyfikowanie pozajęzykowych efektów wczesnej edukacji, takich jak poziom motywacji i stosunek do nauki języka obcego;
3. opis warunków nauczania języka obcego w szkołach publicznych w celu rozpoznania realistycznych efektów wczesnego startu w sytuacji, gdy liczba godzin w programie nauczania na tym etapie jest niska we wszystkich badanych krajach.

⁵ P. McKay, *Assessing young language learners*, Cambridge 2006, Cambridge University Press.

⁶ Projekt Badawczy ELLIE był współfinansowany z grantu Komisji Europejskiej w ramach programu Lifelong Learning. Numer projektu 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR, dodatkowe dofinansowanie zapewnił British Council, wspierając badaczy z Chorwacji.

Spośród wymienionych powyżej, w niniejszym tekście omawiane będą aspekty drugiego obszaru badawczego.

3. Próba badawcza

W każdym z badanych krajów wybrano do badania próbę 6-8 szkół znajdujących się w rejonie ośrodka akademickiego, który prowadził badanie. Wśród szkół znalazły się szkoły miejskie, wiejskie i podmiejskie, aby zapewnić jak największe zróżnicowanie socjoekonomiczne badanej próby. Wszystkie z wybranych do badania szkół były szkołami publicznymi, nauka języka obcego była tam przedmiotem obowiązkowym, a nauczyciele posiadali pełne kwalifikacje do nauczania języka obcego. Badanymi językami były: angielski w 6 krajach oraz francuski i hiszpański w Anglii. W sumie w badaniu wzięło udział ok. 1200 uczniów, w tym w Polsce 180 dzieci. Na początku projektu dzieci były w wieku 6-7 lat (pierwszy rok obowiązkowej nauki w szkole), a na zakończenie projektu ok. 9-10 lat. Dodatkowo, spośród uczniów każdej klasy wybrano losowo sześcioro dzieci: trzech chłopców i trzy dziewczynki, w taki sposób, aby każde prezentowało inny poziom umiejętności. Byli to uczniowie, z którymi prowadzone były dodatkowo wywiady indywidualne.

4. Metodologia badania

W badaniu ELLiE zastosowano mieszaną metodę badawczą (ang. *mixed-method approach*) wykorzystującą elementy metody ilościowej i jakościowej. Wyboru takiego dokonano w celu a) osiągnięcia pełniejszego obrazu złożonego zjawiska oraz b) zweryfikowania danych zbieranych z różnych źródeł⁷.

W wyniku intensywnych prac całego zespołu badawczego udało się wypracować procedurę oraz zestaw narzędzi pasujących do każdego z badanych kontekstów. Narzędzia te można podzielić na pomiarowe oraz zbierające dane kontekstowe. Narzędzia pomiarowe to zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu słuchanego, pisanego oraz mówienia w języku obcym. Narzędzia zbierające dane kontekstowe względem pomiaru to: wywiady z nauczycielami, dyrektorami i obserwacje lekcji oraz ankiety dla nauczycieli, rodziców i uczniów. Część z tych narzędzi została zastosowana w całej badanej grupie, natomiast część wyłącznie wśród wybranych uczniów, należą do nich wywiady z wybranymi uczniami, zadania sprawdzające umiejętność mówienia oraz obserwacje wybranych uczniów. Tabela 1 prezentuje harmonogram zastosowania narzędzi badawczych podczas trwania projektu.

⁷ Z. Dorneyi, *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford 2007, Oxford University Press.

Tabela 1. Harmonogram zbierania danych w projekcie ELLiE w latach 2007-2010

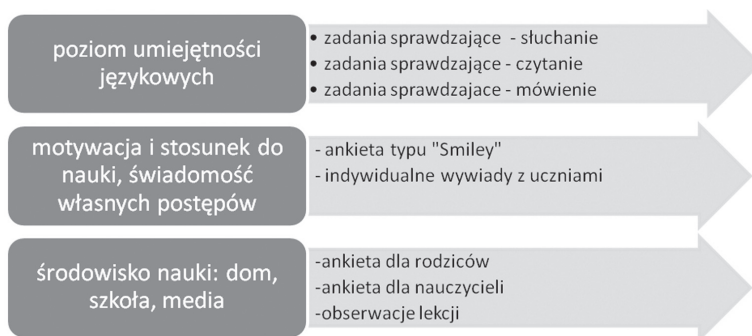
Narzędzie badawcze	2007-2008			2008-2009			2009-2010		
Informacje o szkole	√								
Wywiad z dyrektorem szkoły	√			√			√		
Wywiad z nauczycielem		√		√			√		
Obserwacja lekcji		√		√			√		√
Obserwacja wybranych uczniów podczas lekcji			√		√			√	
Kwestionariusz 'smiley' dla wszystkich uczniów w klasie			√			√			√
Zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu słuchanego dla wszystkich uczniów w klasie			√			√			√
Zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu pisanego dla wszystkich uczniów w klasie									√
Wywiad z wybranymi uczniami			√			√			√
Zadania sprawdzające umiejętność mówienia u wybranych uczniów			√			√			√
Kwestionariusz rodzica			√					√	

Źródło: J. Enever, *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council.

5. Narzędzia badawcze

Poniżej omówione zostaną wybrane narzędzia badawcze użyte w badaniu ELLiE w podziale na trzy grupy:

- narzędzia przeznaczone do pomiaru umiejętności w języku obcym;
- narzędzia badające czynniki wewnętrzne ucznia, takie jak motywacja i stosunek do nauki oraz świadomość własnych postępów;



Ryc. 1. Podstawowe zmienne w badaniu ELLiE i wybrane narzędzia badawcze

- narzędzia badające czynniki zewnętrzne, takie jak środowisko domowe, szkolne i obecność języka obcego w mediach.

Ryc. 1 ilustruje dobór narzędzi pod względem podstawowych zmiennych badanych w projekcie ELLiE.

6. Poziom umiejętności językowych

6.1. Zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu słuchanego

Narzędzie to było wykorzystywane po każdym roku nauki, począwszy od pierwszego roku trwania projektu. Pomimo pewnych modyfikacji, niezbędnych ze względu na rozwój poznawczy i językowy dzieci, trzon testu pozostał ten sam, a wytypowane w teście zadania kotwiczące były powtarzane co roku w każdej kolejnej wersji testu. Dzięki takiemu zabiegowi możliwe było prześledzenie rozwoju umiejętności rozumienia prostych poleceń i dialogów nagranych przez rodzimych użytkowników języka.

Test składał się z dwóch części. W pierwszej uczniowie mieli wysłuchać krótkich zdań lub dialogów i dokonać wyboru jednego z trzech obrazków, który ilustruje nagranie. W części drugiej uczniowie słuchali rozmowy dwojga dzieci o jednej ilustracji, a ich zadaniem było zaznaczenie w tabelce, czy kolejne zdania są prawdziwe czy fałszywe i czy dotyczą sytuacji na ilustracji, czy nie.

6.2. Zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu pisanego

Ze względu na to, że umiejętność czytania rozwija się później niż umiejętności związane z językiem mówionym, zadanie to było użyte tylko raz, w ostatnim roku projektu, gdy uczniowie mieli ok. 9-10 lat. Uczniowie mieli za zadanie przeczytać krótką historyjkę obrazkową w formie komiksu i uzupełnić w niej brakujące zdania, wybierając je z kilku odpowiedzi.

6.3. Zadania sprawdzające umiejętność mówienia

Zadania te prowadzone były tylko z wybranymi uczniami podczas indywidualnych wywiadów. W projekcie użyto dwóch rodzajów zadań sprawdzających umiejętność mówienia w języku obcym. Pierwsze zadanie, wykorzystane podczas dwóch pierwszych lat projektu, to dialog kontrolowany. Uczeń miał za zadanie powiedzieć w języku obcym to, o co pytał badacz w języku ojczystym, np. „Jak zamówisz dwie porcje lodów?”. Uczniowie mieli wyobrazić sobie, że są w restauracji i krok po kroku powiedzieć, jak zwróciliby się w języku obcym do kelnera. Ze względu na to, że umiejętność samodzielnego prowadzenia dialogu rozwija się później, dopiero w ostatnim roku projektu, gdy uczniowie mieli ok. 9-10 lat, do badania umiejętności mówienia użyto zadania interakcyjnego w postaci gry komunikacyjnej. Uczniowie odpowiadali tu na pytania badacza i zadawali mu pytania w celu odgadnięcia osoby ukrytej na rysunku.

7. Czynniki wewnętrzne

7.1. Ankieta obrazkowa 'smiley'

Podobnie jak zadania sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu słuchanego, ankieta dotycząca nastawienia i motywacji dzieci do nauki języka obcego przeprowadzana była pod koniec każdego z trzech lat nauki. Zawierała pytania o to, czy uczeń lubi lekcje języka obcego, o ulubione ćwiczenia i najchętniej ćwiczone sprawności (mówienie, słuchanie, czytania i pisanie).

7.2. Wywiady z wybranymi uczniami

Wywiady, tak jak zadania sprawdzające umiejętność mówienia, przeprowadzane były w indywidualnych sesjach przez badacza prowadzącego rozmowę z dzieckiem. Pytania dotyczyły nastawienia ucznia do nauki języka, oceny własnych umiejętności językowych i trudności w nauce oraz nauki w domu i kontaktu z użytkownikami języka, którego uczą się w szkole.

8. Czynniki pozaszkolne

8.1. Ankieta dla rodziców

Wszyscy rodzice zostali poproszeni o wypełnienie ankiet dotyczących tego, jak przebiega nauka języka w domu. Pytania dotyczyły styczności ucznia z językiem obcym w kontaktach ze znajomymi i rodziną, na co dzień i podczas wakacji. Znalazły się tu również pytania o wykształcenie rodziców oraz ich doświadczenia językowe, np. wykorzystanie języka obcego w pracy.

8.2. Ankieta dla nauczyciela i wywiad z nauczycielem

Wszyscy nauczyciele uczący języka angielskiego zostali poproszeni o wypełnienie ankiet zbierających m.in. ich opinie o wczesnej nauce języka, o trudnościach i sukcesach uczniów podczas lekcji językowych i środkach dydaktycznych wykorzystanych na lekcji. Bardziej szczegółowe dane o metodach pracy nauczyciela zebrano poprzez wywiady z nauczycielami.

8.3. Obserwacje lekcji

W każdym roku badania lekcje języka angielskiego były kilkukrotnie obserwowane. Obserwacja miała na celu opisanie metod i form pracy na lekcji, oraz częstości użycia języka obcego na lekcji przez nauczyciela oraz przez uczniów.

9. Wnioski z badania – rola danych kontekstowych

Zebranie danych kontekstowych w tym samym czasie, w którym dokonano pomiaru umiejętności w języku obcym, okazało się kluczowe dla wyników badania dotyczącego efektywności nauczania.

Po przeprowadzeniu analiz korelacyjnych pomiędzy wynikami zadań sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego, pisanego oraz umiejętność mówienia i danych z **kwestionariusza dotyczącego motywacji** ucznia badacze ELLIE doszli do następujących wniosków⁸:

- uczniowie, którzy wykazywali pozytywne nastawienie do nauki języka obcego, mieli też wyższą motywację do nauki i uzyskiwali wyższe wyniki w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego;
- uczniowie, którzy jako ulubione zadania na lekcji wybierali czytanie i mówienie oraz gry, uzyskali istotnie wyższe wyniki w zadaniach sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego;
- uczniowie, którzy wykazali się wyższą różnorodnością leksykalną w zadaniu sprawdzającym umiejętność mówienia, wyrażoną wskaźnikiem Girauda⁹, to uczniowie, którzy najczęściej jako ulubione ćwiczenie na lekcji wybierali te, które zapewniały im okazję do mówienia w języku obcym.

Wywiady z wybranymi uczniami posłużyły m.in. do zebrania danych na temat ich świadomości procesu własnej nauki i poziomu umiejętności na tle grupy. Odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że uczysz się języka obcego tak samo szybko, szybciej czy wolniej niż pozostali uczniowie w klasie?” porównano z wynikami zadań sprawdzających rozumienie tekstu słuchanego oraz wskaźnikiem różnorodności leksykalnej (Guiraud Index) w wypowiedzi ustnej. W efekcie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że¹⁰:

- uczniowie, którzy uważali, że uczą się języka obcego szybciej niż inne dzieci w klasie uzyskali wyższe niż pozostali wyniki w zadaniach wymagających słuchania tekstu, a wskaźnik różnorodności leksykalnej ich wypowiedzi był również znacząco wyższy;
- zauważono też, że podczas trzech lat nauki, które obserwowano w badaniu, uczniowie o wyższej ocenie własnych umiejętności rozwinęli umiejętność rozumienia tekstu słuchanego, podczas gdy uczniowie o niskiej samoocenie pozostali na tym samym poziomie umiejętności albo uzyskali wyniki niższe niż na początku badania.

⁸ J. Mihaljević Djigunović, L. Lopriore, *The learner: do individual differences matter?*. W: J. Enver (red.): *ELLiE. Early Language Learning*, s. 52-53.

⁹ Guiraud Index of lexical richness – wskaźnik bogactwa leksykalnego: wynik ilorazu liczby wyrazów (Tokens) i pierwiastka rodzajów wyrazów (Types) $\text{Types}/\sqrt{\text{Tokens}}$ (H. Daller, H. Xue, *Lexical richness and the oral proficiency of Chinese EFL students. A comparison of different measures*. W: H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.): *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge 2007, Cambridge University Press, s. 150-164).

¹⁰ J. Mihaljević Djigunović, L. Lopriore, *The learner*.

Analiza korelacyjna przeprowadzona w badaniu podpróby polskich uczniów¹¹, wykazała związek pomiędzy motywacją do mówienia w języku angielskim a ilością języka, wyrażoną liczbą słów użytych w zadaniu sprawdzającym umiejętność mówienia. Można stąd wnioskować, że uczniowie, którzy lubią mówić w języku angielskim, chętniej angażują się w wypowiedź ustną.

Dane z **ankiet dla rodziców**, w połączeniu z wynikami zadań sprawdzających umiejętność rozumienia tekstu słuchanego i czytanego¹², pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków dotyczących obecności języka obcego w dalszym i bliższym środowiska dziecka:

- styczność z językiem obcym poza szkołą, zwłaszcza poprzez telewizję, w której emitowane są filmy w oryginalnej wersji językowej z napisami w języku ojczystym, ma istotny wpływ na poziom umiejętności w języku obcym uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej;
- poziom umiejętności językowych rodziców dotyczących języka, którego dziecko uczy się w szkole, oraz fakt używania tego języka na co dzień w pracy zawodowej również mają istotny wpływ na poziom umiejętności uczniów.

Dane pochodzące z **obserwacji lekcji, ankiet nauczycielskich** oraz **wywiadów z nauczycielami** zostały wykorzystane w analizie jakościowej studiów przypadku nauczycieli i pozwoliły opisać profil skutecznego nauczyciela w tym badaniu¹³. Są to nauczyciele, którzy:

- lubią język obcy, którego uczą, lubią też uczyć i uważają, że wczesna nauka języka obcego jest korzystna dla dzieci;
- potrafią stworzyć pozytywne relacje z uczniami, dając dzieciom poczucie bezpieczeństwa, jednocześnie dokładając wszelkich starań, aby doświadczały poczucia sukcesu, stawiając pierwsze kroki w nauce języka obcego;
- mają doskonale rozwiniętą umiejętność skupienia uwagi uczniów na zadaniu.

Ważnym wnioskiem, na który wskazują badaczki, jest zalecenie, aby efekty pracy nauczyciela zawsze były analizowane w kontekście danych dotyczących czynników pozaszkolnych, takich jak środowisko rodzinne i obecność języka obcego w dalszym otoczeniu.

Podsumowanie

Zastosowanie mieszanej metody badawczej, wykorzystującej elementy metody ilościowej i jakościowej, oraz zbieranie zarówno danych pomiarowych, jak i kontekstowych, przyniosło rezultaty w postaci licznych wniosków płynących z tego badania.

¹¹ M. Szpotowicz, *Researching oral production skills of young learners*, "CEPS Journal" 2012, Vol. 2, No 3 [on-line] www.cepsj.si [dostęp: 12.06.2013], s. 141-166.

¹² E. Lindgren, C. Munoz, *Out-of-school factors: the home*. W: J. Enever (red.): *ELLiE. Early Language Learning*, s. 103-128.

¹³ E. Tragant, G. Lundberg, *The teacher's role: what is its significance in early language learning?*, W: J. Enever (red.): *ELLiE. Early Language Learning*, s. 100.

Wnioski te powinny być dalej wykorzystane przez dyrektorów szkół, nauczycieli oraz rodziców, ale również osoby odpowiedzialne za krajową politykę językową.

W badaniu ELLiE potwierdzono, że nastawienie do nauki, motywacja oraz wysoka ocena własnych umiejętności wpływają pozytywnie na poziom umiejętności językowych już w młodszym wieku szkolnym. Utrzymanie wysokiej motywacji uczniów poprzez zapewnienie odpowiednich metod pracy, dostosowanych do poziomu rozwojowego uczniów, oraz dostosowanie poziomu trudności zadań oferowanych na lekcji w taki sposób, by korzystało z nich jak najwięcej dzieci, wydaje się być rozwiązaniem koniecznym dla dobrych efektów nauczania.

W badaniu ELLiE, podobnie jak wcześniej w badaniu PISA¹⁴, po raz kolejny potwierdzono duże znaczenie środowiska domowego dla efektów nauczania w szkole. Nie tylko wykształcenie rodziców, którzy swoje aspiracje edukacyjne przenoszą na dzieci, ale również ich czynne użycie języka obcego w pracy zawodowej ma istotny wpływ na osiągnięcia dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Przykład rodziców posługujących się językiem obcym lub uczących się nadal tego samego języka co dzieci może wpływać motywująco na uczniów, którzy widzą w nich potwierdzenie potrzeby nauki języka.

Użycie języka obcego poza szkołą okazało się mieć kluczowe znaczenie dla umiejętności uczniów już w pierwszych latach nauki w szkole. Jest to nie tylko nastawienie na język w telewizji i filmach oferowanych z napisami, ale również możliwość realnego kontaktu i posługiwania się tym językiem z kimś na co dzień.

Wyniki dotyczące roli czynników pozaszkolnych oraz domowych, jak również korzyści płynące z wczesnego startu w nauce języka, które wykazało badanie ELLiE, potwierdziło ostatnio kolejne badanie międzynarodowe (*European Survey on Language Competences*), tym razem przeprowadzone w 14 krajach europejskich w grupie wiekowej ok. 15 lat¹⁵. Należy mieć nadzieję, że wnioski z tych badań zostaną wykorzystane w praktyce przez centralne i lokalne władze oświatowe, ale również nauczycieli i rodziców, wspomagając proces przyswajania języka u dzieci.

Podsumowując, należy zauważyć, że poza dostarczeniem wielu kluczowych wniosków dla polityki językowej oraz praktyki szkolnej, badanie ELLiE wniosło istotny wkład w metodologię badań nad językiem obcym dzieci uczących się w trybie obowiązkowej nauki szkolnej. Wypracowany przez badaczy zestaw narzędzi badawczych będzie punktem odniesienia dla kolejnych badań w obszarze, który dopiero zaczyna się rozwijać.

¹⁴ OECD 2009, *PISA 2009 results: Executive Summary*. PISA. OECD Publishing.

¹⁵ Komisja Europejska, *First European survey on language competences: final report*, Bruksela 2012.

Bibliografia

1. H. Daller, H. Xue, *Lexical richness and the oral proficiency of Chinese EFL students. A comparison of different measures*. W: H. Daller, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.): *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*, Cambridge 2007, Cambridge University Press, s. 150-164).
2. Dorney Z., *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford 2007, Oxford University Press.
3. Enever J., *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council.
4. Hasselgreen A., *Testing the spoken english of young norwegians*. W: *Studies in Language Testing*, Cambridge 2004, Cambridge University Press, s. 47.
5. Inbar O., Shohamy E., *Assessing young language learners: What is the construct?*. W: M. Nikolov (red.): *The age factor and early language learning*, Berlin 2009, Mouton de Gruyter, s. 93.
6. Komisja Europejska, *First European survey on language competences: final report*, Bruksela 2012.
7. Lindgren E., Munoz C., *Out-of-school factors: the home*. W: J. Enever, (red.): *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council, s. 103-128.
8. McKay P., *Assessing Young Language Learners*, Cambridge 2006, Cambridge University Press.
9. Mihaljević Djigunović J., Lopriore L., *The learner: do individual differences matter?*. W: J. Enever (red.): *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council, s. 52-53.
10. Nikolov M., Djigunović J. Mihaljević, 'All shades of Every Color': *An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2011, Vol. 31, s. 95-119.
11. OECD 2009, *PISA 2009 results: Executive Summary*. PISA. OECD Publishing.
12. Szpotowicz M., *Researching oral production skills of young learners*, "CEPS Journal" 2012, Vol. 2, No 3 [on-line] www.cepsj.si [dostęp: 12.06.2013], s. 141-166.
13. Tragant E., Lundberg G., *The teacher's role: what is its significance in early language learning?*. W: J. Enever (red.): *ELLiE. Early Language Learning in Europe*, London 2011, British Council, s. 100.

Małgorzata Kwaśniewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ANALIZA PORÓWNAWCZA TREŚCI PROGRAMÓW WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO Z ZAKRESU EDUKACJI MATEMATYCZNEJ

Abstract

Mathematical education is one of the main fields of kindergarten education. In recent years the significance of this field in early childhood education has been increasing, as demonstrated by the provisions of the consecutive editions of core curricula for kindergarten education. The scope of kindergarten mathematical education is determined by original curricula, which vary in many respects. It is the goal of this article to provide a comparative analysis of these curricula.

Od 1 września 2009 roku, w wyniku zmiany treści programowej wychowania przedszkolnego¹, edukacja dzieci odbywa się w innym niż dotychczas wymiarze. Zmiany, jakie nastąpiły, mają charakter ideologiczny (np. w większym wymiarze niż do tej pory eksponuje się ideę podmiotowości dziecka), organizacyjny (np. dąży się do pełniejszego indywidualizowania pracy z dzieckiem) oraz treściowy – w obrębie wszystkich obszarów edukacyjnych (także w zakresie edukacji matematycznej). Na podstawie wytycznych ministerialnych² nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą korzystać w swojej pracy z różnych programów autorskich lub też mają możliwość wykorzysty-

¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 15.01.2009, nr 4, poz. 17, załącznik nr 1.

² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. z 10.06.2009, nr 89, poz. 730.

wania samodzielnie opracowanych programów. Sytuacja ta doprowadziła do wielości propozycji wydawniczych programów wychowania przedszkolnego, znacznie różniących się między sobą sposobem interpretacji podstaw programowych, a tym samym poziomem trudności treści do realizacji w pracy z dziećmi. Analiza porównawcza treści proponowanych programów, dokonana w obrębie obszaru edukacji matematycznej, pozwala nauczycielom na lepszą orientację w tym zakresie i odpowiednie dostosowanie poziomu stawianych dzieciom wymagań.

Przedszkolna edukacja matematyczna podlegała w ostatnich latach licznym przeobrażeniom, zmierzającym ku nadawaniu jej coraz większego znaczenia. Świadczą o tym m.in. zmiany zapisów kolejno wprowadzanych podstaw wychowania przedszkolnego. W okresie od transformacji ustrojowej po dzień dzisiejszy wydano pięć edycji podstaw programowych do tworzenia nowych programów edukacji przedszkolnej (tabela 1). Dla pełniejszego zrozumienia wartości aktualnej podstawy programowej warto prześledzić zapisy poprzednich jej wydań pod kątem analizy treści związanych z edukacją matematyczną.

W *Minimum programowym wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-6-letnich*, opublikowanym w 1992 r., treści programowe podzielone zostały na cztery działy:

- Zdrowie – aktywność ruchowa – rozwój fizyczny;
- Dziecko – rodzina – środowisko;
- Aktywność intelektualna – rozwój umysłowy;
- Wrażliwość estetyczna.

Tabela 1. Edycje podstaw programowych wychowania przedszkolnego

Data rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej	Opublikowano w:	Nazwa
11.04.1992 r.	Monitor Polski nr 12 poz. 86 z 1992 r.	Minimum programowe wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-6-letnich
1.12.1999 r.	Dz.U. nr 2 poz. 18 z dn. 17.01.2000 r.	Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych
22.02.2002 r.	Dz.U. nr 51 poz. 458 z dn. 9.05.2002 r.	Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych
23.08.2007 r.	Dz.U. nr 157 poz. 1100 z dn. 31.08.2007 r.	Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych
23.12.2008 r.	Dz.U. nr 4 poz. 17 z dn. 15.01.2009 r.	Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego

Edukacja matematyczna znalazła swoje miejsce w dziale dotyczącym rozwijania aktywności intelektualnej dzieci, gdzie w punkcie czwartym zawarto zapis:

4. Kształtowanie elementarnych pojęć matematycznych dotyczących:

- orientacji w przestrzeni, wielkości przedmiotów, określania ciężaru, pojemności i czasu,
- zapoznawania z figurami geometrycznymi,
- tworzenia zbiorów, ich klasyfikacji jakościowej i ilościowej,
- dodawania i odejmowania liczb naturalnych w zakresie do 10 (posługiwanie się znakami)³.

W 1997 r. ukazała się publikacja Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej⁴ (inicjująca serię *Dziecięcej matematyki*), w której autorki określiły swoją koncepcję edukacji matematycznej, wyodrębniając następujące jej obszary w edukacji przedszkolnej:

- Orientacja przestrzenna;
- Rytm i rytmiczna organizacja czasu;
- Liczenie obiektów;
- Kształtowanie pojęcia liczby naturalnej;
- Mierzenie długości;
- Klasyfikacja;
- Zadania matematyczne (układanie i rozwiązywanie);
- Waga i ważenie;
- Mierzenie ilości płynów;
- Intuicje geometryczne;
- Gry i zabawy z czynnościami matematycznymi (kształtowanie odporności emocjonalnej u dzieci);
- Zapisywanie czynności matematycznych.

Szczegółowa analiza porównawcza propozycji autorek oraz treści kolejnej podstawy programowej pozwala sądzić, że publikacja ta wywarła znaczący wpływ na nowe spojrzenie dotyczące jakości edukacji matematycznej w przedszkolu. I tak, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* z 1999 r. ujęła treści w cztery obszary edukacyjne, nazywając je następująco:

- I. Poznawanie i rozumienie siebie i świata;
- II. Nabywanie umiejętności poprzez działanie;
- III. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie;
- IV. Budowanie systemu wartości.

³ *Minimum programowe wychowania przedszkolnego dla dzieci 3–6-letnich*, Monitor Polski 1992, nr 12, poz. 86.

⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997, WSiP.

Zapisy dotyczące edukacji matematycznej znalazły swoje odzwierciedlenie w trzech obszarach (pierwszym, drugim i trzecim):

- I. Poznawanie i rozumienie siebie i świata
 5. Dostrzeganie i opisywanie różnic, podobieństw i relacji między przedmiotami i zjawiskami. Stwarzanie okazji do porządkowania, klasyfikowania i liczenia.
 8. Poznawanie, stosowanie, tworzenie symboli i znaków.
- II. Nabywanie umiejętności poprzez działanie
 3. Pomaganie dziecku w dostrzeganiu problemów, planowaniu i realizowaniu zadań.
 4. Umożliwianie poznawania i stosowania różnych sposobów rozwiązywania zadań.
- III. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie
 4. Uczenie sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych oraz kontrolowania zachowań.
 10. Tworzenie okazji do wspólnego podejmowania i realizowania różnych zadań, rozwiązywania problemów⁵.

Rok 2002 przyniósł kolejną edycję *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*⁶, lecz bez zmian w dotychczas obowiązujących zapisach.

Istotne modyfikacje, polegające na uszczegółowieniu i poszerzeniu zakresu wymagań, nastąpiły wraz z opublikowaniem *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* w 2007 r. Choć nazwy poszczególnych obszarów edukacyjnych pozostały bez zmian, to ich zawartość treściowa znacznie się rozbudowała w porównaniu do poprzedniej wersji podstawy. W trzech spośród czterech obszarów znalazły się następujące zapisy:

- I. Poznawanie i rozumienie siebie i świata
 5. Umożliwianie dostrzegania i opisywania stosunków przestrzennych:
 - 1) określanie swojego położenia względem przedmiotów lub innych osób,
 - 2) określanie położenia jednego przedmiotu względem innego, z użyciem określeń: nad, pod, w środku, na zewnątrz, przy, za, przed, obok, pomiędzy,
 - 3) określanie kierunku ruchu: do przodu, do tyłu, w lewo, w prawo, poziomo, pionowo, w górę, w dół,
 - 4) ocenianie i porównywanie odległości z użyciem określeń: daleko, dalej, najdalej, blisko, bliżej, najbliżej.
 6. Stwarzanie okazji do klasyfikowania i porządkowania przedmiotów:
 - 1) wskazywanie i grupowanie przedmiotów podobnych do siebie pod względem wielkości, kształtu, koloru i przeznaczenia,
 - 2) klasyfikowanie przedmiotów z użyciem określeń: duży – mały, szeroki – wąski, wysoki – niski, gruby – cienki,
 - 3) porównywanie przedmiotów z użyciem określeń: większy – mniejszy, dłuższy, krótszy, szerszy – węższy, wyższy – niższy, grubszy – cieńszy,

⁵ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 17.01.2000, nr 2, poz. 18.

⁶ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 9.05.2002, nr 51, poz. 458.

- 4) porządkowanie przedmiotów, np. od najdłuższego do najkrótszego.
 9. Poznawanie, stosowanie, tworzenie symboli i znaków.
 10. Tworzenie warunków do porządkowania zdarzeń w czasie: określanie zależności czasowych z użyciem określeń: długo, dłużej, krótko, krócej, przedtem, teraz, potem, najpierw, później, wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, w południe, wieczorem, w nocy.
 11. Tworzenie warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania, w tym czytania i pisania liczb).
- II. Nabywanie umiejętności poprzez działanie
3. Pomaganie dziecku w dostrzeganiu problemów, planowaniu i realizowaniu zadań.
 4. Umożliwianie poznawania i stosowania różnych sposobów rozwiązywania zadań.
 5. Umożliwienie dziecku odczytywania i zapisywania liczb cyframi oraz porównywania liczb i liczenia.
- III. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie
4. Uczenie sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych oraz kontrolowania zachowań⁷.

Z powyższego zestawienia wynika, że autorom tej wersji podstawy chodziło głównie o doprecyzowanie wcześniejszych zapisów. Nową wartością było wprowadzenie zapisu umożliwiającego dzieciom pisanie cyfr.

Aktualnie obowiązująca *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*⁸ z 23 grudnia 2008 r. diametralnie różni się od poprzednich wersji, zarówno pod względem językowym, jak i pod względem poziomu kompetencji dzieci kończących edukację przedszkolną. Wśród wyróżnionych w niej celów edukacji, trzy z nich związane są z rozwijaniem pojęć matematycznych u dzieci. Są to:

- 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji (...)
- 3) kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek (...)
- 10) 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.

⁷ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 31.08.2007, nr 157, poz. 1100.

⁸ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 15.01.2009, nr 4, poz. 17.

⁹ Tamże.

Edukacji matematycznej poświęcony został w podstawie cały obszar trzynasty („Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną”), choć pośrednio edukacji matematycznej dotyczą także zapisy z obszaru czwartego („Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia”).

Do analizy porównawczej treści programowych edukacji matematycznej wybrane zostały następujące programy wychowania przedszkolnego (nagrodzone w konkursie zorganizowanym przez MEN i CODN¹⁰):

1. *Dobry start przedszkolaka* – Monika Rościszewska-Woźniak
2. *Zanim będę uczniem* – Elżbieta Tokarska, Jolanta Kopała
3. *Odkryjmy Montessori jeszcze raz* – Renata Czekalska, Aleksandra Gaj, Barbara Lau-ba, Joanna Matczak, Anna Piecusiak, Joanna Sosnowska
4. *Ku dziecku* – Barbara Bilewicz-Kuźnia, Teresa Parczewska
5. *Od przedszkolaka do pierwszaka* – Iwona Broda
6. *Nasze przedszkole* – Małgorzata Kwaśniewska, Wiesława Żaba-Żabińska.

W tabeli 2. zestawione zostały przewidywane kompetencje dzieci z zakresu edukacji matematycznej, określone w obszarze trzynastym podstawy programowej, i ich pokrycie z treściami wybranych do analizy programów wychowania przedszkolnego (zaczerniętymi tylko z obszarów dotyczących edukacji matematycznej).

Tabela 2. Przewidywane kompetencje dzieci z zakresu edukacji matematycznej

Zgodność treści programu (analizowanego obszaru – edukacji matematycznej) z zapisami z podstawy programowej – obszaru 13 (z zakresem oczekiwanych kompetencji)		
1. Kompetencja		
Program	liczy obiekty	rozdziela błędne liczenie od poprawnego
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+	–
<i>Zanim będę uczniem</i>	+	+
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	+	+
<i>Ku dziecku</i>	+	–
<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+	+
<i>Nasze przedszkole</i>	+	+

¹⁰ MEN, *Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”* [on-line] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=849%3Akonkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=204%3Aministrstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249 [dostęp: maj 2013].

2. Kompetencja				
Program	wyznacza wynik dodawania i odejmowania	liczy na palcach	liczy na innych zbiorach zastępczych	
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+	-	-	
<i>Zanim będę uczniem</i>	+	+	+	
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	+	+	+	
<i>Ku dziecku</i>	+	+	+	
<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+	+	+	
<i>Nasze przedszkole</i>	+	+	+	
3. Kompetencja				
Program	ustala równoliczność dwóch zbiorów	posługuje się liczebnikami porządkowymi		
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+	+		
<i>Zanim będę uczniem</i>	+	+		
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	+	-		
<i>Ku dziecku</i>	+	+		
<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+	+		
<i>Nasze przedszkole</i>	+	+		
4. Kompetencja				
Program	rozdziela stronę lewą i prawą	określa kierunki	ustala położenie obiektów w stosunku do własnej osoby	określa kierunki i ustala położenie obiektów w odniesieniu do innych obiektów
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+	+	-	-
<i>Zanim będę uczniem</i>	+	+	+	+
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	-	-	-	-
<i>Ku dziecku</i>	-	-	-	-

<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+	+	+	+
<i>Nasze przedszkole</i>	+	+	+	+
5. Kompetencja				
Program	wie, na czym polega pomiar długości		zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopa za stopą	
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+		+	
<i>Zanim będę uczniem</i>	+		+	
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	+		+	
<i>Ku dziecku</i>	–		+	
<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+		+	
<i>Nasze przedszkole</i>	+		+	
6. Kompetencja				
Program	zna stałe następstwo dni i nocy	zna stałe następstwo pór roku	zna stałe następstwo dni tygodnia	zna stałe następstwo miesięcy w roku
<i>Dobry start przedszkolaka</i>	+	+	+	+
<i>Zanim będę uczniem</i>	+	+	+	+
<i>Odkryjmy Montessori jeszcze raz</i>	–	–	–	–
<i>Ku dziecku</i>	+	+	+	+
<i>Od przedszkolaka do pierwszaka</i>	+	+	+	+
<i>Nasze przedszkole</i>	+	+	+	+

Zestawienie wykazu wymagań podstaw programowych wykazało inne niż dotychczas ujęcie treści edukacji matematycznej. W porównaniu z wcześniej określonymi przez E. Gruszczyk-Kolczyńską i E. Zielińską zakresami tego obszaru edukacji, w nowej podstawie zabrakło zagadnień związanych z: wagą i ważeniem, mierzeniem ilości płynów, rozwijaniem intuicji geometrycznej. W odniesieniu do poprzedniej wersji podstawy programowej, w nowej pominięto kompetencję związaną z zapisywaniem przez dzieci liczb. Kompetencją, której wcześniej nie wskazywano, jest obecnie znajomość przez dzieci stałego następstwa miesięcy w roku. Zaistniałe zmiany, polegające

na obniżeniu poziomu wymagań, wynikały najprawdopodobniej z faktu, że podstawa programowa miała być realizowana w przedszkolach, gdzie nie będzie już dzieci sześciolletnich (te, w zamyśle władz państwowych, powinny być objęte od 2012 r. edukacją wczesnoszkolną).

Analiza porównawcza treści edukacji matematycznej zawartych w wybranych programach wychowania przedszkolnego wykazała istotne ich zróżnicowanie. Pierwsze co wynika z tabeli, to fakt różnego stopnia ich spójności z zapisami podstawy programowej (dodać tu należy, że zgodność ta jest warunkiem koniecznym). Szczegółowa lektura programów pozwala też na stwierdzenie znacznej rozpiętości stopnia wymagań stawianych przed dziećmi, od optymalnego, poprzez wysoki (programy 4. i 5.), aż po bardzo wysoki (program 3.) stopień trudności treści programowych. Wprawdzie uwagi zawarte w *Komentarzu do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*¹¹ mówią o tym, że programy autorskie mogą rozszerzać zakres wymagań w stosunku do tego, co zaleca *podstawa*, to jednak propozycje, np. układania liczby 2234 i przyporządkowania jej konkretów (złoty perł), dodawania i odejmowania przez odliczanie punktów na osi liczbowej, czytania i tworzenia zapisu za pomocą grafu, nazywania brył geometrycznych, kodowania i dekodowania czynności matematycznych przy użyciu liczb i znaków, wydają się zbyt wygórowane w stosunku do zapisów ustawodawczych oraz możliwości dzieci pięcioletnich. Na podstawie stopnia wymagań programowych nauczyciel decyduje o wyborze konkretnego programu, dostosowując go do wieku i możliwości wychowanków – programy o wyższym stopniu trudności powinny być stosowane w przedszkolach, gdzie są grupy dzieci sześciolletnich. W innym wypadku realizacja programu o wysokim stopniu trudności treści edukacyjnych wymagać będzie wprowadzenia w znaczącym zakresie zasady indywidualizacji.

Analizowane programy różnią się między sobą także jakością zastosowanego języka treści programowych – od posługiwania się określeniami o bardzo wysokim stopniu ogólności (program 1.), poprzez reprezentowanie optymalnego poziomu, aż po stosowanie zapisów ujętych w sposób bardzo szczegółowy (programy 2. i 3.). Każdy z nich jest więc kierowany do innej grupy nauczycieli: od bardziej do mniej doświadczonych.

Różnice w analizowanych programach dotyczą także: ujęcia celów edukacyjnych, nazwy obszaru edukacji matematycznej, podziału treści na zakresy tematyczne, sposobu podziału treści ze względu na możliwości dzieci, koncepcji wątku programu dotyczącego zakresu kompetencji dziecięcych po skończonej edukacji przedszkolnej, pomysłu na zawarcie komentarzy metodycznych, podejścia do budowy narzędzi diagnozujących gotowość dzieci do podjęcia nauki w szkole. Niestety, ze względów formalnych (objętość artykułu), nie ma tu możliwości szczegółowego ich przeanalizowania. Od nauczycieli wymagane jest więc precyzyjne zapoznanie się z wybranym przez siebie programem i przestudiowanie go we wszystkich możliwych aspektach, w szczególności pod

¹¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W: Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, *Kapitał Ludzki*, MEN, Unia Europejska. Europejski Fundusz Społeczny (broszura informacyjna), s. 27, 31.

kątem zgodności z *podstawą programową* oraz propozycjami treści przekraczających wymagania *podstawy* (ujętych w kontekście możliwości dzieci). Aby wybór programu był jak najbardziej trafny, wskazane byłoby porównanie go z innymi propozycjami oferowanymi przez rynek wydawniczy. Warto także przedyskutować w gronie pedagogicznym przedszkola treść poszczególnych programów i zastanowić się, przed podjęciem ostatecznej decyzji o wyborze danego programu, nad możliwościami ich realizacji i oczekiwanymi efektami. W końcu nauczyciele mają też możliwość modyfikacji proponowanych im gotowych programów bądź też podjęcia próby opracowania własnej, autorskiej koncepcji programowej.

Bibliografia

1. Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J., *Odkryjmy Montessori jeszcze raz. Program wychowania przedszkolnego*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza Impuls.
2. Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010, Nowa Era.
3. Broda I., *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010, WSiP.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997, WSiP.
5. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, *Kapitał Ludzki*, MEN, Unia Europejska. Europejski Fundusz Społeczny (broшуra informacyjna).
6. Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Kielce 2009, Grupa Edukacyjna S.A.
7. MEN, *Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”* [on-line] http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=849%3Akonkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249 [dostęp: maj 2013].
8. *Minimum programowe wychowania przedszkolnego dla dzieci 3–6-letnich*, Monitor Polski z 1992, nr 12, poz. 86.
9. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 17.01.2000, nr 2, poz. 18.
10. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 9.05.2002, nr 51, poz. 458.
11. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 31.08.2007, nr 157, poz. 1100.
12. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 15.01.2009, nr 4, poz. 17.
13. Rościszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010, Wyd. Akademickie Żak.

14. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 15.01.2009, nr 4, poz. 17, załącznik nr 1.
15. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. z 10.06.2009, nr 89, poz. 730.
16. Tokarska E., Kopała J., *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009, Edukacja Polska.