



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



WYŻSZA SZKOŁA
NAUK SPOŁECZNYCH
I TECHNICZNYCH
W RADOMIU

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

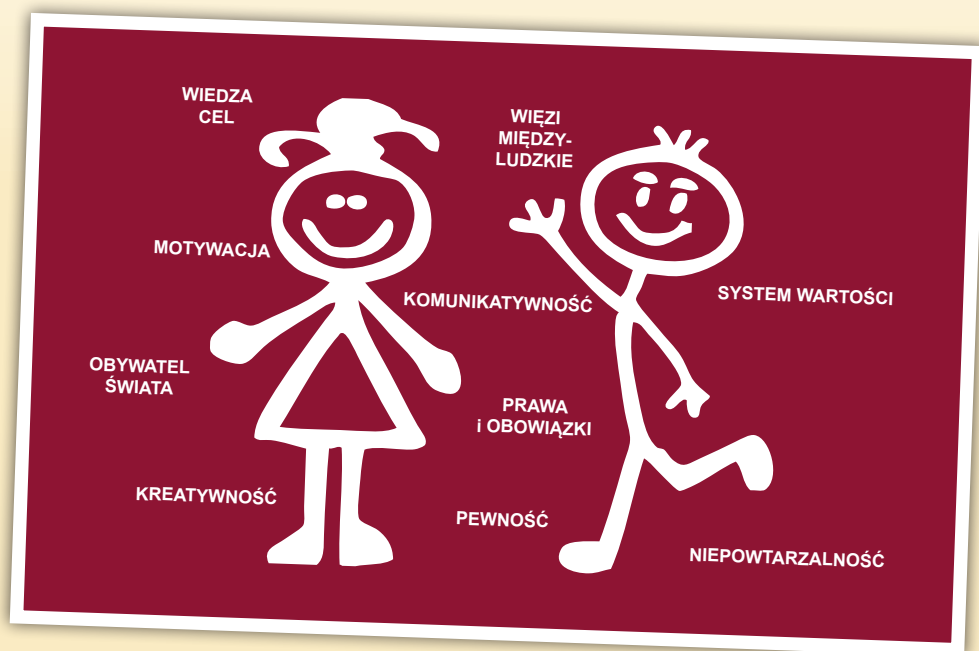


Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

NAUCZYCIEL PRZYSZŁOŚCI.

Poprawa jakości kształcenia

Redakcja
Monika **NOWOTNIK-KOZICKA**
Anna **FRYMUS**



*Publikacja pokonferencyjna podsumowująca projekt unijny
„Nauczyciel Przyszłości” realizowany przez
Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu*

Człowiek – najlepsza inwestycja

**NAUCZYCIEL PRZYSZŁOŚCI.
Poprawa jakości kształcenia**



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

NAUCZYCIEL PRZYSZŁOŚCI. Poprawa jakości kształcenia

publikacja pokonferencyjna podsumowująca projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” realizowany przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

Redakcja
Monika NOWOTNIK-KOZICKA
Anna FRYMUS

Radom 2012

Człowiek – najlepsza inwestycja



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Tytuł projektu: „Nauczyciel Przyszłości”

Program: Program Operacyjny Kapitał Ludzki

Priorytet III: Wysoka Jakość Systemu Oświaty

Działanie: 3.3 Poprawa jakości kształcenia

Poddziałanie: 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli
– projekty konkursowe

Nr umowy o dofinansowanie projektu: UDA-POKL.03.03.02-00-022/09-00

Publikacja bezpłatna

**Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego**

Recenzenci:

ks. dr hab. Roman **JUSIAK**, prof. nadzw.

dr Bożena **SIDOR-PIEKARSKA**

Konsultacja merytoryczna:

dr hab. Barbara **GAWDA**, prof. nadzw.

dr hab. Teresa **GIZA**, prof. nadzw.

dr hab. Jadwiga **HANISZ**, prof. nadzw.

dr hab. Anna **KLIM-KLIMASZEWSKA**, prof. nadzw.

dr Iwona **PAŁGAN**

Copyright by: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych, Radom 2012

ISBN 978-83-927273-6-1

Spis treści

Wstęp	7
Część I	
Projekt Unijny „Nauczyciel Przyszłości”	
– przebieg, monitoring i ewaluacja	
1. Anna Frymus, Monika Nowotnik-Kozicka Projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” w aspekcie administracyjnym i merytorycznym	13
2. Tomasz Pysiak Raport końcowy zbiorczej ankiety ex-post uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”	31
3. Małgorzata Szary Raport końcowy z osiągnięcia rezultatów miękkich w odniesieniu do predyspozycji psychologicznych i osobowościowych do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zmian, jakie nastąpiły w badanym obszarze u uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”	47
4. Monika Mazur Raport końcowy z osiągnięcia rezultatów miękkich w odniesieniu do potencjału edukacyjno-zawodowego i osobowościowego uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”	59
5. Piotr Magier Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich radomskich przedszkoli. Analiza wybranych aspektów w kontekście metodologicznej specyfiki pedagogiki. Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym	99
Część II	
Poprawa jakości kształcenia w edukacji przedszkolnej	
i wczesnoszkolnej: wybrane artykuły	
1. Anna Klim-Klimaszewska Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym	121
2. Adam Maj Korelaty kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego	131

3.	Barbara Gawda Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jako kluczowy okres dla rozwoju kompetencji emocjonalnych	145
4.	Teresa Giza Wspieranie rozwoju zdolności uczniów poprzez motywowanie	159
5.	Małgorzata Stawiak-Ososińska Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I–III w świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawnych	171
6.	Agnieszka Lewicka-Zelent Przygotowanie nauczycieli do rozwijania umiejętności występowania publicznego u uczniów	185
7.	Joanna Karczewska Wychowanie przedszkolne wobec moralności, kultury i sztuki oraz religii	203
8.	Agnieszka Lewicka-Zelent, Katarzyna Korona Program profilaktyczno-wychowawczy „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka”. Oddziaływania wspierające rozwój 6-latków	229
9.	Beata Bugajska-Jaszczolt, Monika Czajkowska Zadania matematyczne o nietypowej strukturze w teorii i praktyce nauczania w klasach I–III	243
10.	Agnieszka Przychodni, Magdalena Lelonek, Małgorzata Markowska Międzypokoleniowa zmienność tempa rozwoju fizycznego u dzieci	263
11.	Adam Oleksiuk Aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe studentów uczelni radomskich	277
12.	Elżbieta Zyzik Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli – komunikat z badań	299
13.	Magdalena Lelonek, Agnieszka Przychodni Diagnoza sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych dzieci w klasach I–III w kontekście podstawy programowej z wychowania fizycznego	315
14.	Małgorzata Milczarska Biblioterapia lekturą na współczesne patologie społeczne	329
15.	Izabela Jaros Nowoczesne technologie w nauczaniu języka obcego na pierwszym etapie edukacji	345

*Dobry nauczyciel to taki, który...
„ma wyobraźnię i rozumie, jak jest drugiemu,
co drugi czuje, bowiem człowieczeństwa
jest w nas tyle, ile chęci
niesienia pomocy innym”*

Janusz Korczak

Dyskusje na temat przyszłości i jakości szkolnictwa polskiego oraz roli nauczyciela w procesie edukacji i wychowania są dziś jednym z częściej poruszanych tematów. Podłożem tych dyskusji jest postępujący szeroko rozumiany bunt i patologie szerzące się wśród współczesnych uczniów takie, jak: agresja, przemoc, uzależnienia, konsumpcjonizm, hedonizm, asymilacja obcych wzorów, upadek wartości, zagrożenie indyferentyzmem i wiele innych. W świecie, gdzie dziecko w wieku przedszkolnym obsługuje komputer, a rodzic pracuje po 12 godzin na dobę, tym bardziej wzrasta rola szkoły, a szczególnie nauczyciela.

Czasy, kiedy każdy nauczyciel, niezależnie od wykształcenia, honorowany był tytułem profesora, a jego autorytet wydawał się niepodważalny, minęły. Mimo to nauczyciele są nadal grupą, której siła wpływu wychowawczego plasuje się tuż po rodzinie, dlatego też wymagania im stawiane stale wzrastają i to zarówno ze strony rodziców, społeczeństwa, jak i samych dzieci.

Dziś przed współczesnymi nauczycielami stoi trudne zadanie dostosowywania się do szybko postępujących zmian społecznych, transformacji ustrojowej, europeizacji i globalizacji życia, asymilacji obcych wzorów, a także udziału w kształtowaniu społeczeństwa postindustrialnego¹. By temu sprostać, należy wszystkim nauczycielom, począwszy od wychowawców przedszkoli, zapewnić dostęp do studiów wyższych, kursów, szkoleń, a także przygotowanie do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów pokrewnych, znajomość języków obcych oraz m.in. umiejętność prowadzenia doradztwa zawodowego, rozpoznawania przyczyn i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym uczniów².

Nowatorski system edukacji nauczycielskiej powinien cechować się także: otwartością i innowacyjnością, elastycznością i humanizacją, perspektywnością i ustawiczością, harmonijnym przygotowaniem do wszystkich funkcji nauczyciela, znajomością nowoczesnych technologii zwłaszcza w zakresie komunikacji społecznej i przekazu informacji oraz odpowiednimi relacjami pomiędzy

¹ Cz. Banach, *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 7–8.

² Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, *Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. II. Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020, Komitet Prognoz, „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000, s. 235.

przygotowaniem kierunkowym, ogólnopedagogicznym i metodyczno-sprawnościowym, tworzącymi razem zestaw kompetencji nauczycielskich³.

Bardzo trafnie zagadnienie to ujęła Maria Chymuk, pisząc: „*Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, egzystencjalna, estetyczno-moralna i praktyczno-techniczna. Teoria wielostronnej edukacji nauczycieli wymaga selekcji i weryfikacji ich przydatności zawodowej na poszczególnych etapach edukacji, doskonalenia i wspierania w profesjonalnym rozwoju. Przyszli nauczyciele muszą być gotowi i otwarci na ustawiczne zmiany. (...) Nauczyciele przyszłej szkoły muszą mieć odpowiednio wysoką kondycję psychiczną i odporność na trudności, powinni być twórczymi indywidualnościami, obiektywnymi w stosunku do uczniów, szczególnie w ocenianiu, a zarazem stanowczymi, konsekwentnymi, sprawiedliwymi, chętnie pracującymi z drugim człowiekiem oraz powinni posiadać wysokie kwalifikacje. Dobry i skuteczny nauczyciel ma być otwarty na potrzeby i problemy uczniów, być autorytetem dla młodzieży i społeczności lokalnej*”⁴.

Nauczyciel na miarę XXI wieku, by być efektywnym, musi kochać swoją pracę, musi pracować z pasją, a przede wszystkim traktować podopiecznego podmiotowo i w taki sposób, w jaki sam chciałby być traktowany. Między wychowawcą a wychowankiem musi nawiązać się nie sympatii i zrozumienia by proces edukacyjno-wychowawczy przyniósł zamierzone efekty. Dotyczy to wszystkich szczebli kształcenia, poczynając na edukacji przedszkolnej, a kończąc na studiach wyższych. Nauczyciel winien mieć nieustannie na uwadze, że współcześnie nauka absolutnie nie może przybierać formy encyklopedycznego przekazu. Musi stać się nauką życia, zasad, norm, wartości, wiedzy praktycznej, ze wskazaniem niebezpieczeństw współczesnego świata, sposobów radzenia sobie z nimi, asertywności, samokształcenia.

W dobie konektywizmu, e-boków, tabletek, Internetu rola nauczyciela poszerza się o dodatkowe zadania: naukę doboru i selekcji informacji, ochronę własności intelektualnej, współodpowiedzialności za słowo, umiejętności wykorzystania narzędzi TIK na różnych przedmiotach: ogólnych i ścisłych.

Dokonując analizy literatury przedmiotu, można znaleźć cały szereg cech, jakimi powinna odznaczać się nauczycielska kadra przyszłości. Są to m.in.: dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, rozbudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, dążenie do rozwoju sił twórczych i zdolności innowacyjnych dzieci i młodzieży, troska o rozwój moralny (kształtowanie systemów wartości, postaw, charakteru podopiecznych); rozbudzanie zainteresowań i stwarzanie warunków do ich rozwoju, umiejętność obsługi nowoczesnych urządzeń multimedialnych oraz nauka wychowanków właściwego korzystania z nich, samokształcenie z nich i nieustanne dokoształcanie; wspomaganie uczniów w zakresie

³ Cz. Banach, op.cit.

⁴ M. Chymuk, *Przyszłość oświaty*, „Wychowawca” 2001, nr 11.

doradztwa zawodowego; nauka właściwego wykorzystywania czasu wolnego i zachęcanie do działalności społecznej⁵. To także otwartość, empatia, kompetentność, sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu, umiejętność nawiązywania kontaktu, rozwiązywania konfliktów i kierowania grupą, utrzymania dyscypliny, konsekwencja, tolerancja, kultura ogólna i umiejętność planowania, organizowania, poczucie humoru⁶. Nowoczesny nauczyciel powinien również orientować się w zakresie dążeń, potrzeb oraz dylematów współczesnej młodzieży.

Edukator przyszłości musi przede wszystkim dążyć do tego, by nauczyć i tak poprowadzić zajęcia, aby dzieci nie chciały z nich wychodzić, uczęszczały na nie z radością, by motywowały one je do nauki i pogłębiania wiedzy. W tym celu prowadzący musi być otwarty na nowości i innowacje, znać i umieć wykorzystać cały katalog środków dydaktycznych i pedagogicznych.

Okres gwałtownych przemian w Polsce w wielu sferach życia, jakich jesteśmy świadkami, oraz dynamiczny rozwój cyfryzacji, innowacji zmusza pedagogów do tworzenia wizji programowych przeobrażeń. Wywołuje zapotrzebowanie na nowe inicjatywy, modele nie tylko w zakresie wychowania, ale również dydaktyki, metodyki, organizacji pracy ucznia i nauczyciela⁷. Dotyczy to, również nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, bowiem to oni jako pierwsi mają kontakt z dzieckiem. Okres przedszkolny to czas, w którym rozwija się ono najintensywniej pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym. Dlatego też oddziaływanie nauczyciela na dziecko, jego postawy, charakter jest wówczas najsilniejsze. Stąd rola takiego nauczyciela jest niezmiernie ważna. Nie może zatem ustawać w poszerzaniu i pogłębianiu swojej wiedzy w zakresie psychologii, nowoczesnych metod nauczania i wychowania, łączenia zabawy z nauką, współpracy z rodzicami, pracy nad sobą i swoją postawą, a także musi orientować się w procesie wdrażania innowacji pedagogicznych. Cięży na nim ogromna odpowiedzialność jako na wychowawcy przyszłych pokoleń.

Należy jednak pamiętać, że nowoczesnego pedagoga nie nauczy i nie wychowa żadna, nawet najlepsza szkoła. Wskazane wyżej cechy w pełni wykształcą się w toku pracy zawodowej. Szansę na rozwój i wychowanie nauczyciela przyszłości stworzyli wykładowcy Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, kształcąc przyszłych nauczycieli w ramach wygranego w 2009 roku konkursu na dofinansowanie projektu z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe „Uruchomienie nowego typu dziennych studiów zawodowych przygotowujących nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz nauczania początkowego”. Tytuł projektu: „Nauczyciel przyszłości”. Projekt obejmował organizację 3-letnich studiów I stopnia

⁵ *Edukacja priorytetem narodowym*, Warszawa – Kraków 1989, s. 270–271, por. G. Petty, *Nowoczesne nauczanie, Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 81–84.

⁶ Cz. Banach, *osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”1995, nr 3.

⁷ T. Wolan, *Nauczyciel*, s. 133–134.

(licencjackich) w zakresie dwóch specjalności nauczycielskich: pedagogiki przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej z językiem angielskim. Projekt skierowany był do kobiet i mężczyzn miasta Radomia oraz całego podregionu radomskiego, ze szczególnym uwzględnieniem osób pochodzących z małych miejscowości (poniżej 20 tys. mieszkańców) oraz terenów wiejskich, którzy posiadają świadectwo dojrzałości i pragną podjąć studia na ww. specjalności. Studia były całkowicie bezpłatne, współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekt został podsumowany na konferencji zorganizowanej 15 XII 2012 roku. Zbiór niniejszych referatów jest jej pokłosiem. Publikacja ta zawiera m.in.: referaty bezpośrednio dotyczące szeroko pojętej edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, znaczenia nauki języka obcego i jego metodyki w przedszkolach i klasach 1–3, kwestie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jego adaptacji w placówkach oświatowych, jego potrzeb i możliwości rozwojowych. W publikacji podniesiona została sprawa reformy edukacji I stopnia, podstawy programowej, propozycje zmian lub korekt w systemie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Omówiono istniejące na rynku programy profilaktyczne, korekcyjne i rewalidacyjne.

W konferencji udział wzięli przedstawiciele studentów wszystkich specjalności i kierunków: pedagogicznych, psychologicznych, nauczycielskich oraz wykładowcy, nauczyciele, władze oświatowe, władze miast i gmin regionu radomskiego, radni, rodzice dzieci w wieku szkolnym, pedagodzy, psychologowie, wychowawcy placówek opiekuńczych, resocjalizacyjnych, kuratorzy sądowi, nauczyciele języków obcych, dyrektorzy szkół i przedszkoli, potencjalni pracodawcy.

Mam szczerą nadzieję, że uwagi zawarte w niniejszej publikacji posłużą zarówno studentom, jak i szeroko rozumianemu środowisku oświatowemu oraz organom nadzorującym je. Jestem również przekonana, że wydawnictwo to będzie stanowiło istotny element w procesie samokształcenia i podniesienia kompetencji edukacyjnych wszystkich pracujących z dziećmi w Radomiu i podregionie radomskim.

Dziękuję autorom za napisanie referatów i ich wygłoszenie, a także wszystkim uczestnikom za udział w konferencji i wzbogacenie jej głosem w dyskusji. Szczególne słowa wdzięczności za trzy lata intensywnej pracy należą się koordynatorce adm. projektu Annie Frymus, która, posiadając szeroką wiedzę z zakresu aktów prawnych dotyczących UE, nadzorowała przebieg całego projektu, udzielając także wsparcia pozostałym współpracownikom. Podziękowania należą się również koordynatorce meryt. projektu Monice Nowotnik-Kozickiej odpowiedzialnej za proces dydaktyczny, Beacie Dziadczyk zajmującej się sprawami finansowo-kadrowymi oraz Annie Kaczmarzyk za życzliwe podejście do studentów i codzienną ich obsługę.

Iwona Pałgan
Dziekan Wydziału Nauk Społecznych
WSNSiT Radom

CZĘŚĆ I

**Projekt Unijny „Nauczyciel Przyszłości”
– przebieg, monitoring i ewaluacja**

mgr Anna FRYMUS

mgr Monika NOWOTNIK-KOZICKA

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

Projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” w aspekcie administracyjnym i merytorycznym

Wstęp

Celem niniejszego raportu jest przedstawienie podjętych zadań i działań w ramach projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” zrealizowanego przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu. Opracowanie zawiera: informacje ogólne; charakterystykę uczestników projektu według wieku, płci, wykształcenia, miejsca zamieszkania i statusu w chwili przystąpienia do projektu; działania promocyjno-informacyjne; rekrutację uczestników; realizację projektu na jego poszczególnych etapach; formy wsparcia oraz ewaluację projektu na podstawie wyników z przeprowadzonych ankiet. Raport kończy krótkie podsumowanie zawierające ocenę z osiągnięcia celów i rezultatów.

Informacje ogólne

Czas realizacji projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” przypadał na okres od 1 września 2009 r. do 31 grudnia 2012 r. w oparciu o umowę o dofinansowanie o numerze UDA-POKL. 030302-00-022/09-00 zawartą 8 lutego 2010 roku z Ministerstwem Edukacji Narodowej jako Instytucją Pośredniczącą.

Poniżej zaprezentowano szczegółowe informacje dotyczące programu, priorytetu, działania i poddziałania.

Tabela 1. Informacje szczegółowe o projekcie

Program:	Program Operacyjny Kapitał Ludzki
Priorytet III:	Wysoka Jakość Systemu Oświaty
Działanie: 3.3	Poprawa jakości kształcenia
Poddziałanie: 3.3.2	Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe

Projekt unijny był finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Wartość całkowita, jaką przewidziano na jego realizację, wyniosła 1 732 217,39 zł, z czego 49 491,92 zł przypadało na jednego uczestnika projektu unijnego.

Personel projektu unijnego

Nadzór nad prawidłową realizacją projektu sprawowała Rektor Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu. Jako kierownik projektu podejmowała wszystkie wiążące decyzje.

Koordynacja wszystkich zadań przewidzianych w projekcie, zgodnie z zaplanowanym harmonogramem oraz szczegółowym budżetem, powierzona została koordynatorowi administracyjnemu projektu. Sporządzała ona wnioski o płatność obejmujące postęp rzeczowy, załącznik nr 2 oraz wprowadzała dane do bazy PEFS2007. Ponadto, do jej obowiązków należało przeprowadzanie zamówień zgodnie z zasadą konkurencyjności, a w przypadku zakupu usług lub towarów poniżej 20 tys. zł netto (tj. bez podatku VAT), zgodnie z zasadą efektywnego zarządzania finansami.

Nadzór nad prawidłową realizacją zadań obejmujących proces dydaktyczny trzyletnich studiów stacjonarnych, realizację programu nauczania zgodnie z wytycznymi i zapisami w programach nauczania, prowadzenie dokumentacji z przeprowadzonych zajęć dydaktycznych, realizację praktyk zawodowych oraz monitorowanie procesu przygotowania dwóch publikacji objęła koordynator merytoryczna projektu w ścisłej współpracy z dziekanem Wydziału Nauk Społecznych.

Kolejna osoba stanowiąca personel zarządzający, to pracownica do obsługi finansowo-kadrowej, zajmująca się m.in. rozliczeniami z tytułu zawartych umów z wykładowcami, kadrą administracyjną i opiekunkami praktyk zawodowych, sporządzaniem wniosków o płatność (część finansowa) oraz rozliczaniem przyznanych transz.

Informatyk w projekcie był odpowiedzialny za utworzenie i aktualizację strony internetowej, a pracownica dziekanatu prowadziła szczegółową dokumentację dotyczącą frekwencji uczestników projektu, protokołów z zaliczeń i egzaminów i obsługę uczestników projektu w ramach sesji, obron i wydawania dyplomów ukończenia studiów wyższych w ramach projektu unijnego.

Ponadto zatrudniono doradcę zawodowego i psychologa w celu przeprowadzenia ankiet pre i ex-post z uczestnikami projektu unijnego. Do obowiązków tych osób należało opracowanie ankiet ewaluacyjnych, przeprowadzenie badań, analiza i interpretacja wyników oraz opracowanie wyników całościowych i raportu końcowego na podstawie zebranych ankiet i informacji uzyskanych podczas spotkań indywidualnych i grupowych.

Cele, rezultaty i produkty

Celem projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” była poprawa jakości kształcenia nauczycieli podregionu radomskiego poprzez uruchomienie trzyletnich studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika, specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim.

Założono, iż cel zostanie osiągnięty poprzez realizację celów szczegółowych, tj.:

- realizację programu nauczania na specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna;
- przełamanie niechęci do zawodu nauczyciela, szczególnie oddziałów przedszkolnych oraz klas nauczania początkowego;
- poszerzenie nauczania o moduł diagnostyczno-terapeutyczny, tj. nauczenie studentów diagnozowania dzieci z dysfunkcjami oraz umiejętność zaprojektowania dla tych dzieci terapeutycznych zajęć wyrównawczych;
- wykształcenie umiejętności prowadzenia badań naukowych przez studentów; wypracowanie programu korekcyjno-wychowawczego;
- poszerzenie wiedzy studentów o intensywne kursy j. angielskiego i metodyki nauczania, dające uprawnienia do prowadzenia zajęć od I klasy szkoły podstawowej oraz zajęć dodatkowych w oddziałach przedszkolnych;
- poszerzenie wiedzy studentów z zakresu wykorzystania nowych technologii w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowywania lekcji multimedialnych w oparciu o dostępne na rynku produkty i zasoby internetowe.

Rezultaty twarde

Rezultaty twarde projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” założono, iż zostaną osiągnięte poprzez:

- organizację programu nauczania 3-letnich dziennych stacjonarnych studiów zawodowych dla 35 osób;
- wyedukowanie minimum 30 nauczycieli o dwutorowym wykształceniu w podregionie radomskim, wyposażonych w wiedzę dotyczącą znajomości języka angielskiego oraz technologii informatycznych;
- wydanie min. 30 osobom dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia;
- przystąpienie przez wszystkich uczestników projektu do egzaminu z języka angielskiego na poziomie B2 ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego), z czego minimum 30% uzyska certyfikat potwierdzający kompetencje językowe na poziomie B2 ESOKJ;
- opracowanie nowatorskiego programu kształcenia nauczycieli on-line;
- zrealizowanie 3104 godzin zajęć dydaktycznych (2146 godzin dla jednej grupy); zrealizowanie 180 godzin praktyk studenckich, zrealizowanie 770 godzin zajęć języka angielskiego (485 godzin dla jednej grupy); zrealizowanie 165 godzin zajęć technik informacyjnych (105 godzin dla jednej grupy);
- wydanie diagnozy z gotowości szkolnej dzieci pięcio- i sześćioletnich;
- organizację konferencji podsumowującej projekt unijny;
- wydanie publikacji pokonferencyjnej.

Rezultaty miękkie

Rezultaty miękkie projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” założono, iż zostaną osiągnięte poprzez:

- zwiększenie oferty kształcenia nauczycieli w podregionie radomskim;
- poprawę umiejętności korzystania z najnowszych rozwiązań dydaktycznych na świecie dzięki umiejętności sprawnego posługiwania się językiem angielskim oraz nowoczesnymi technologiami ICT (technologie informacyjno-komunikacyjne) przez uczestników projektu unijnego;
- zwiększenie motywacji uczestników projektu unijnego do pracy w szkolnictwie;
- zachęcenie studentów do uczenia się przez całe życie;
- pobudzenie aktywności i kreatywności młodych ludzi;
- rozwinięcie zdolności organizacyjnych, analitycznych i komunikacyjnych;
- umocnienie wiary w siebie;
- zaszczepienie wiary w sukces;
- nauczenie studentów wytyczania swojej ścieżki zawodowej.

Uczestnicy projektu unijnego – grupa docelowa

Projekt był skierowany do kobiet i mężczyzn (stanowiących min. 10% całkowitej ilości uczestników) z miasta Radomia oraz całego podregionu radomskiego, obejmującego powiaty radomski, przysuski, białobrzeski, kozienicki, lipski, szydłowiecki i zwoleński. Grupę docelową, zgodnie z wnioskiem o dofinansowanie projektu, miało stanowić 35 osób, w tym przynajmniej 7 osób to osoby z terenów miejsko-wiejskich.

Realizacja projektu unijnego

Rekrutacja. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu zrekrutowała w okresie realizacji projektu 45 osób (w tym 42 kobiety i 3 mężczyzn), z czego 31 ukończyło studia (w tym 1 mężczyzna). 11 osób zrezygnowało z nauki w trakcie trwania projektu, a 3 osoby nie przystąpiły do obrony prac licencjackich.

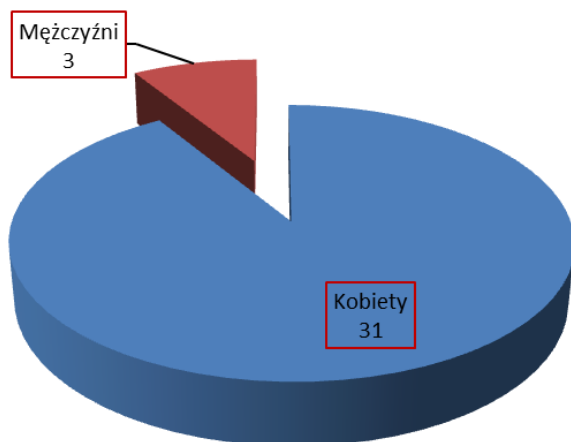
Poniższa tabela przedstawia przepływ uczestników projektu w trakcie jego realizacji, aż do momentu osiągnięcia zakładanego we wniosku o dofinansowanie wskaźnika, tj. 35 uczestników.

Tabela 2. Przepływ uczestników projektu w trakcie jego realizacji

Stan na dzień	Liczba zrekrutowanych uczestników
31.12.2009	24
26.02.2010	30
30.09.2010	35

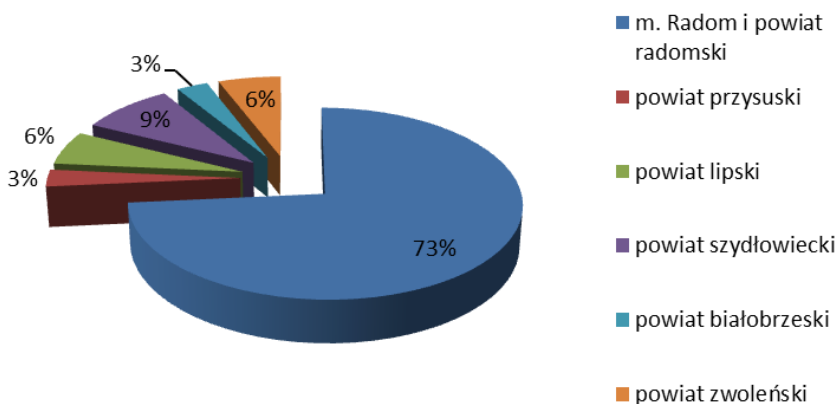
Charakterystyka uczestników projektu

Struktura uczestników projektu pod względem płci. W momencie zakończenia rekrutacji (30.09.2010 r.), czyli po osiągnięciu zakładanego wskaźnika, grupa docelowa uczestników projektu unijnego liczyła 35 osób (32 kobiety, 3 mężczyzn). Finalnie, po rezygnacji jednej z uczestniczek (11.05.2011 r.) trzon grupy do końca studiów stanowiły 34 osoby (31 kobiet i 3 mężczyzn).



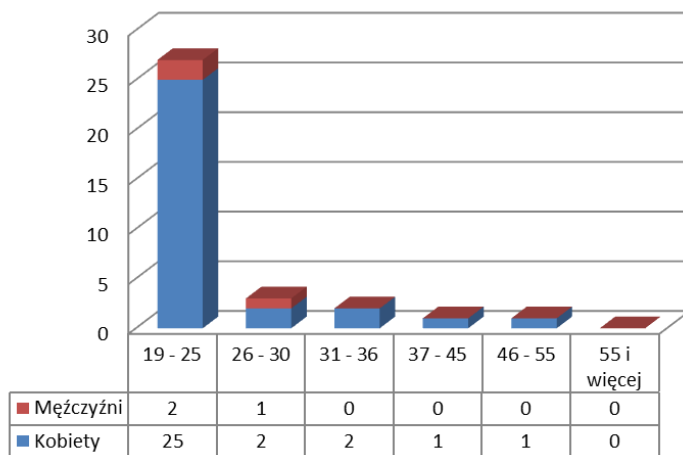
Wykres 1. Struktura uczestników projektu unijnego pod względem płci n = 34

Struktura uczestników według miejsca zamieszkania. Wśród uczestników projektu unijnego przeważającą większość stanowiły osoby mieszkające na terenie Miasta Radom i powiatu radomskiego (73%), następnie powiatu szydłowieckiego (9%), powiatu zwoleńskiego i lipskiego (3%) i powiatów białobrzeskiego i przysuskiego (po 3% z każdego).



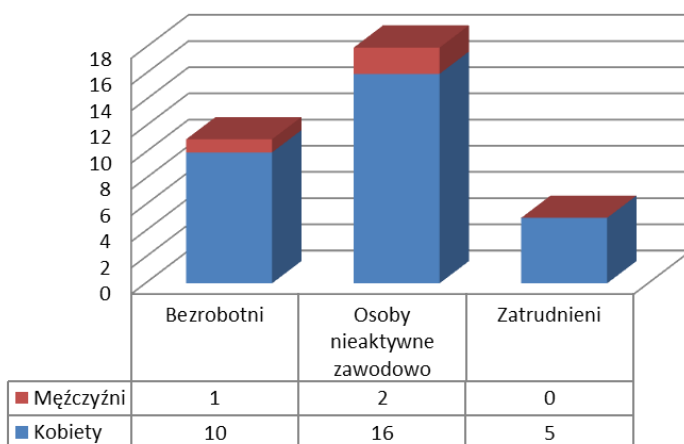
Wykres 2. Struktura uczestników według miejsca zamieszkania

Struktura uczestników z podziałem na grupy wiekowe w momencie przystąpienia do projektu. Najliczniejszą grupę wśród uczestników projektu odnotowano w przedziale wiekowym 19–25 lat – 27 osób (w tym 25 kobiet i 2 mężczyzn), kolejną w przedziale 26–30 lat – 3 osoby (2 kobiety i 1 mężczyzna), następnie 2 osoby w przedziale wieku 31–36 lat (2 kobiety) i po 1 kobiecie w przedziałach 37–45 i 46–55 lat.



Wykres 3. Podział osób na grupy wiekowe w momencie przystąpienia do projektu

Status na rynku pracy osób, które rozpoczęły udział w projekcie. W momencie przystąpienia do projektu unijnego znaczną większość stanowiły osoby nieaktywne zawodowo (16 kobiet i 2 mężczyzn), w kolejnej grupie znaleźli się uczestnicy ze statusem osoby bezrobotnej (10 kobiet i 1 mężczyzna), a najmniejszą grupą byli zatrudnieni (5 kobiet).



Wykres 4. Status na rynku pracy osób, które rozpoczęły udział w projekcie

Promocja projektu. Kampanię promocyjno-informacyjną, związaną z wprowadzeniem i realizacją projektu unijnego, rozpoczęto od szczegółowego zaplanowania szerokiego działań informujących o celach projektu, zasadach rekrutacji i źródłach finansowania. W tym celu opracowano stronę internetową projektu (www.pedagogika.wnsit.pl), zaprojektowano i wydrukowano plakaty, ulotki i banery, a także rozesłano e-maile informujące o projekcie do urzędów gmin, szkół i parafii.

Mieszkańcy Radomia i powiatów: radomskiego, przysuskiego, białobrzezkiego, kozienickiego, lipskiego, szydłowieckiego i zwoleńskiego mogli również dowiedzieć się o projekcie unijnym za pośrednictwem płatnych ogłoszeń, opublikowanych na łamach dziennika „Echa Dnia” i „Gazety Wyborczej”. Ponadto zostały opracowane spoty telewizyjne na antenie Telewizji DAMI, a także spoty radiowe, które zostały wyemitowane w lokalnych rozgłośniach radiowych, tj.: Radio Plus, Radio Rekord i Radio Eska.

Przez cały okres trwania projektu prowadzono kampanię promującą, uwzględniającą wszystkie wytyczne dotyczące oznakowania budynków w postaci plakatów projektowych, flag Unii Europejskiej i Europejskiego Funduszu Społecznego, jak również w miejscach, gdzie odbywała się rekrutacja oraz obsługa administracyjna i merytoryczna uczestników projektu. Oznakowano sale, w których prowadzone były zajęcia dydaktyczne i spotkania z doradcą zawodowym oraz psychologiem. Promocji projektu służyły także odpowiednio oznakowane materiały dydaktyczne i szkoleniowe, pomoce naukowe oraz sprzęt zakupiony ze środków funduszy unijnych.

W celu zrekrutowania wymaganej grupy docelowej na własny koszt wydrukowano 5000 ulotek reklamujących projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, które rozdano:

- w szkołach średnich na terenie Radomia tj: IV LO im. dra Tytusa Chałubińskiego, IV LO im. Jana Kochanowskiego, III LO im. płk. Dionizego Czachowskiego, I LO im. Mikołaja Kopernika, II LO im. Marii Konopnickiej, IX LO im. Juliusza Słowackiego, VIII LO im. Jana III Sobieskiego, Zespół Szkół Technicznych;
- w szkołach podregionu radomskiego obejmujących następujące miejscowości: Kozienice, Przysuchę, Iłżę, Białobrzegi, Pionki, Warkę, Zwoleń, Szydłowiec;
- podczas Targów Szkół Wyższych w Strefie G2 oraz Targów Wiedzy i Umiejętności organizowanych w Ośrodku Kultury i Sztuki Resursa Obywatelska w Radomiu 10.06.2010.

Realizacja projektu

Projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” obejmował realizację:

- 3104 godzin zajęć dydaktycznych (2146 godzin dla każdej z dwóch grup);
- 180 godzin praktyk studenckich;

- 770 godzin zajęć języka angielskiego (485 godzin dla każdej z dwóch grup);
- 165 godzin zajęć technik informacyjnych (w tym 105 godzin dla każdej z dwóch grup).

Okres realizacji studiów stacjonarnych w ramach projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” obejmował trzy lata nauki z podziałem na sześć semestrów, które kończyły się sesjami egzaminacyjnymi. Zajęcia prowadzone były z uwzględnieniem różnych form współpracy z uczestnikami projektu, tj.: wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń, ćwiczeń on-line, lektoratów i szkoleń.

Uczestnicy projektu zostali podzieleni na dwie grupy ćwiczeniowe w celu maksymalizacji efektywnego kształcenia. Dodatkowo każdy z uczestników miał zapewnioną możliwość indywidualnych konsultacji z wykładowcami w zakresie merytorycznym. Dzięki możliwości bezpośredniego kontaktu uczestników z prowadzącymi zajęcia możliwa była realizacja założeń programowych projektu oraz kompleksowy rozwój kompetencji związany z wykonywaniem zawodu nauczyciela.

Podczas trzyletnich studiów uczestnicy projektu poszerzyli swoją wiedzę z zakresu wykorzystania nowych technologii informatycznych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ponadto intensywne kursy z j. angielskiego i metodyki nauczania języka obcego na poziomie B2 ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego) nadały im uprawnienia do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu w przedszkolach oraz klasach I–III szkoły podstawowej.

W ramach studiów uczestnicy projektu unijnego nauczyli się prowadzenia badań naukowych oraz diagnozowania poprzez nabycie umiejętności:

- konstruowania narzędzi badawczych;
- zastosowania w praktyce metod i technik badawczych i diagnostycznych i wiedzy na temat prawidłowego procesu przeprowadzenia diagnozy;
- analizy i syntezy wyników i wyciągania wniosków do dalszej pracy;
- pisania prac badawczych;
- współpracy w grupie;
- rozpoznawania potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci.

Dzięki pracy nad diagnozą gotowości szkolnej, która została przeprowadzona w trakcie trwania studiów wśród dzieci pięcioletnich i sześciolletnich z radomskich przedszkoli, uczestnicy projektu unijnego uzyskali dodatkową wiedzę z zakresu nauczania i pracy z dziećmi z różnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi. Ponadto w trakcie prac nad tworzeniem diagnozy gotowości szkolnej uczestnicy projektu nauczyli się dostosować wymagania do możliwości i tempa dzieci pięcioletnich i sześciolletnich. Uczestnicy projektu mogli również bliżej poznać zainteresowania i upodobania dzieci, a przez to nabyli umiejętność trafnego doboru zadań szkolnych w celu poszerzania zainteresowań oraz sposobów ich wykorzystania do uzyskiwania wyższych osiągnięć.

Każdy z uczestników projektu odbył 180 godz. praktyk zawodowych, z których po 30 godzin poświęcono na praktyki obserwacyjne w przedszkolach i szkołach podstawowych w klasach I–III oraz po 30 godz. praktyk czynnych w każdej z wymienionych placówek. Pozostałe 60 godzin zrealizowano w formie praktyk czynnych związanych z nauczaniem języka angielskiego w ilości 30 godzin oraz 30 godzin praktyk w poradni psychologicznej.

W trakcie trwania studiów uczestnicy projektu wypracowali w ścisłej współpracy z wykładowcami i na bazie zdobytej wiedzy oraz doświadczenia dodatkowe programy: korekcyjno-wychowawczy i diagnostyczno-terapeutyczny, zawierające cenne uwagi do dalszej pracy i przykładowe scenariusze zajęć.

Wsparcie udzielone uczestnikom projektu ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W trakcie realizacji projektu unijnego uczestnicy otrzymali pomoce naukowe w postaci pamięci zewnętrznej USB, kompletu przyborów szkoleniowych, zestawu edukacyjnego „Polska w Unii Europejskiej” do wykorzystania w pracy z dziećmi w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej. Ponadto w ramach zajęć z języka angielskiego zakupiono dla każdego uczestnika materiały dydaktyczne w postaci następujących publikacji książkowych: „The Practice of English language Teaching”, „Principles of Language Learning and Teaching”, „Britain in Close-Up”, „Britain Explored”, „An Illustrated History of Britain”, „An Illustrated History of the United States”, „Grammar Practice Intermediate”, „Grammar Practice Upper-Intermediate”, „New Cutting Edge Intermediate”, „New Cutting Edge Upper-Intermediate”, „Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners” oraz „Słownik współczesny języka angielskiego”. W ramach wsparcia uczestnicy projektu otrzymali kody do kursu on-line „Teacher Development Interactive”, którego celem było poszerzenie wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka obcego.

Wszystkim uczestnikom projektu zagwarantowano udział w międzynarodowym standaryzowanym egzaminie z języka angielskiego na poziomie B2 ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego) i uzyskanie certyfikatu językowego, potwierdzającego kompetencje językowe na wspomnianym wcześniej poziomie.

Wszyscy uczestnicy projektu unijnego wzięli udział w dodatkowym kursie pedagogicznym: „Rozwój zawodowy i awans nauczyciela”, do prowadzenia którego w drodze rozeznania rynku wybrano firmę zewnętrzną. Każdy ze studentów otrzymał stosowne zaświadczenie po ukończeniu 30-godzinnego kursu w celu przedłożenia przyszłym pracodawcom.

W tabeli poniżej przedstawiono wysokość środków pieniężnych (PLN) przeznaczonych na zakup usług edukacyjnych, sprzętu komputerowego i multimedialnego oraz materiałów i usług w ramach udzielonego wsparcia w trakcie realizacji projektu.

Tabela 3. Wysokość środków pieniężnych (PLN) przeznaczonych na zakup usług edukacyjnych, sprzętu komputerowego i multimedialnego oraz materiałów i usług

<p>Usługi edukacyjne, w tym: przeprowadzenie zajęć dydaktycznych przez profesorów, doktorów, magistrów, opracowanie programu nauczania jęz. angielskiego na poziomach B1 i B2 z modulem fonetyki i gramatyki i przygotowaniem do egzaminu państwowego, opracowanie programów kursów (m.in. Zarządzanie procesem nauczania z wykorzystaniem platformy e-learningowej, Wykorzystanie zasobów internetowych do tworzenia własnych materiałów edukacyjnych, Wstęp do językoznawstwa, Metodyka nauczania języka angielskiego dzieci z modulem wykorzystania bajek i literatury dziecięcej, Kultura krajów obszaru anglojęzycznego, Systemy interaktywne w klasie jako narzędzia motywujące uczniów), recenzje prac dyplomowych</p>	<p>391 278,85</p>
<p>Sprzęt komputerowy, w tym: zakup komputerów stacjonarnych dla koordynatora administracyjnego i pracownika ds. obsługi finansowej (zestawy z drukarką), zakup komputera stacjonarnego z oprogramowaniem dla danych PEFS, zakup oprogramowania Windows, zakup oprogramowania Office, zakup laptopów do tablic interaktywnych, zakup laptopów potrzebnych do zajęć</p>	<p>82 508,62</p>
<p>Sprzęt multimedialny, w tym: zakup tablic interaktywnych, zakup oprogramowania z języka angielskiego do wykorzystania na tablicach interaktywnych, zakup systemu do głosowania do tablicy interaktywnej, zakup projektorów multimedialnych</p>	<p>28 164,64</p>
<p>Materiały i usługi, w tym: zakup materiałów dydaktycznych do nauki jęz. angielskiego dla studentów i nauczycieli, zakup kodów dostępu do platformy e-learningowej dla studentów i prowadzących zajęcia, zakup pamięci zewnętrznych USB dla studentów, przeprowadzenie egzaminu z jęz. angielskiego na poziomie B2 dla studentów oraz wydanie certyfikatów, zakup kursu metodyki nauczania angielskiego on-line dla studentów, zakup kompletów materiałów dydaktycznych dla studentów i prowadzących zajęcia do kursów (m.in. Metodyki nauczania jęz. angielskiego dzieci z modulem wykorzystania bajek i literatury dziecięcej, Kultury krajów obszaru anglojęzycznego), opracowanie i wykonanie przyborów szkoleniowych dla uczestników, szkolenie dla prowadzących z obsługi tablicy interaktywnej i systemu do głosowania, szkolenie dla wdrożeniowca – administratora platformy, szkolenie z wykorzystania platformy w zajęciach dla prowadzących, przeprowadzenie kursu dla studentów – Rozwój zawodowy i awans nauczyciela, zakup pozycji książkowych do biblioteki z zakresu objętego programem nauczania, zakup zestawów edukacyjnych „Polska w Unii Europejskiej”</p>	<p>115 486,66</p>

W ramach udzielonego wsparcia przez cały okres realizacji studiów dokonywano zwrotu kosztów dojazdu „do” i „z” uczelni lub zagwarantowano i opłacono pobyt w domu studenckim dla uczestników projektu unijnego spoza Radomia.

Wsparcie udzielone uczestnikom projektu z inicjatywy uczelni. Wychodząc naprzeciw potrzebom uczestników projektu unijnego, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu podjęła z własnej inicjatywy działania, które miały na celu nie tylko wzbogacenie i uatrakcyjnienie oferty kształcenia o dodatkowe zajęcia, ale także wsparcie w celu osiągnięcia zamierzonych wskaźników.

Jednym z największych przedsięwzięć na koszt uczelni była organizacja i przeprowadzenie dodatkowych kursów z języka angielskiego. Uczestnicy projektu unijnego w semestrze zimowym i letnim 2009/2010 brali udział w cotygodniowych zajęciach, których celem było podniesienie poziomu zaawansowania znajomości języka angielskiego. Kurs został przygotowany w oparciu o podręczniki wiodących wydawnictw językowych, tj. Macmillan, Oxford i Pearson Longman, obejmował część leksykalno-gramatyczną i część doskonalącą umiejętności komunikacyjne. Ponadto podczas przerwy wakacyjnej, od lipca do września 2011, został zorganizowany kolejny 80-godzinny kurs językowy, również na koszt uczelni. W ramach dalszych starań, w okresie od stycznia do czerwca 2011 zostały przeprowadzone kolejne bezpłatne zajęcia dodatkowe z języka angielskiego w wymiarze średnio 2 godziny lekcyjne tygodniowo z podziałem na część leksykalno-gramatyczną i część doskonalącą umiejętności komunikacyjne.

Dodatkowym wsparciem dla uczestników projektu było umożliwienie im udziału w wykładach międzynarodowych w języku angielskim, które odbyły się:

- 13.06.2012 z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, który poprowadziła wykładowczyni z Adnan Menderes University w Turcji;
- 24.04.2012 z tematyki 'Global Crisis and its Expansion', który poprowadził prof. Mehmet Alagoz z Karamanoglu Mehmetbey University w Turcji.

Uczestnicy projektu unijnego wzięli udział w licznych konferencjach zorganizowanych zarówno na Wydziale Nauk Społecznych, jak również w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Wydział w Radomiu.

Decyzją uczelni przeprowadzono dodatkowe szkolenia z zakresu:

- Przedsiębiorczości, które miało na celu dostarczenie wiedzy na temat ekonomii społecznej, rynku pracy i konieczności ciągłego podnoszenia kwalifikacji, analizy rynku pracy i zakładania działalności gospodarczej.
- Savoir vivre, którego celem było poznanie zasad sprawnego komunikowania się w sytuacjach oficjalnych, uświadomienie wagi przestrzegania norm obowiązujących w sytuacjach oficjalnych w zakresie wyglądu i zachowania, nabywanie umiejętności redagowania tekstów mówionych i pism użytkowych, doskonalenie umiejętności profesjonalnego kreowania własnego wizerunku.
- Pedagogiki zabawy, które miało na celu zapoznanie przyszłych nauczycieli przedszkoli oraz klas I–III z rolą i znaczeniem zabawy podczas procesu dydaktycznego i wychowawczego. Podczas szkolenia uczestnicy projektu poznali: historię zabawy i zabawek, klasyfikację zabaw, wpływ zabaw na rozwój społeczny, emocjonalny, psychiczny, fizyczny, empatię oraz zdrowie, znaczenie zabawy w procesie wychowawczym oraz dydaktycznym; metodykę prowadzenia zabaw oraz zasady włączania zabaw w proces edukacyjny.

Kontrola projektu. Projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” został poddany dwóm kontrolom w trakcie jego realizacji.

Pierwszą z nich był zlecony firmie audyt zewnętrzny, którego termin przeprowadzenia przypadał na okres 16.07.2012–29.07.2012 r. Na zakończenie kontroli opracowane zostało sprawozdanie, w podsumowaniu którego zawarto następującą informację „(...) W oparciu o ustalenia badania audytowego, w których w każdym z badanych obszarów zostały spełnione kryteria pozytywnej oceny, zostaje wydane zapewnienie, iż projekt jest realizowany zgodnie z założeniami umowy o dofinansowanie”¹.

W dniach 08.10.2012–11.10.2012 r. odbyła się kontrola planowa, przeprowadzona przez firmę zewnętrzną na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji – Instytucji Pośredniczącej II stopnia. W jej wyniku projekt unijny uzyskał najwyższą kategorię oceny (1), a tylko 1 z 7 zbadanych obszarów² oceniono na kategorię niższą (2).

Ewaluacja projektu. Rezultaty twarde badane były przez koordynatora administracyjnego i koordynatora merytorycznego podczas trwania i po zakończeniu kolejnych semestrów nauki. Finalne rozliczenie z założonych w projekcie rezultatów twardych nastąpiło po zakończeniu realizacji działań zawartych we wniosku o dofinansowanie.

Rezultaty twarde projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” osiągnięto, gdyż:

- zaplanowano i przeprowadzono nauczanie na 3-letnich dziennych stacjonarnych studiach zawodowych dla 35 osób;
- wyedukowano 31 nauczycieli o dwutorowym wykształceniu w podregionie radomskim, wyposażonych w wiedzę dotyczącą znajomości języka angielskiego oraz technologii informatycznych;
- wydano 31 osobom dyplom ukończenia studiów pierwszego stopnia;
- wszyscy uczestnicy projektu unijnego przystąpili do egzaminu z języka angielskiego na poziomie B2 ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego), z czego 13 osób uzyskało certyfikat potwierdzający kompetencje językowe na poziomie B2 ESOKJ;
- opracowano nowatorski program kształcenia nauczycieli on-line;
- zrealizowano 3104 godziny zajęć dydaktycznych (2146 godzin dla każdej z dwóch grup; zrealizowano 180 godzin praktyk studenckich, zrealizowano 770 godzin zajęć języka angielskiego (485 godzin dla każdej z dwóch grup); zrealizowano 165 godzin zajęć technik informacyjnych (105 godzin dla każdej z dwóch grup);

¹ Sprawozdanie z audytu realizowanego projektu „Nauczyciel Przyszłości” przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, s. 6.

² Informacja pokontrolna nr 2012/ASAP-ORE/K27.

- wydano diagnozę z gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich pt. „Przedszkolaki idą do szkoły – diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich radomskich przedszkoli”;
- zorganizowano konferencję podsumowującą projekt unijny;
- wydano publikację pokonferencyjną pt. „Nauczyciel Przyszłości. Poprawa jakości kształcenia”.

Ocena stopnia realizacji założeń i uzyskania przewidywanych rezultatów miękkich została dokonana za pomocą narzędzia ewaluacyjnego w postaci ankiet pre i ex-post, przygotowanych przez doradcę zawodowego i psychologa. Szczegółowa analiza i wnioski z przeprowadzonych zadań są szczegółowo omówione w kolejnych raportach w pierwszym rozdziale niniejszej publikacji. Ponadto raporty z osiągniętych rezultatów miękkich dostępne są dla wszystkich zainteresowanych na stronie internetowej realizatora projektu www.wnsit.pl, w zakładce Projekt Unijny „Nauczyciel Przyszłości”.

Ewaluacja projektu unijnego odbywała się na każdym jego etapie oraz na zakończenie:

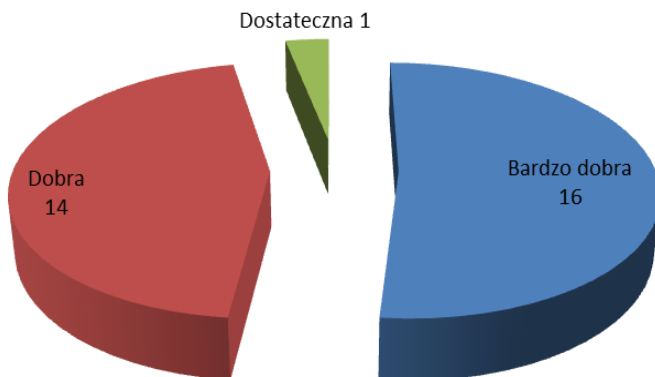
- kolejnych semestrów nauki,
- kursów,
- całego toku studiów.

Poniżej przedstawiono wybrane zagadnienia z trzech różnych ankiet ewaluacyjnych absolwenta, które uczestnicy projektu wypełnili po przystąpieniu do obrony prac dyplomowych kończących studia zrealizowane w ramach projektu unijnego oraz ich ewaluację na podstawie uzyskanych wyników.

- 1. Ocena dotycząca stopnia spełnienia oczekiwań uczestników projektu w związku z obranym kierunkiem studiów.**
- 2. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia ze skonstruowanego programu studiów.**
- 3. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia przepływu informacji dla uczestników projektu ze strony uczelni.**
- 4. Ocena dotycząca postawy i stosunku nauczycieli akademickich do uczestników projektu.**
- 5. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia z opieki ze strony promotora podczas pisania pracy dyplomowej.**
- 6. Ocena stopnia zadowolenia w aspekcie czasu przewidzianego w programie studiów na realizację pracy dyplomowej.**

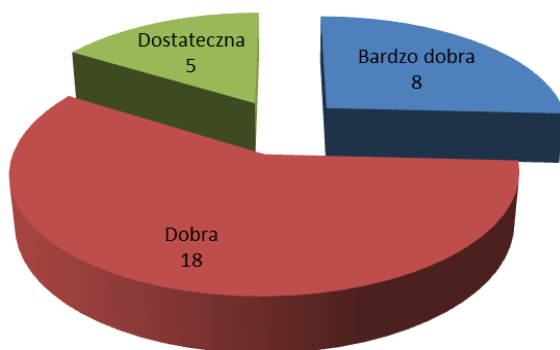
Po przeprowadzeniu i analizie ankiet uzyskano następujące wyniki.

W ocenie dotyczącej stopnia spełnienia oczekiwań uczestników projektu w związku z obranym kierunkiem studiów 16 respondentów określiło swoje spełnienie oczekiwań na poziomie bardzo dobrym, 14 na dobrym, a tylko 1 uczestnik projektu uznał, że jest ono na poziomie dostatecznym.



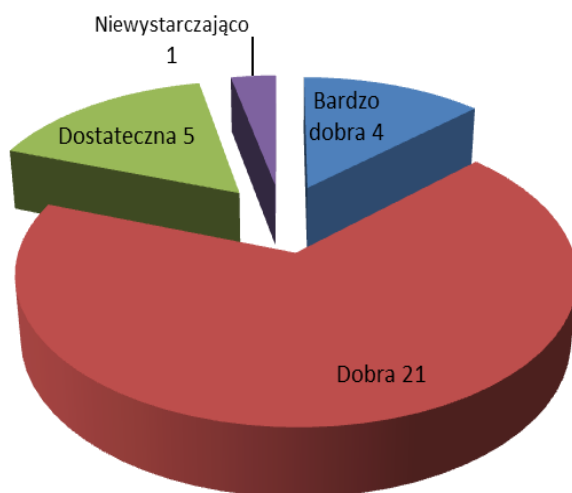
Wykres 1. Ocena dotycząca stopnia spełnienia oczekiwań uczestników projektu w związku z obranym kierunkiem studiów, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

W kolejnej ocenie, dotyczącej zadowolenia ze skonstruowanego programu studiów, 8 uczestników projektu określiło stopień zadowolenia na poziomie bardzo dobrym, 18 na dobrym, a 5 na dostatecznym.



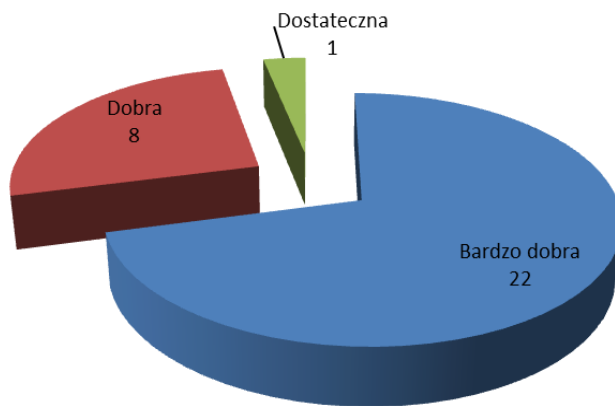
Wykres 2. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia ze skonstruowanego programu studiów, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

Poddając analizie stopień zadowolenia z przepływu informacji dla uczestników projektu ze strony uczelni, uzyskano następujące wyniki: znaczna większość (21 osób) określiła swoje zadowolenie na poziomie dobrym, 4 osoby na bardzo dobrym, 5 na dostatecznym, a dla 1 uczestnika przepływ informacji był niewystarczający.



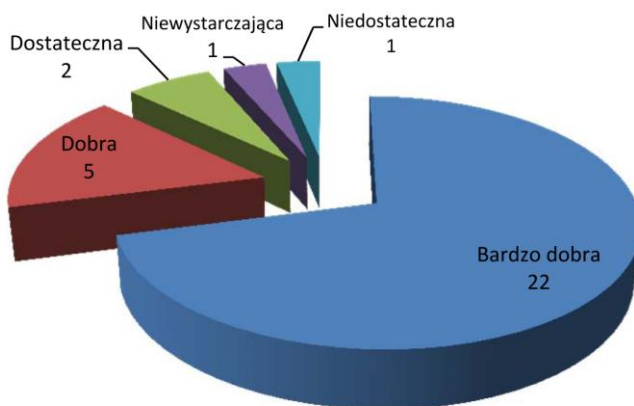
Wykres 3. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia z przepływu informacji dla uczestników projektu ze strony uczelni, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

W ocenie dotyczącej postawy i stosunku nauczycieli akademickich do uczestników projektu uzyskano wyniki na poziomie bardzo dobrym w przypadku 22 respondentów, na poziomie dobrym w 8 przypadkach, a 1 osoba stwierdziła, że postawa i stosunek nauczycieli pasuje się na poziomie dostatecznym.



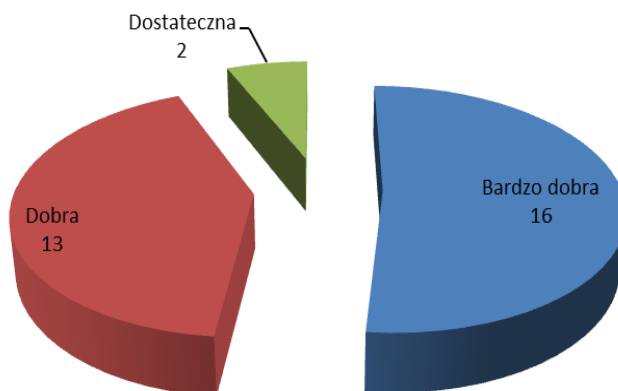
Wykres 4. Ocena dotycząca postawy i stosunku nauczycieli akademickich do uczestników projektu, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

Poddając analizie stopień zadowolenia z opieki ze strony promotora podczas pisania pracy dyplomowej uzyskano wyniki, które przedstawiają się następująco: 22 uczestników projektu dało ocenę bardzo dobrą, 5 – dobrą, 2 – dostateczną, 1 – niewystarczającą i 1 – określił ją jako niedostateczną.



Wykres 5. Ocena dotycząca stopnia zadowolenia z opieki ze strony promotora podczas pisania pracy dyplomowej, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

Ocena stopnia zadowolenia w aspekcie czasu przewidzianego w programie studiów na realizację pracy dyplomowej na podstawie uzyskanych wyników kształtuje się na poziomie bardzo dobrym dla 16 uczestników projektu, na dobrym dla 13 z nich i na dostatecznym dla 2 respondentów.



Wykres 6. Ocena stopnia zadowolenia w aspekcie czasu przewidzianego w programie studiów na realizację pracy dyplomowej, n = 31, gdzie „n” oznacza grupę respondentów

Analizując wyniki ankiet dotyczące zadowolenia absolwentów można stwierdzić, iż projekt unijny został odebrany pozytywnie, a zatem realizacja projektu poza osiągniętymi celami, rezultatami twardymi i miękkimi, może zostać oceniona pozytywnie.

Podsumowanie

Na podstawie analizy z przebiegu realizacji zadań projektu unijnego, osiągnięcia rezultatów twardych i wyników ankiet, a także efektów przeprowadzonych kontroli, słusznym wydaje się stwierdzenie, że projekt „Nauczyciel Przyszłości” jest przykładem do kontynuowania dobrych praktyk.

Projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” może więc być inspiracją do tworzenia nowych edycji i poprzez potwierdzone w powyższym raporcie bardzo dobre efekty, winien stanowić cenne źródło informacji dla realizatorów projektów unijnych w przyszłości.

Raport końcowy zbiorczej ankiety ex-post uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”

Definicja, charakterystyka obiektu badania

Przedmiotem badań ewaluacji ex-post był projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” realizowany przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu. Projekt współfinansowany był przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Założeniem i celem głównym projektu była poprawa jakości kształcenia i podniesienie kwalifikacji nauczycieli podregionu radomskiego, przy uwzględnieniu sprawnego nauczania języków obcych oraz nowoczesnych technologii informatycznych ICT. Głównym założeniem projektu było organizowanie toku bezpłatnych studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika, specjalność: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim. Kolejnym przedsięwzięciem i celem projektu było uświadomienie potrzeby zmian w nauczaniu. Projekt unijny skierowany był do osób posiadających średnie wykształcenie, a także wyższe, chcących przekwalifikować się w kierunku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Obszarem realizacji tego projektu był podregion radomski. Uczestnikami projektu, którzy zostali poddani analizie ex-post, było 31 osób z całego podregionu radomskiego, którzy ukończyli studia i uzyskali dyplom. Projekt był realizowany na przestrzeni 3 lat z podziałem na 6 semestrów nauki. Przewidywanymi przez twórców projektu rezultatami były:

1. Organizacja programu nauczania 3-letnich dziennych studiów zawodowych dla 35 osób.
2. Wyedukowanie w podregionie radomskim przynajmniej 30 nauczycieli o dwutorowym wykształceniu (znajomość j. angielskiego oraz technologii informatycznych), przyjmując za kryterium wydanie dyplomu.
3. Opracowanie nowatorskiego programu kształcenia nauczycieli on-line.
4. Realizacja 180 godzin praktyk studenckich/zawodowych.
5. Zwiększenie oferty kształcenia nauczycieli w podregionie radomskim.

Projekt ten był istotny z punktu widzenia poprawy jakości kształcenia na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, z uwagi na niski odsetek osób z wyższym wykształceniem w podregionie radomskim. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na wdrożenie projektu było i jest zapotrzebowanie na nowoczesne nauczanie.

Projekt nie tylko wpłynął na wzrost jakości kształcenia, ale również na poprawę kwalifikacji nauczycieli. Projekt ten w szerszym kontekście społecznym powinien przyczynić się do rozwoju całego regionu dzięki nabytym przez uczestników projektu nowym umiejętnościom.

Cele ewaluacji i jej funkcje. Za cele ewaluacji uznano:

- sprawdzenie skuteczności projektu unijnego,
- sprawdzenie i ocena działań twórców projektu unijnego za pomocą ewaluacji ex-post,
- zbadanie subiektywnych odczuć uczestników projektu unijnego,
- wyciągnięcie wniosków z projektu unijnego pod kątem skuteczności projektu oraz zasadności wznowienia jego edycji.

Kryteria ewaluacji. Ocena poniższych kryteriów:

- skuteczność programu (podniesienie jakości kształcenia nauczycieli podregionu radomskiego),
- subiektywna ocena projektu unijnego przez uczestników projektu unijnego,
- adekwatność programu nauczania do celów projektu unijnego.

Kryteria. Za pozytywne efekty programu zostały uznane:

- zadowolenie uczestników projektu unijnego ze studiów,
- realizacja założeń rezultatów miękkich i twardych.

Odbiorcy ewaluacji. Ewaluacja skierowana była zarówno do beneficjenta projektu unijnego (Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu), jak i do opinii publicznej oraz instytucji nadzorujących projekt.

Efekty ewaluacji.

- Oczekiwaniem wobec ewaluacji było rzetelne sprawdzenie wszystkich kryteriów projektu i wyciągnięcie wniosków z realizacji w przyszłości analogicznego projektu unijnego, bądź zaniechania takowego.
- Wyniki posłużą nie tylko do oceny, ale również do modyfikacji projektu oraz mogą posłużyć za swoisty drogowskaz przy tworzeniu innych podobnych projektów.
- Sprawdzenie rezultatów projektu unijnego.

Część metodologiczna projektu

Przedmiot ewaluacji. Ewaluacji poddany został projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości”. Badaniu podlegali uczestnicy (studenci) projektu. Badane były następujące aspekty:

1. Zadowolenie z uczestnictwa w projekcie.
2. Skuteczność projektu.
3. Trafność projektu, prowadzonych zajęć dydaktycznych, kursów i szkoleń.

Uczestnicy projektu unijnego rozumiani są jako osoby uczestniczące w zajęciach dydaktycznych objętych projektem, jak również w szkoleniach i kursach. Było to 31 osób z całego podregionu radomskiego. W projekcie unijnym udokumentowano udział 45 osób, z czego, w trakcie trwania projektu, zrezygnowało 11 osób, 3 osoby nie przystąpiły do obrony. Ewaluacji zatem podlegało 31 osób.

Zadowolenie rozumiane było jako korzystne nastawienie uczestników do projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” i jego pozytywna ocena.

Skuteczność projektu unijnego rozumiana była jako realizacja założeń.

Trafność projektu unijnego określona była poprzez odpowiedni dobór zajęć dydaktycznych, kursów i szkoleń, zrealizowanych w toku studiów.

Problematyka badań ewaluacyjnych.

- Czy uczestnicy projektu unijnego są zadowoleni z realizowanego projektu?
- Jak wyglądały szkolenia?
- Czy projekt unijny nadaje się do nowej edycji, czy też należy go zmodyfikować, bądź zrezygnować z realizacji podobnych przedsięwzięć?
- Czy efekty są zgodne z założoną logiką realizacji projektu unijnego?

Określenie rodzaju ewaluacji. Ewaluacja ta była ewaluacją ex-post, przeprowadzoną po zrealizowaniu projektu unijnego. Celem projektu była analiza i ocena osiągniętych w ramach realizacji projektu unijnego rezultatów twardych i miękkich.

Zmienne i wskaźniki.

1. Rezultaty twarde:
 - organizacja programu nauczania 3-letnich dziennych studiów zawodowych dla 35 osób,
 - wyedukowanie w podregionie radomskim przynajmniej 30 nauczycieli o dwutorowym wykształceniu (znajomość j. angielskiego oraz technologii informatycznych), przyjmując za kryterium wydanie dyplomu,
 - opracowanie nowatorskiego programu kształcenia nauczycieli on-line,
 - realizacja 180 godzin praktyk studenckich/zawodowych,
 - zwiększenie oferty kształcenia nauczycieli w podregionie radomskim.
2. Rezultaty miękkie:
 - umiejętność posługiwania się językiem angielskim oraz korzystanie z najnowszych rozwiązań w zakresie technologii informatycznych ICT,
 - zadowolenie z projektu unijnego i jego pozytywna ocena,
 - umiejętności nabyte podczas realizacji projektu i ich ocena.

Projekt Badawczy

Główny problem badawczy: Jaka jest ocena projektu „Nauczyciel Przyszłości” wśród uczestników projektu unijnego?

Poboczne problemy badawcze:

A:

1. W jakim stopniu projekt spełnia oczekiwania uczestników projektu unijnego?
2. Jaka jest ocena organizacji programu nauczania u uczestników projektu unijnego?
3. Jaka jest ocena praktyk studenckich realizowanych w ramach projektu?

Pytania badawcze:

B:

1. Czy płeć wpływa na ocenę przeprowadzonego projektu?
2. Czy wiek wpływa na ocenę przeprowadzonego projektu?
3. Czy miejsce zamieszkania wpływa na ocenę projektu?
4. Czy chęć pracy w zawodzie nauczyciela wpływa na ocenę projektu?
5. Czy ocena praktyk wpływa na ogólną ocenę projektu?

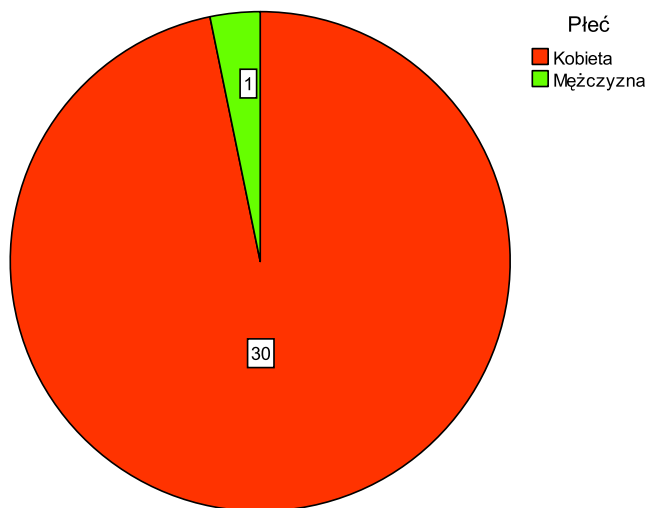
Ocena – subiektywna opinia o charakterze wartościującym, podejmowana przez uczestnika projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” na podstawie istotnych według niego przesłanek oraz faktów, jakimi dysponuje w danej chwili. Można podzielić ją na:

1. **Pozytywną**, charakteryzującą się tym, że uczestnicy projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”, na podstawie faktów oraz subiektywnych przesłanek, uważają projekt za skuteczny oraz spełniający ich oczekiwania i przygotowujący ich do przyszłej pracy nauczyciela. Pozytywna ocena wiąże się również z ich zadowoleniem z udziału w projekcie. Osoby wystawiające pozytywną ocenę projektu uważają, że projekt powinien posiadać kolejne edycje. Nie wyrażają krytycznych opinii wobec projektu.
2. **Neutralną**, charakteryzującą się tym, że uczestnicy projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”, na podstawie faktów oraz subiektywnych przesłanek, uważają projekt za mało skuteczny oraz w niewielkim stopniu spełniający ich oczekiwania. Nie wpływa na przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Neutralna ocena wiąże się z obojętnością wobec projektu. Osoby wystawiające neutralną oceną projektu nie są ani za powtarzaniem projektu, ani za jego porzuceniem. W niewielkim stopniu wypowiadają się pozytywnie bądź negatywnie na temat projektu.
3. **Negatywną**, charakteryzującą się tym, że uczestnicy projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”, na podstawie faktów oraz subiektywnych przesłanek, uważają projekt za nieskuteczny oraz niespełniający ich oczekiwań, nieprzydatny oraz nieprzygotowujący ich do przyszłej pracy nauczyciela.

Negatywna ocena wiąże się również z ich niezadowoleniem z udziału w projekcie. Osoby wystawiające negatywną ocenę projektu uważają, że projektu nie należy powtarzać. Wyrażają krytyczne opinie wobec projektu.

Analiza wyników ewaluacji

Informacje o badanej populacji. Badaniu zostało poddanych 31 osób (30 kobiet i 1 mężczyzna) uczestniczących w projekcie unijnym „Nauczyciel Przyszłości”, współfinansowanym przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanym przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu. Były to osoby, które uzyskały dyplom ukończenia studiów wyższych. Warunkiem projektu unijnego było wykształcenie przynajmniej 30 osób w kierunku nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, który został osiągnięty. Przewaga kobiet nad mężczyznami wynikać może ze stereotypowego poglądu na zawód nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego oraz z większego zainteresowania kobiet pracą w szkolnictwie na tym poziomie.



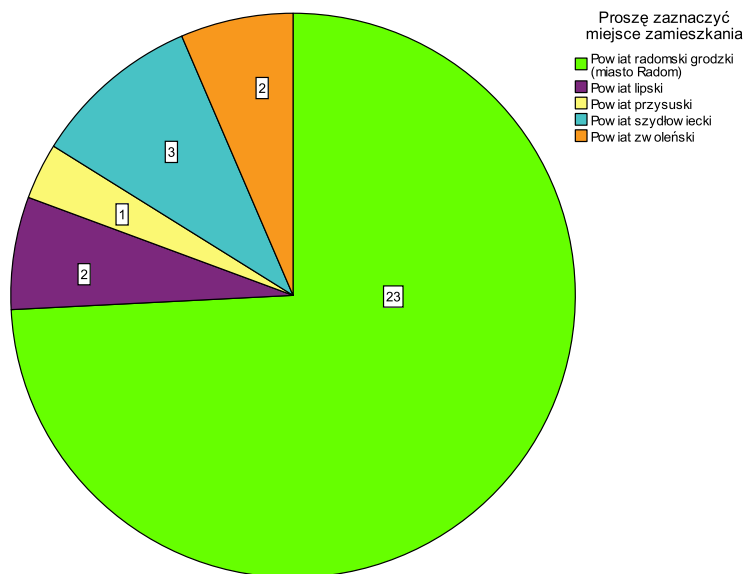
Wykres 1. Rozkład badanej populacji wg płci

Uczestnikami projektu były osoby z podregionu radomskiego. Za obszar rekrutacji uczestników projektu zostały wybrane następujące powiaty: radomski (grodzki), radomski, białobrzescki, zwolenński, lipski, szydlowiecki, przysuski, kozienicki (łącznie osiem powiatów). Najwięcej uczestników jednak zgłosiło się z powiatu radomskiego grodzkiego, a więc z miasta Radom, natomiast z powiatów białobrzesckiego, radomskiego ziemskiego oraz kozienickiego nikt nie ukończył projektu unijnego. Poza miastem Radom, którego mieszkańcy

stanowili 74% uczestników projektu unijnego, z terenów (powiatów) miejsko-wiejskich uczestniczyło w projekcie 8 osób, co dało niemal 26% uczestników. Założenia w tym punkcie zostały więc zrealizowane (udział przynajmniej 20% uczestników z terenów miejsko-wiejskich).

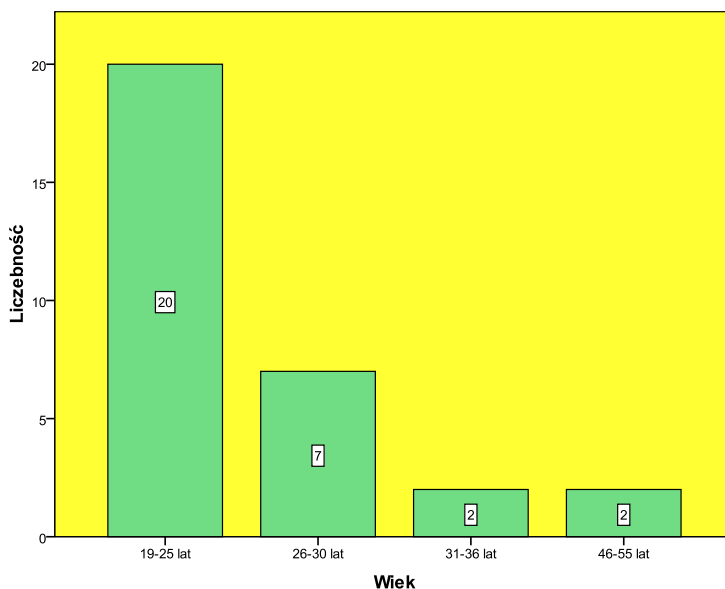
Tabela 1. Rozkład badanej populacji wg miejsca zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Liczebność	Procentowy udział mieszkańców danego powiatu
powiat radomski grodzki (miasto radom)	23	74,2
powiat lipski	2	6,4
powiat przysuski	1	3,2
powiat szydłowiecki	3	9,7
powiat zwoleński	2	6,5



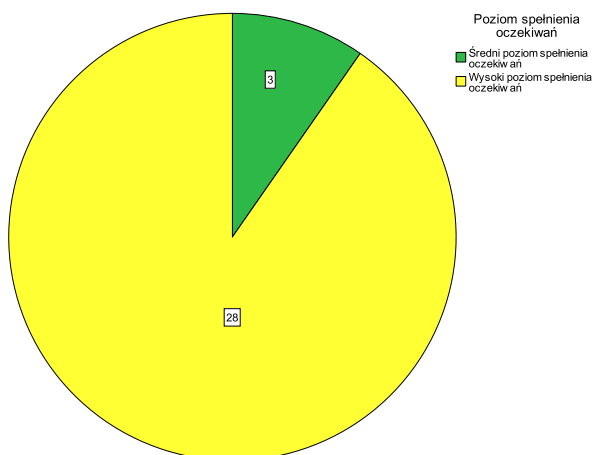
Wykres 2. Rozkład badanej populacji wg miejsca zamieszkania

Rozkład uczestników projektu unijnego według wieku pasuje się w następujących przedziałach: 20 uczestników w wieku 19–25 lat, 7 uczestników w wieku 26–30 lat i po 2 uczestników w wieku 31–36 lat i 46–55 lat. Ponad 87% uczestników projektu to ludzie młodzi. Wynikać to może z założeń projektu, który kładzie nacisk na wykorzystanie innowacyjnych technologii informacyjnych oraz język angielski. Możemy to również tłumaczyć tym, że z uwagi na młody wiek uczestników dla większości są to ich pierwsze studia. Młodzi ludzie również chętniej przebranżawiają się.



Wykres 3. Rozkład badanej populacji wg wieku. Analiza badań uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”

Ewaluacja projektu unijnego Nauczyciel Przyszłości realizowanego przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu polegała na zbadaniu segmentów oceny oraz spełnieniu oczekiwań. 28 uczestników projektu unijnego (90%) uważa, że spełnił ich oczekiwania w stopniu wysokim. Jedyne 3 osoby uważają, iż ich oczekiwania zostały spełnione w średnim stopniu. Realizacja projektu była zgodna z wyobrażeniem uczestników projektu na jego temat.



Wykres 4. Poziom spełnienia oczekiwań względem projektu

28 uczestników projektu unijnego wyraża chęć do pracy w przyszłości w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. 3 uczestników jeszcze nie wie, czy chciałoby podjąć pracę w charakterze nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Ważną rzeczą jest również to, że wszyscy uczestnicy projektu unijnego uważają, iż dzięki niemu zwiększyli swoją motywację do pracy w szkolnictwie. Świadczy to o tym, że projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości” nie tylko odpowiadał na oczekiwania uczestników, ale także utwierdził ich w chęci podjęcia pracy w szkolnictwie.

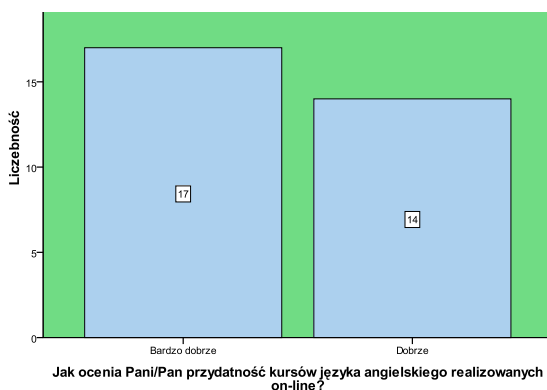
Tabela 2. Chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela

Czy dzięki projektowi zwiększył/a Pani/Pan motywację do podjęcia w przyszłości pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego bądź wczesnoszkolnego?		
Wskazana odpowiedź	Liczebność	Procenty
Tak	31	100,0

Tabela 3. Zwiększenie motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela

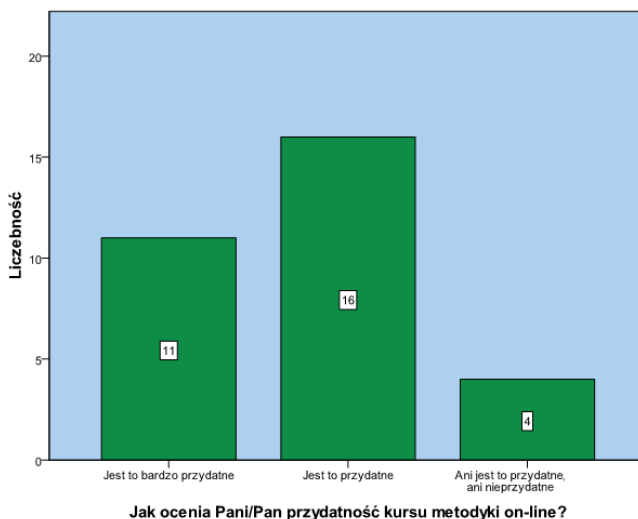
Czy zamierza Pani/Pan podjąć w przyszłości pracę w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego bądź wczesnoszkolnego?		
Wskazana odpowiedź	Liczebność	Procenty
Tak	28	90,3
Nie wiem	3	9,7

W kwestii wykorzystywania nowych metod nauczania języka angielskiego on-line 17 osób uczestników projektu unijnego (co stanowi 55%) oceniają bardzo dobrze przydatność takiego kursu, 14 uczestników (45%) – dobrze. Wyrażnie udowadnia to nie tylko skuteczność narzędzia, jakim jest możliwość kursu języka angielskiego on-line, ale zarazem przydatność dla uczestników projektu unijnego i w przyszłości zasadność uzupełnienia programu studiów o taki kurs.



Wykres 5. Ocena przydatności kursów języka angielskiego on-line

Kurs metodyki on-line nie jest tak pozytywnie oceniany, jak kurs języka angielskiego. Jego przydatność pozytywnie ocenia 27 uczestników projektu unijnego, co stanowi 87% badanych. 4 uczestników uważa, iż kurs metodyki on-line nie jest ani przydatny, ani nieprzydatny. Wynikać to może z mniejszego zainteresowania metodyką niż nauką języka.



Wykres 6. Ocena przydatności kursów metodyki on-line

Program studiów realizowanych w ramach projektu unijnego spełniał oczekiwania jego uczestników. 21 uczestników (68%) wskazało, że treści zajęć w ramach programu studiów zawsze spełniały ich oczekiwania, dla 10 uczestników (32%) często treści zajęć spełniały ich oczekiwania. 22 uczestników (71%) uważa, iż zajęcia realizowane w ramach studiów zawsze były zrozumiałe, a jedynie dla 9 uczestników, co stanowi 29%, uważa, że często były zrozumiałe. Dla 26 uczestników projektu unijnego (84%) kolejne moduły programu studiów rozszerzały wiedzę w zakresie metodyki nauczania, natomiast dla 5 uczestników, co stanowi 16%, często rozszerzały wiedzę. Znamiennym jest brak wskazań odpowiedzi „nigdy”. Możemy wyciągnąć wnioski, iż program studiów realizowanych w ramach projektu unijnego był przeprowadzony profesjonalnie.

Tabela 4. Spełnienie oczekiwań co do treści zajęć

Treść zajęć spełniała moje oczekiwania		
Wskazana odpowiedź	Ilość wskazań	Procent
Często	10	32,3
Zawsze	21	67,7

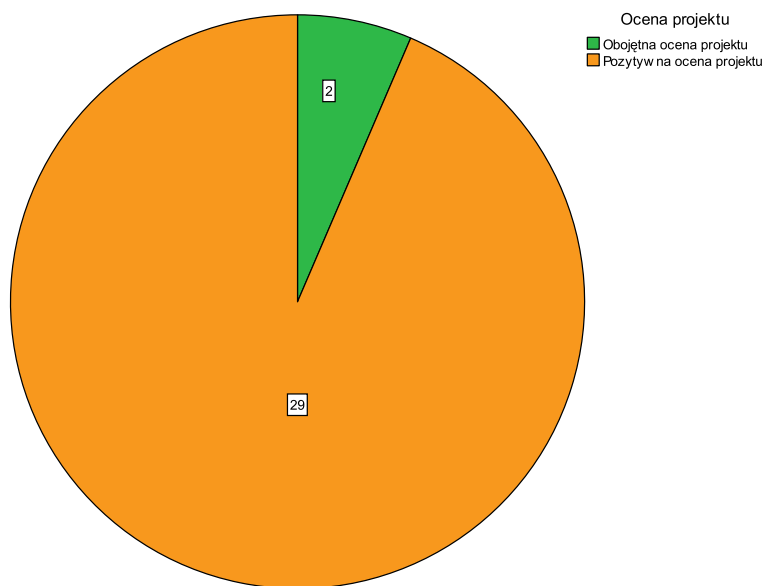
Tabela 5. Jasność i dostępność programu studiów

Program był zrozumiały i dostępny		
Wskazana odpowiedź	Ilość wskazań	Procent
Często	9	29
Zawsze	22	71

Tabela 6. Wzrost wiedzy w zakresie metodyki

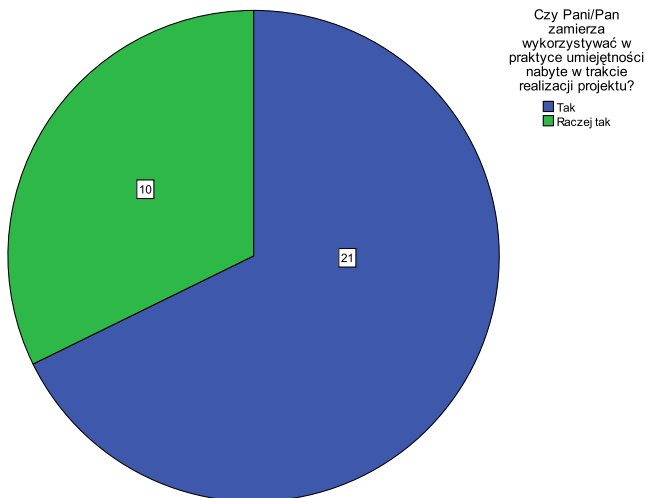
Kolejne moduły rozszerzały moją wiedzę w zakresie metodyki nauczania		
Wskazana odpowiedź	Ilość wskazań	Procent
Często	5	16,1
Zawsze	26	83,9

29 uczestników (94%) pozytywnie ocenia projekt unijny „Nauczyciel Przyszłości”, jedynie 2 uczestników (6%) wykazuje obojętność względem projektu unijnego. Żaden z uczestników nie ocenia go negatywnie.



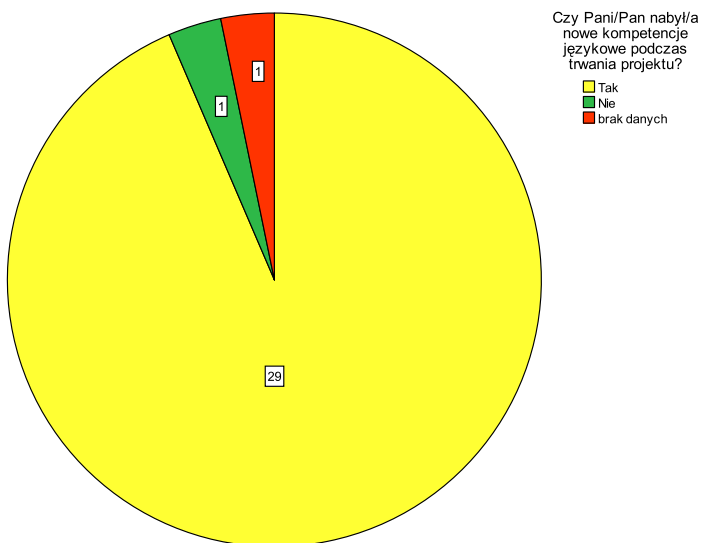
Wykres 8. Ogólna ocena projektu

Umiejętności nabyte w projekcie unijnym zamierzają wykorzystać wszyscy uczestnicy. 21 z nich (68%) zamierza na pewno wykorzystać umiejętności nabyte w przyszłości, raczej tak – 10 uczestników (32%). Świadczy to o tym, że w programie studiów realizowanych w ramach projektu unijnego stawiano nacisk na umiejętności praktyczne, przydatne w trakcie przyszłej pracy zawodowej.



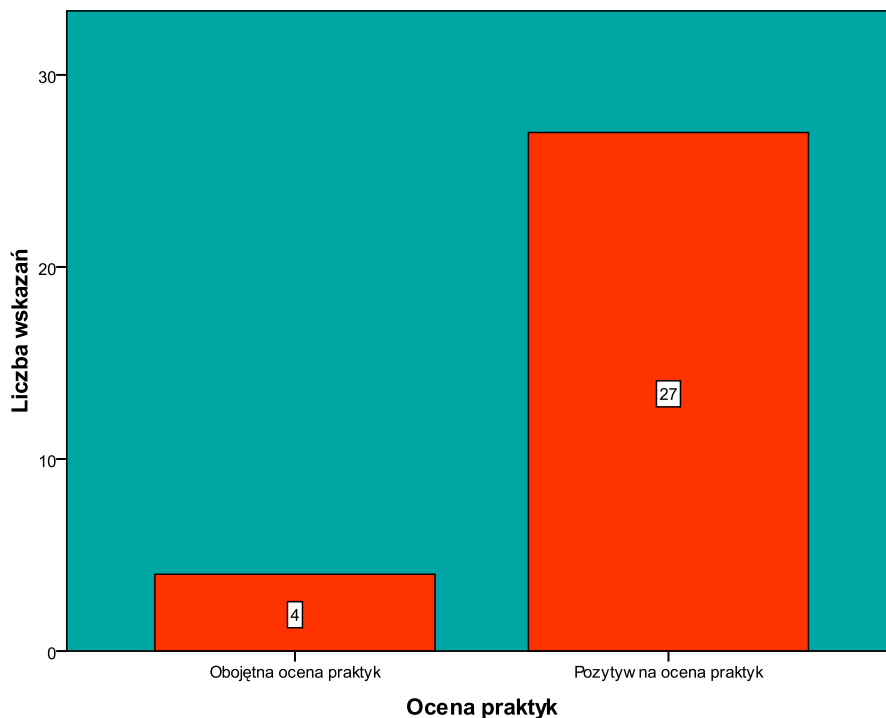
Wykres 9. Wykorzystanie umiejętności nabytych w projekcie

Dzięki projektowi unijnemu 29 uczestników (94%) rozwinęło swoje umiejętności językowe. Jedynie 1 osoba nie podniosła swoich kompetencji językowych. 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Program studiów realizowany w ramach projektu spełnił więc swoje założenia dotyczące kształcenia w kierunku języka angielskiego.



Wykres 10. Kompetencje językowe

27 uczestników projektu unijnego (87%) ocenia praktyki studenckie pozytywnie, natomiast 4 (13%) wystawia ocenę obojętną. Uczestnicy projektu unijnego są w większości zadowoleni z praktyk studenckich. Tu też nikt nie wykazał negatywnej oceny praktyk.



Wykres 11. Ocena praktyk

W ewaluacji w trakcie trwania projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”, uczestnicy wyrazili potrzebę uzupełnienia programu studiów o moduł diagnostyczno-terapeutyczny, pozwalający na rozpoznawanie różnych zaburzeń dzieci i ich terapię, oraz o intensywne kursy języka angielskiego. W obydwu przypadkach realizatorzy projektu unijnego dostosowali program studiów oraz uzupełnili program zgodnie z oczekiwaniami uczestników. Wszyscy uczestnicy zgodnie potwierdzają, że program studiów został uzupełniony o intensywne kursy języka angielskiego, natomiast 29 uczestników projektu potwierdza, iż program studiów został uzupełniony o moduł diagnostyczno-terapeutyczny, pozwalający na rozpoznawanie różnych zaburzeń dzieci i ich terapię, 1 osoba nie wie, czy został uzupełniony, 1 osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

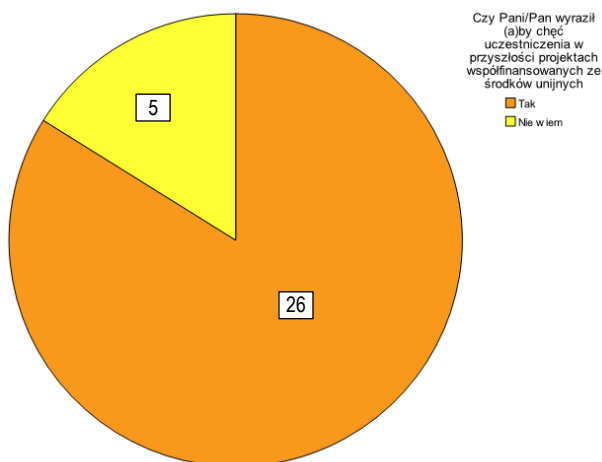
Tabela 7. Uzupełnienie programu o kursy j. angielskiego

Czy program studiów został uzupełniony o intensywne kursy j. angielskiego		
Wskazana odpowiedź	Liczba wskazań	Procent
Tak	31	100,0

Tabela 8. Uzupełnienie zajęć o moduł diagnostyczno-terapeutyczny

Czy program studiów został uzupełniony o moduł diagnostyczno-terapeutyczny, pozwalający na rozpoznawanie różnorodnych zaburzeń dzieci i ich terapię?		
Wskazana odpowiedź	Liczba wskazań	Procent
Tak	29	93,6
Nie wiem	1	3,2
brak danych	1	3,2

26 uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości” wzięłyby udział w innym projekcie realizowanym przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, 5 uczestników nie wie, czy wzięłyby udział w jakimkolwiek projekcie realizowanym ze środków unijnych.



Wykres 12. Uczestniczenie w przyszłości w innych projektach unijnych

Wnioski Końcowe

Projekt Unijny „Nauczyciel Przyszłości” realizowany przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych na terenie podregionu radomskiego należy uznać za zrealizowany zgodnie z założeniami. Oczekiwania uczestników projektu są odwzorowaniem potrzeb nie tylko rynku w podregionie radomskim, ale

odzwierciedlają zapotrzebowanie, głównie młodych ludzi, na konkretną wiedzę i umiejętności, więc bez wątplenia można stwierdzić, że projekt spełnił oczekiwania uczestników. Oczywiście zadowolenie w znacznym stopniu wpływa na oceny nie tylko projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”, ale również na chęć wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Tytu uczestników uważa, że projekt spełnił ich oczekiwania, ilu w przyszłości chciałoby podjąć pracę w tym zawodzie. Według ocen uczestników projektu unijnego poddanym badaniu ewaluacyjnemu, dzięki projektowi nie tylko wyrażają chęć pracy w zawodzie nauczyciela, ale, co ważniejsze, wzrosła ich motywacja do pracy w roli nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Projekt unijny skierowany do mieszkańców podregionu radomskiego był, jak ukazuje ewaluacja, bardzo skuteczną odpowiedzią na niszę, jaką jest nowoczesne nauczanie, połączone z ICT oraz językiem obcym, w tym przypadku angielskim. Bardzo dobre oceny przydatności kursów on-line języka angielskiego czy metodyki pokazują trafność projektu unijnego. Dzięki projektowi oraz innowacyjnym rozwiązaniom (kursy języka angielskiego on-line), jego uczestnicy zwiększyli swoje kompetencje językowe, które wykorzystują w swojej przyszłej pracy zawodowej. Daje to szansę na określenie nie tylko zapotrzebowania na takie kursy, ale również modyfikacji, którą można wprowadzić do programu nauczania przyszłych nauczycieli, bądź uzupełnić wiedzę i umiejętności osób pracujących w oświacie na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Daje to możliwość nie tylko rozwoju poprzez edukację całego podregionu radomskiego, ale, w wymiarze bardziej jednostkowym, zwiększa konkurencyjność na rynku pracy uczestników projektu oraz osób w przyszłości podejmujących podobne studia. Pozytywnie też oceniono program studiów realizowanych w ramach projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”. Pokazuje to w pełni innowacyjność i praktyczne zastosowanie programu studiów realizowanego w ramach projektu unijnego. Wytycza drogę, jaką należy postępować układając program studiów na podobnym kierunku. Oczywistym jest potrzeba stałego monitoringu jakości kształcenia i modyfikacje programu, przystosowujące go do dynamicznie zmieniającej się struktury społecznej, sytuacji rynkowej i edukacyjnej. Projekt ten, według ocen uczestników, „uzbroił” ich w nowe umiejętności, które deklarują wykorzystywać w przyszłej pracy zawodowej. Jeżeli deklaracje uczestników projektu zostaną zrealizowane, będzie to kolejny impuls rozwojowy dla całego podregionu radomskiego. Wiąże się z tym pozytywna ocena praktyk studenckich, zrealizowanych w ramach projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”. Przygotowanie zawodowe, jakie dały praktyki studenckie w połączeniu z wiedzą nabytą podczas studiów, daje prawo wnioskować, że uczestnicy projektu nie tylko odniosą sukces zawodowy, ale, co ważniejsze, wyznaczą ramy kształcenia nauczycieli na lokalny rynek pracy i dla całego podregionu radomskiego. Wszystko to w połączeniu z dobrą organizacją i elastycznością realizatorów projektu unijnego, która była wyrażona szybką reakcją na zapotrzebowanie jego uczestników projektu, daje pozytywną ocenę projektu „Nauczyciel Przyszłości”, wyrażoną

przez uczestników. Pozytywna ocena wpływa również na wyrażenie chęci uczestniczenia w innych projektach współfinansowanych przez Unię Europejską.

Podsumowując, na podstawie badań ewaluacyjnych widać wyraźnie skuteczność projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”. W oczach uczestników każdy komponent tego projektu był zrealizowany profesjonalnie, z zachowaniem standardów i realizacją celów. Uderzający jest i będący powodem do dumy realizatorów, brak jakichkolwiek negatywnych ocen projektu.

Na podstawie analizy danych (analiza ankiet ewaluacyjnych uczestników projektu unijnego) można pokusić się o stwierdzenie, że projekt „Nauczyciel Przyszłości” jest wartościowy i zrealizowany z dużym profesjonalizmem. Biorąc pod uwagę odpowiedzi uczestników projektu unijnego, należy stwierdzić, że projekt „Nauczyciel Przyszłości” powinien doczekać się drugiej edycji z uwagi na to, że jest szansą na wzmocnienie rozwoju podregionu radomskiego. Oczywiście projekt ten może być stale monitorowany, czemu służy konferencja podsumowująca projekt oraz publikacja.

Raport końcowy z osiągnięcia rezultatów miękkich w odniesieniu do predyspozycji psychologicznych i osobowościowych do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zmian, jakie nastąpiły w badanym obszarze u uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”

I część raportu dotyczy badania przeprowadzonego z wykorzystaniem narzędzia – kwestionariusza monitorowania umiejętności miękkich. Formularz był narzędziem diagnozującym 26 czynników związanych z cechami osobowości, wiedzą i umiejętnościami. Niniejsze opracowanie zawiera analizę 7 obszarów, ważnych z punktu widzenia przyszłego funkcjonowania uczestników projektu unijnego pod kątem predyspozycji psychologicznych i osobowościowych do wykonywania zawodu nauczyciela.

II część raportu dotyczy analizy ankiety ewaluacyjnej, wypełnionej po zakończeniu studiów przez 31 uczestników projektu współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Ankieta ewaluacyjna dla osób kończących studia została opracowana w odniesieniu do ankiety ewaluacyjnej pre-test dla osób rozpoczynających studia dzienne na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim. Ankieta zawiera 19 pytań. Miała na celu sprawdzenie czy i na ile podczas studiów wzrosły kompetencje uczestników do wykonywania zawodu nauczyciela w badanym obszarze.

Oba narzędzia badawcze służą sprawdzeniu, w jakim stopniu założenia projektu takie, jak pobudzenie aktywności i kreatywności młodych ludzi, rozwinięcie ich zdolności organizacyjnych, analitycznych i komunikacyjnych, umocnienie wiary w siebie oraz zaszczepienie wiary w sukces zostały zrealizowane.

Część I raportu

Uczestnicy wypełniali formularz składający się z 26 pytań, zaznaczając odpowiedź na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo słabo, 2 – słabo, 3 – ani tak, ani tak, 4 – lepiej, 5 – najlepiej.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów po rozpoczęciu studiów

Czynnik	Skala ocen od 1 (bardzo słabo) do 5 (najlepiej)				
	1	2	3	4	5
Pewność siebie	1	6	20	5	2
Przebojowość	3	8	19	3	1
Kreatywność i aktywność	2	5	15	11	1
Komunikatywność	0	5	11	11	7
Umiejętność wyrażania swoich potrzeb	3	4	14	11	2
Umiejętność radzenia sobie ze stresem	5	7	15	5	2
Umiejętność analitycznego myślenia	2	5	13	10	4

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów po zakończeniu studiów

Czynnik	Skala ocen od 1 (bardzo słabo) do 5 (najlepiej)				
	1	2	3	4	5
Pewność siebie	0	0	1	6	24
Przebojowość	1	0	0	3	27
Kreatywność i aktywność	0	0	0	2	29
Komunikatywność	0	1	0	1	29
Umiejętność wyrażania swoich potrzeb	0	0	1	4	26
Umiejętność radzenia sobie ze stresem	0	0	1	7	23
Umiejętność analitycznego myślenia	0	0	0	0	31

Badania wskazują, że respondenci przed rozpoczęciem studiów mieli wyraźnie słabiej rozwinięte umiejętności miękkie takie, jak komunikatywność, asertywność, kreatywność oraz predyspozycje/umiejętności przydatne do wykonywania zawodu nauczyciela. Po zakończeniu studiów zaobserwowano wyraźną poprawę w tym obszarze, na co niewątpliwie miał wpływ zrealizowany program studiów, odpowiedni dobór kadry dydaktycznej oraz nacisk na rozwijanie jednostkowych cech psychospołecznych, niezbędnych do wykonywania pracy na stanowisku nauczyciela/pedagoga.

Szczegółowa analiza kolejnych czynników przedstawia się następująco:

1. Pewność siebie

skala ocen	ilość osób	%
1	1	2,9
2	6	17,6
3	20	58,9
4	5	14,7
5	2	5,9

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	0	0
3	1	3,2
4	6	19,4
5	24	77,4

po studiach

Przed rozpoczęciem studiów 58,9% uczestników określiło pewność siebie na dostatecznym poziomie, natomiast po zakończeniu studiów 77,4% oceniła swoją pewność siebie na bardzo wysokim poziomie. Możemy przypisać wzrost tej cechy temu, iż dzięki studiom uczestnicy projektu zwiększyli swoją wiedzę, a co za tym idzie, poczuli się pewniej.

2. Przebojowość

skala ocen	ilość osób	%
1	3	8,8
2	8	23,6
3	19	55,9
4	3	8,8
5	1	2,9

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	1	3,2
2	0	0
3	0	0
4	3	9,7
5	27	87,1

po studiach

Podobnie jak w przypadku cechy „pewność siebie”, znaczna część uczestników, tj. 55,9%, określiła swoją przebojowość na dostatecznym poziomie, natomiast po zakończeniu studiów aż 87,1% respondentów oceniło swoją przebojowość na bardzo wysokim poziomie. Oznacza to, że podczas studiów uczestnicy projektu nauczyli się respektować własne prawa i dążyć do zaspokojenia własnych potrzeb.

3. Kreatywność i aktywność

skala ocen	ilość osób	%
1	2	5,9
2	5	14,7
3	15	44,1
4	11	32,4
5	1	2,9

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	2	6,4
5	29	93,6

po studiach

Tylko 2,9% uczestników określiło swoją kreatywność i aktywność przed rozpoczęciem studiów na najwyższym poziomie, natomiast po zakończeniu studiów było ich już 93,6%. Tok studiów realizowanych w ramach projektu unijnego kładł duży nacisk na kompetencje zawodowe, zachęcając uczestników projektu do kreatywności podczas wypełniania zadań wynikających z realizacji projektu unijnego na kierunku pedagogika.

4. Komunikatywność

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	5	14,7
3	11	32,4
4	11	32,4
5	7	20,5

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	1	3,2
3	0	0
4	1	3,2
5	29	93,6

po studiach

Na początku studiów 20,5% uczestników oceniło swoją komunikatywność na bardzo dobrym poziomie, a po zakończeniu studiów liczba ta wzrosła do 93,6%. Studia pedagogiczne, z uwagi na swoją specyfikę i wymagania, szczególnie w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, powinny przygotowywać do zawodu i kształtować w absolwentach komunikatywność jako jedno z narzędzi pracy pedagogicznej. Z analizy ankiet wynika, że uczestnicy projektu w pełni osiągnęli zakładany rezultat.

5. Umiejętność wyrażania swoich potrzeb

skala ocen	ilość osób	%
1	3	8,8
2	4	11,8
3	14	41,2
4	11	32,3
5	2	5,9

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	0	0
3	1	3,2
4	4	12,9
5	26	83,9

po studiach

Umiejętność wyrażania swoich potrzeb w stopniu wysokim przed rozpoczęciem studiów posiadało tylko 5,9% uczestników, natomiast po zakończeniu studiów już 83,9%. Wzrost ten możemy uzasadnić rozwojem kompetencji komunikacyjnych i związaną z tym umiejętnością wyrażania własnych potrzeb.

6. Umiejętność radzenia sobie ze stresem

skala ocen	ilość osób	%
1	5	14,7
2	7	20,6
3	15	44,1
4	5	14,7
5	2	5,9

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	0	0
3	1	3,2
4	7	22,6
5	23	74,2

po studiach

Przed rozpoczęciem studiów 64,7% uczestników oceniło umiejętność radzenia sobie ze stresem na poziomie słabym lub dostatecznym, natomiast po zakończeniu studiów 97% oceniła tę umiejętność na poziomie dobrym i wysokim. Można pokusić się o stwierdzenie, że podczas realizacji projektu unijnego uczestnicy mieli możliwość nabycia umiejętności pozwalających na radzenie sobie z sytuacjami stresowymi. Studia stanowiły pewnego rodzaju wyzwanie i wiązały się niejednokrotnie z wysokim poziomem stresu, w szczególności przed egzaminami, wystąpieniami na forum lub praktykami zawodowymi.

7. Umiejętność analitycznego myślenia

skala ocen	ilość osób	%
1	2	5,9
2	5	14,7
3	13	38,2
4	10	29,4
5	4	11,8

przed studiami

skala ocen	ilość osób	%
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	31	100

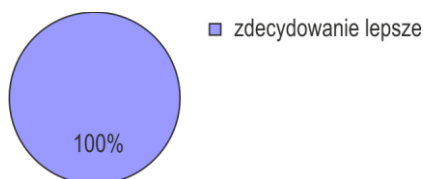
po studiach

Podczas studiów u uczestników znacząco poprawiła się umiejętność analitycznego myślenia. Przed studiami umiejętność analitycznego myślenia na poziomie wysokim posiadało 11,8%, a po zakończeniu studiów – 100%. Program studiów wymagał od uczestników aktywnego zaangażowania procesów poznawczych – zestawiania faktów, wyciągania wniosków, co pobudzało rozwijanie umiejętności analitycznego myślenia.

Część II raportu

Graficzne przedstawienie informacji zebranych w ankietach ewaluacyjnych.

1. Na pytanie: Czy zadania realizowane w ramach projektu unijnego zachęciły Cię do poszerzania wiedzy z dziedziny psychologii, pedagogiki itp.? wszyscy badani (100%) udzieli odpowiedzi twierdzącej („tak”, „raczej tak”).

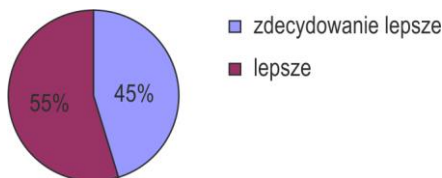


Można wnioskować, że studia nie tylko wyposażyły uczestników w niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne do wykonywania zawodu nauczyciela,

ale również stanowiły inspirację do dalszego poszerzania wiedzy w zakresie psychologii i pedagogiki.

2. Stan wiedzy i umiejętności w porównaniu z początkiem studiów.

➤ Świadomość mocnych i słabych stron



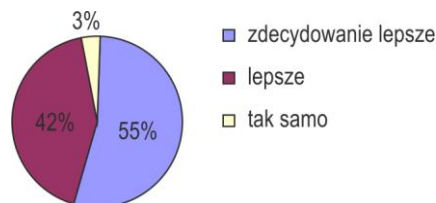
45% uczestników projektu unijnego zdecydowanie lepiej uświadamia sobie swoje słabe i mocne strony niż na początku projektu, a 55% uczestników określiło je na poziomie lepszym. Świadczy to o tym, że projekt unijny nie tylko realizował cele i założenia związane z przygotowaniem zawodowym, ale też pozwolił uczestnikom odkrywać własne możliwości.

➤ Określanie przyczyn swoich niepowodzeń



45% uczestników projektu potrafi zdecydowanie lepiej oceniać przyczyny swoich niepowodzeń niż na początku projektu, 52% uczestników lepiej, a 3% tak samo jak na początku. Zdobyte przez uczestników umiejętności społeczne oraz umiejętności analitycznego myślenia spowodowały, że respondenci wyraźnie lepiej potrafili identyfikować przyczyny swoich niepowodzeń.

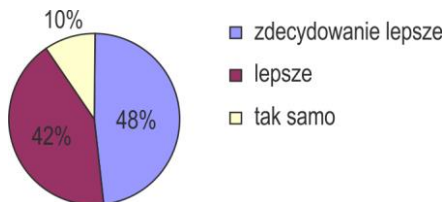
➤ Stawianie granic bez naruszania granic innych osób



55% uczestników zdecydowanie lepiej potrafi stawiać granice nie naruszając granic innych osób. 42% potrafi to lepiej niż na początku projektu unijnego,

a 3% uczestników jest na takim samym poziomie, jak na początku projektu. Udział w projekcie nie tylko rozwinął kompetencje jednostkowe, ale także znacznie polepszył kompetencje społeczne uczestników.

- Wyrażanie swojego sprzeciwu lub odmiennego zdania bez złości i wstydu



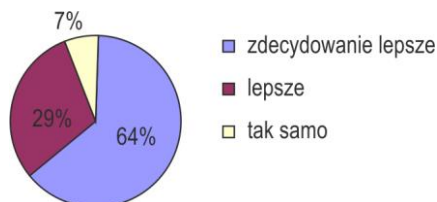
48% uczestników zdecydowanie lepiej wyraża swój sprzeciw lub odmienną opinię, nie czując złości ani wstydu niż na początku projektu, 42% robi to lepiej, a 10% tak samo jak na początku. Umiejętność wyrażania swojego sprzeciwu lub odmiennego zdania bez złości i wstydu jest bardzo przydatną cechą w zawodzie nauczyciela, pozwalającą bezkonfliktowo rozwiązywać istniejące problemy.

- Prowadzenie rozmowy z zastosowaniem technik aktywnego słuchania



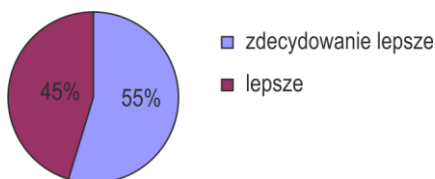
17% uczestników programu zdecydowanie lepiej potrafi prowadzić rozmowę z zastosowaniem technik aktywnego słuchania, 45% lepiej, natomiast 38% tak samo jak na początku realizacji projektu. Na tę kompetencję społeczną należy zwrócić szczególną uwagę w następnych edycjach projektu, chociaż aż u 72% uczestników odnotowano wzrost tej kompetencji społecznej, co nie jest złym wynikiem.

- Pewność siebie w kontaktach interpersonalnych



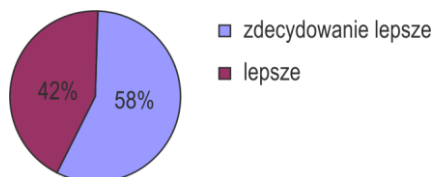
Wyniki badań uczestników projektu kończących studia pokazały, że 64% respondentów wykazuje znacznie większą pewność siebie w kontaktach interpersonalnych, 29% – lepszą, a 7% – taką samą w stosunku do początku realizacji projektu. Tak znaczący wzrost pewności siebie jest wynikiem wszechstronnych oddziaływań podczas realizacji projektu i zdecydowanie ułatwi wykonywanie obowiązków nauczyciela.

- Wykorzystywanie procesów poznawczych w pracy (pamięć, myślenie, uczenie się)



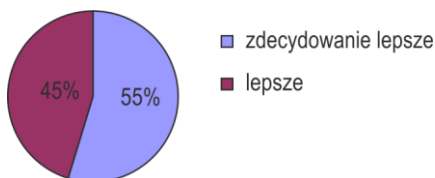
55% uczestników kończących studia zdecydowanie lepiej ocenia swoje umiejętności wykorzystywania procesów poznawczych w pracy niż przed przystąpieniem do projektu, a 45% lepiej niż na początku. Analizując te dane możemy wywnioskować, że program studiów pozwolił rozwinąć umiejętność wykorzystania ww. procesów poznawczych.

- Wykorzystywanie zdobytej wiedzy i zdolności w pracy i życiu osobistym



Możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy i zdolności w pracy i życiu osobistym zdecydowanie lepiej jest oceniane przez 58% respondentów, a przez 42% lepiej w porównaniu z początkiem projektu. Można to powiązać nie tylko ze wzrostem wiedzy, ale również rozwinięciem kompetencji społecznych i indywidualnych podczas toku studiów.

- Panowanie nad emocjami (rozpoznawanie, nazywanie, kontrolowanie)



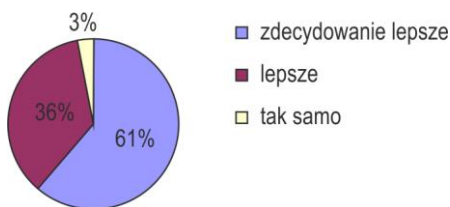
55% uczestników projektu jako zdecydowanie lepsze określiło panowanie nad emocjami, 45% jako lepsze niż na początku uczestnictwa w projekcie unijnym. Można to powiązać ze wzrostem umiejętności komunikacyjnych, umiejętności radzenia sobie ze stresem, a także wzrostem samoświadomości, jaki nastąpił w wyniku realizacji projektu.

➤ Planowanie pracy i realizowanie zamierzeń



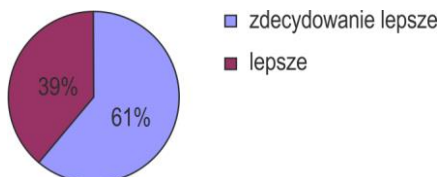
Badania wykazały, że umiejętności planowania pracy i realizowania zamierzeń zdecydowanie lepiej ocenia 68% uczestników projektu unijnego, a 32% lepiej niż na początku studiowania. Stuprocentowa poprawa w tym zakresie pozwala mieć nadzieję, że absolwenci wykorzystają nabyte umiejętności w zdobyciu pracy zawodowej i polepszą jakość swojego życia osobistego.

➤ Autoprezentacja



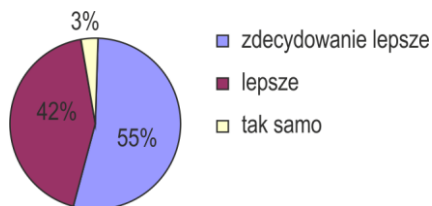
Umiejętność autoprezentacji została zdecydowanie lepiej oceniona przez 61% uczestników, przez 36% lepiej, a zaledwie 3% oceniło ją tak samo. Na tak wysoki wzrost w tym zakresie z pewnością duży wpływ miała poprawa innych umiejętności społecznych takich, jak komunikatywność, przebojowość oraz samoocena.

➤ Kreatywność



61% uczestników projektu unijnego zdecydowanie lepiej, a 39% lepiej ocenia poziom swojej kreatywności. Związane jest to z innowacyjnym charakterem podjętych studiów, kładącym nacisk na rozwiązywanie problemów i otwarte myślenie.

➤ Przebojowość



Swoją przebojowość zdecydowanie lepiej ocenia 55% uczestników, 42% lepiej, a 3% tak samo jak na początku realizacji projektu unijnego. Ten wynik jest wyrazem ogólnego wzrostu kompetencji uczestników oraz wiary w odniesienie sukcesu, na co realizatorzy projektu kładli nacisk.

Poniżej przedstawiono kolejną część ankiety badawczej, którą stanowił test wielokrotnego wyboru. Respondenci udzielili następujących odpowiedzi na zadane pytania:

3. Czy potrafisz wykorzystać swoją wiedzę w różnych niespodziewanych sytuacjach dnia codziennego i pracy?

Wszyscy ankietowani uznali, że potrafią wykorzystać swoją wiedzę w różnych niespodziewanych sytuacjach dnia codziennego i w pracy, co można zinterpretować jako dobre przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela.

4. Czy uważasz, że obecnie Twoje umiejętności dają Ci większą szansę na osiągnięcie sukcesu?

100% ankietowanych udzieliło twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. Zatem wszyscy doceniają program studiów i spodziewają się poprawy swojej sytuacji.

5. Czy masz poczucie, że dzięki zdobytej wiedzy znajdziesz ciekawą pracę?

Większość ankietowanych (98%) uważa, że dzięki zdobytej wiedzy znajdzie ciekawą pracę, a 2% zakreśliło odpowiedź „nie wiem”. Na podstawie tej zmiennej można pokusić się o stwierdzenie, że dla uczestników projektu wiedza stanowi ważny czynnik do znalezienia zatrudnienia w oświacie.

6. Czy potrafisz planować swój rozwój zawodowy?

Dla 87% respondentów planowanie własnego rozwoju zawodowego nie stanowi trudności. Jest to ważny czynnik, gdyż zależy od niego realne odniesienie sukcesu w wykonywanym zawodzie.

7. Czy zwiększyły się Twoje umiejętności konieczne do starania się o pracę?

Według znacznej większości (99% uczestników) w trakcie realizacji projektu nastąpił wyraźny wzrost umiejętności niezbędnych do starania się o pracę. Realizowany projekt rzetelnie przygotował uczestników do wykonywania zawodu nauczyciela, dzięki czemu wierzą oni w skuteczność własnych wysiłków w poszukiwaniu pracy.

Wnioski ogólne

Wyniki ankiety wstępnej przeprowadzonej przez psychologa 4.10.2010 r. wykazały, że większość studentów rozpoczynających naukę miała problemy z kierowaniem własnym rozwojem oraz prezentowaniem własnych umiejętności i zdolności. Studenci uważali, że nie posiadają odpowiednich kwalifikacji i mają trudności z uświadamianiem sobie swoich mocnych i słabych stron. W kontaktach z drugim człowiekiem mieli trudności z określeniem własnych emocji i zachowaniem asertywnym. Połowa z nich miała niskie poczucie własnej wartości – ankietowani mieli słabe rozeznanie odnośnie własnej pamięci, uwagi i myślenia. Studenci rozpoczynali naukę z nadzieją na rozwój osobisty, rozwijanie własnych zainteresowań oraz znalezienie lepszej pracy po zakończeniu studiów.

Analiza wyników uzyskanych z ankiet przeprowadzonych na zakończenie studiów wskazuje, że zdecydowana większość uczestników projektu odczuwa wyraźną poprawę w zakresie badanych umiejętności miękkich oraz wiedzy. Ankietowani są zdecydowanie bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron i potrafią określać przyczyny swoich niepowodzeń lepiej, niż miało to miejsce na początku realizacji projektu. Ponadto są bardziej asertywni w życiu codziennym i lepiej potrafią panować nad emocjami. Mają poczucie, że są bardziej kreatywni i przebojowi, a także lepiej potrafią wykorzystywać procesy poznawcze oraz zdobytą wiedzę i umiejętności w życiu osobistym i zawodowym. Udział w projekcie zachęcił ich do poszerzania wiedzy z dziedziny psychologii i pedagogiki oraz rozwinął zdolność planowania swojego rozwoju zawodowego. Absolwenci wierzą w to, że znajdą ciekawą pracę i osiągną sukces w życiu. Zmiany w tak licznych obszarach w zakresie umiejętności miękkich pozwalają wnioskować o całościowych zmianach osobowościowych od momentu zapisu na studia do ich zakończenia. Ma to prawdopodobnie związek z odpowiednio dobranym programem kształcenia oraz metodą prowadzenia zajęć, uwzględniającą całościowy rozwój uczestników. Szczególnie istotny jest wzrost motywacji do dalszego poszerzania wiedzy z dziedziny psychologii, pedagogiki oraz wzrost umiejętności planowania własnej ścieżki zawodowej. Świadczy to o tym, że absolwenci, pracując w zawodzie nauczyciela, będą ciągle doskonalili swoje umiejętności i wywiązywali się ze swoich obowiązków zawodowych. Tak dobre przygotowanie absolwentów do zawodu nauczyciela nie miałyoby takiego znaczenia, gdyby uczestnicy projektu nie znaleźli pracy

w zawodzie. Ankietowani jednak w zdecydowanej większości wskazali na wzrost umiejętności poszukiwania pracy oraz poczucia, że dzięki zdobytej wiedzy znajdują satysfakcjonującą pracę.

Reasumując należy stwierdzić z całym przekonaniem, że założenia przedstawione we wniosku o dofinansowanie zostały zrealizowane, a rezultaty miękkie w pełni osiągnięte.

dr Monika MAZUR

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

Raport końcowy z osiągnięcia rezultatów miękkich w odniesieniu do potencjału edukacyjno-zawodowego i osobowościowego uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”

Wprowadzenie

W ramach ewaluacji projektu „Nauczyciel przyszłości”, **współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego**, w postaci **studiów z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu**, podjęto badania mające na celu przedstawienie cech demograficznych uczestników biorących w nim udział, analizę ich dotychczasowych kwalifikacji i umiejętności, zainteresowań, motywów wyboru kierunku studiów, postępów w nauce oraz umiejętności miękkich, zmian osobowościowych, planów edukacyjnych i zawodowych, wiedzy na temat możliwości zatrudnienia, znajomości rynku pracy: zawodów z przyszłością, umiejętności poszukiwania pracy, redagowania nowoczesnych dokumentów, autoprezentacji w kontakcie z pracodawcą. Ponadto wykonano badania zainteresowań i predyspozycji zawodowych uczestników projektu.

Głównym problemem badawczym było pytanie: **Jakie efekty na płaszczyźnie edukacyjno-zawodowej oraz osobowościowej przyniosło studentom uczestnictwo w projekcie unijnym „Nauczyciel Przyszłości”?**

Uzyskane wyniki opierają się na dwóch badaniach ankietowych, przeprowadzonych z uczestnikami tego projektu rozpoczynającymi studia pedagogiczne oraz z absolwentami tego kierunku. Celem teoretycznym była analiza potencjału edukacyjno-zawodowego uczestników projektu: kwalifikacji, umiejętności, zainteresowań. Celem praktycznym było poznanie deficytów wiedzy na temat rynku pracy (dotyczących np. możliwości zatrudnienia, metod poszukiwania pracy, redagowania nowoczesnych dokumentów, autoprezentacji w kontakcie z pracodawcą), aby poprzez formy wsparcia doradczego, dostarczyć uczestnikom projektu unijnego informacji w tym obszarze, stymulować ich i motywować do działania oraz pozytywnych zmian.

Efekty miękkie mierzył kwestionariusz, również wypełniany dwukrotnie przez uczestników projektu, aby móc dokonać analizy i porównania uzyskanych wyników. Przedmiotem badań było zebranie informacji na temat poziomu umiejętności, postępów w nauce oraz zmian osobowościowych studentów.

Do zbadania zainteresowań i predyspozycji zawodowych posłużył kwestionariusz autorstwa A. Paszkowskiej-Rogacz¹, umożliwiający odkrycie preferowanych przez uczestników projektu zainteresowań zawodowych, które odpowiadają predyspozycjom zawodowym, w odniesieniu do wybranego kierunku studiów, a następnie środowiska zawodowego.

Wyniki badania ankietowego

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzia badawczego – kwestionariusza ankiety. W pracy zastosowano dwie ankiety: wstępną, dzięki której uzyskano informacje na temat oczekiwań, motywów wyboru danego kierunku studiów, oraz ankietę końcową, która pokazała efekty uczestnictwa w projekcie unijnym na płaszczyźnie edukacyjnej i zawodowej, poziom wiedzy i umiejętności związanych z obszarem poszukiwania pracy. Ankiety były tu użyteczne jako technika poznawania danej grupy, opinii respondentów na interesujące nas zagadnienia. Każda z ankiet składała się z dwóch części: metryki osoby ankietowanej oraz części zasadniczej, złożonej z pytań, których treść była zorientowana na następujące obszary:

Ankieta wstępna:

- I. Informacje wstępne.
- II. Motywy podjęcia edukacji.
- III. Oczekiwania i plany na przyszłość.
- IV. Znajomość rynku pracy.

Ankieta końcowa:

- I. Ocena swoich kwalifikacji i umiejętności.
- II. Plany po ukończeniu studiów.
- III. Znajomość rynku pracy.

Konsekwencją sformułowania problemu badawczego: **jakie efekty na płaszczyźnie edukacyjno-zawodowej oraz osobowościowej przyniosło uczestnictwo w projekcie unijnym „Nauczyciel Przyszłości”?** było precyzyjne rozbięcie tematu na konkretne pytania i problemy. Badanie ankietowe przyniosło odpowiedź na szereg problemów szczegółowych:

¹ A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2002, s. 110–114.

1. Jaka jest charakterystyka demograficzna grupy uczestników projektu?
2. Jakie czynniki zdecydowały o wyborze tego kierunku studiów?
3. Kto miał wpływ na podjęcie przez uczestników projektu decyzji edukacyjnej?
4. Czy uczestnicy projektu zdobywali doświadczenie zawodowe?
5. Czy uczestnicy projektu uczestniczyli w dodatkowych kursach i szkoleniach?
6. Czy uczestnicy projektu znają język obcy i na jakim poziomie?
7. Czy uczestnicy potrafią obsługiwać komputer? Jakie znają programy?
8. Jakie są zainteresowania uczestników?
9. Jakie umiejętności i dotychczasowe kwalifikacje uczestnicy projektu unijnego oceniają jako swoje atuty?
10. Jakie zawody, według uczestników projektu, można uznać za atrakcyjne w przyszłości?
11. Jaką wiedzę i umiejętności chcieliby uczestnicy doskonalić podczas studiów? (ankieta wstępna) Jaką wiedzę i umiejętności uczestnicy projektu unijnego doskonalili podczas studiów? (ankieta końcowa)
12. Czy w trakcie studiów uczestnicy projektu unijnego chcieliby uczestniczyć w działalności koła naukowego?
13. Czy w trakcie studiów uczestnicy chcieli odbyć praktykę zawodową? (ankieta wstępna) Czy w trakcie studiów uczestnicy odbyli praktykę zawodową? (ankieta końcowa)
14. Czy w trakcie studiów uczestnicy chcieli wyjechać na stypendium zagraniczne? (ankieta wstępna) Czy w trakcie studiów uczestnikom udało się wyjechać na stypendium zagraniczne? (ankieta końcowa)
15. Czy w trakcie studiów uczestnicy projektu unijnego chcieli uzyskać dodatkowe kwalifikacje potwierdzone certyfikatem? (ankieta wstępna) Czy w trakcie studiów uczestnicy projektu unijnego uzyskali dodatkowe kwalifikacje potwierdzone certyfikatem?
16. Czy uczestnicy projektu potrafią wyznaczać swoje cele zawodowe?
17. Jakie plany na przyszłość mają uczestnicy projektu unijnego, co zamierzają robić po ukończeniu studiów?
18. Czy uczestnicy projektu unijnego wiedzą, w jakich placówkach może znaleźć zatrudnienie absolwent kierunku?
19. Gdzie uczestnicy projektu unijnego będą szukać pracy po ukończeniu studiów?
20. Jak uczestnicy projektu unijnego oceniają swoje szanse na znalezienie zatrudnienia w zawodzie, zgodnym z kierunkiem kształcenia?
21. Jakie czynniki, zdaniem ankietowanych uczestników projektu unijnego, decydują o znalezieniu pracy?
22. Czy uczestnicy projektu unijnego potrafią przygotować dokumenty aplikacyjne?
23. Czy uczestnicy projektu unijnego potrafią wymienić najskuteczniejsze metody poszukiwania pracy?
24. Czy uczestnicy projektu unijnego posiadają wiedzę, w jaki sposób należy przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej?

Postępowanie badawcze podzielone zostało na dwie równoważne i nawzajem uzupełniające się fazy: fazę koncepcji i fazę badań.

Faza koncepcji objęła swoim zasięgiem:

- określenie przedmiotu badań,
- sformułowanie problemów badawczych,
- wybór terenu badań i dobór próby,
- opracowanie technik badawczych.

Grupą docelową uczyniono populację uczestników projektu na każdym etapie rekrutacji:

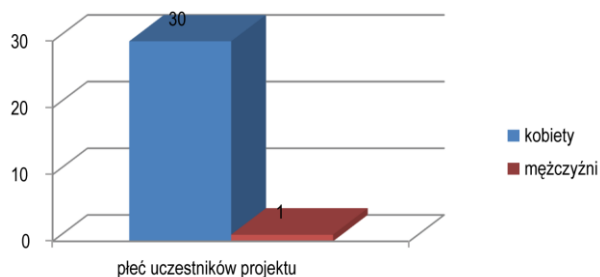
1. Ankiety badanie wstępne: **30 uczestników projektu, stan na 26.02.2010.**
2. Ankiety badanie wstępne: **41 uczestników projektu, stan na 30.09.2010.**
3. Ankiety badanie wstępne: **45 uczestników projektu, stan na 05.11.2010.**
4. Ankiety badanie wstępne: **34 uczestników projektu, po zakończeniu procesu rekrutacyjnego – 12.05.2011.**
5. Ankiety badanie końcowe: **31 uczestników projektu (absolwentów studiów) – 06.12.2012.**

Po przeprowadzeniu badań ankietowych nastąpiło uporządkowanie materiałów badawczych oraz ich analiza.

Z uwagi na niską przydatność do weryfikacji przyjętej tezy badawczej wybrano tylko niektóre pytania poddane analizie.

Charakterystyka badanej populacji

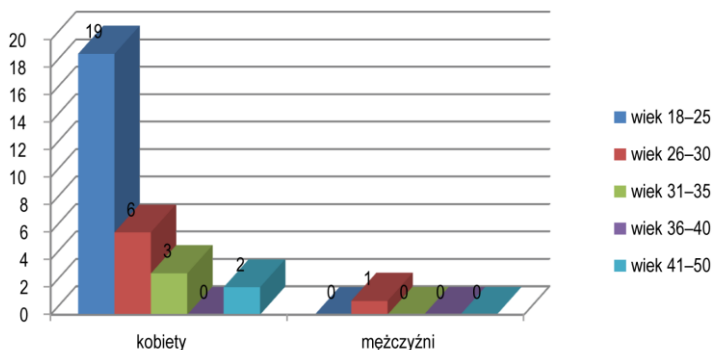
Ostatnie badanie ankietowe zostało przeprowadzone wśród 31 studentów kończących studia z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Uzyskane rezultaty zostały odniesione do wyników ankiety wstępnej, której respondentami była grupa 34 studentów.



Wykres 1. Płeć uczestników projektu

Większość uczestników projektu stanowiły kobiety – 30 (96,8%), studia ukończył 1 mężczyzna (3,2%).

Wiek uczestników projektu



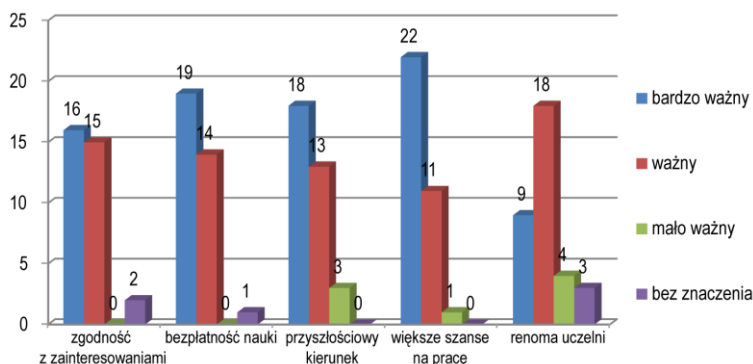
Wykres 2. Wiek uczestników projektu

Najliczniejszą grupę wśród uczestników projektu (absolwentów) stanowią ci z przedziału wieku: 18–25 lat – 19 osób (61,3%), najmniej jest osób w przedziale 41–50 lat (2 osoby – 6,4%), w przedziale wieku 26–30 jest 7 osób (22,6%), w przedziale 31–35 jest 3 osoby (9,7%), nie ma osób w przedziale 36–40 lat. Studia ukończył 1 mężczyzna w przedziale wieku 26–30 lat (3,2%).

Motywy podjęcia studiów

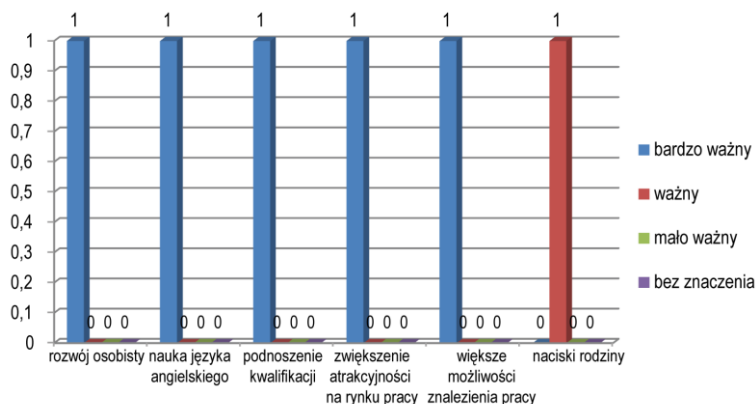
Czynniki, które zadecydowały o wyborze tego kierunku kształcenia.

Uczestnicy projektu unijnego rozpoczynający studia, wybierali spośród następujących czynników: zgodność z zainteresowaniami, bezpłatność nauki, przyszłościowy kierunek studiów, zwiększenie szans na znalezienie pracy, renoma i prestiż wybranej uczelni, określając na skali czy jest to aspekt: bardzo ważny, ważny, mało ważny, bez znaczenia.



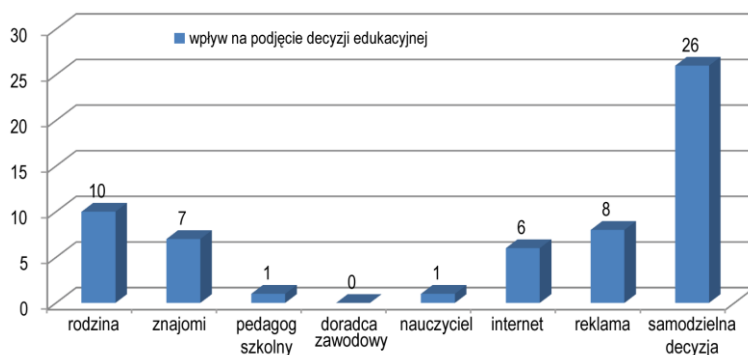
Wykres 3. Czynniki, które zadecydowały o wyborze tego kierunku kształcenia

Czynniki dodatkowe, które zadecydowały o wyborze tego kierunku kształcenia. Jako czynnik bardzo ważny w kwestii podjęcia edukacji, studenci wskazali zwiększenie możliwości na zatrudnienie w przyszłości (22 wskazania – 64,7%), bezpłatność nauki (19 wskazań – 55,9%), możliwość studiowania na przyszłościowym kierunku (18 wskazań – 52,9%), zgodność z zainteresowaniami (16 wskazań – 47%). Jako czynnik ważny 18 osób (52,9%) wskazało renomę uczelni, zgodność z zainteresowaniami (15 wskazań – 44,1%), bezpłatność nauki (14 wskazań – 41,2%). Badani wpisali także pozostałe czynniki, które miały wpływ na podjęcie edukacji. Jako bardzo ważne motywy podali: rozwój osobisty, nauka języka angielskiego, podniesienie kwalifikacji, zwiększenie atrakcyjności na rynku pracy, większe możliwości znalezienia pracy; jako czynnik ważny – 1 osoba wpisała, że były to naciski rodziny.



Wykres 4. Czynniki dodatkowe, które zadecydowały o wyborze tego kierunku kształcenia

Wpływ na podjęcie przez respondenta decyzji edukacyjnej. Studenci w ankiecie wybierali spośród następujących odpowiedzi: rodzina, znajomi, pedagog szkolny, doradca zawodowy, nauczyciele lub wychowawcy, informacje z internetu, reklama, była to samodzielna decyzja.



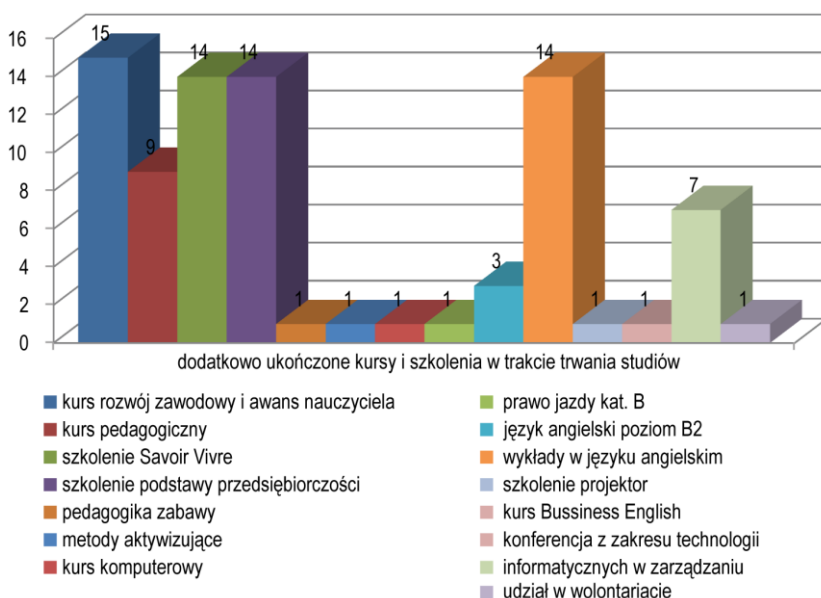
Wykres 5. Wpływ na podjęcie przez respondenta decyzji edukacyjnej

Większość studentów podkreśliła, że podjęcie studiów było ich samodzielną decyzją (26 wskazań, co stanowi 76,5%), 10 osób przyznaje, że wpływ miała także rodzina (29,4%), 7 osób twierdzi, że była to podpowiedź znajomych (20,6%), 8 osób (23,5%) sugerowało się reklamą, a 6 osób (17,6%) opiniami pochodzącymi z internetu, 2 osoby – poradą pedagoga szkolnego i nauczyciela.

Ocena kwalifikacji i umiejętności uczestników projektu

Kursy i szkolenia ukończone przez uczestników projektu. Respondenci udzielili informacji o dodatkowo ukończonych kursach lub szkoleniach w trakcie trwania studiów.

Z badania wynika, że uczestnicy projektu podczas studiów wykazywali dużą aktywność pod względem własnego rozwoju edukacyjnego, brali udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. Studenci ukończyli następujące szkolenia i kursy: kurs rozwój zawodowy i awans nauczyciela, kurs pedagogiczny, szkolenie *Savoir vivre*, szkolenie z zakresu podstaw przedsiębiorczości, kurs pedagogika zabawy, kurs języka angielskiego na poziomie B2, kurs Business English, szkolenie z metod aktywizujących, szkolenie projektor kurs komputerowy, kurs prawa jazdy kat. B. Uczestnicy projektu brali udział w konferencji z zakresu technologii informatycznych w zarządzaniu oraz w wykładach w języku angielskim, 1 osoba działała w wolontariacie.



Wykres 6. Kursy i szkolenia ukończone przez uczestników projektu

Znajomość języków obcych. Uczestnicy projektu odpowiadali na pytanie o znajomość języków obcych. Badania dotyczyły szczegółowego określenia poziomu znajomości poszczególnych języków obcych u rozpoczynających i kończących studia uczestników projektu, aby móc zarejestrować postępy w tym zakresie. Poniżej znajduje się tabela pokazująca wyniki uczestników projektu rozpoczynających studia na podstawie samooceny kompetencji językowych.

Tabela 1. Samoocena kompetencji językowych na początku studiów

Język \ Ilość osób	Znajomość na poziomie podstawowym	Znajomość na poziomie średniozaawansowanym	Znajomość na poziomie zaawansowanym
angielski	19	14	1
francuski	2	1	0
rosyjski	2	1	0
niemiecki	6	1	0
hiszpański	4	0	0

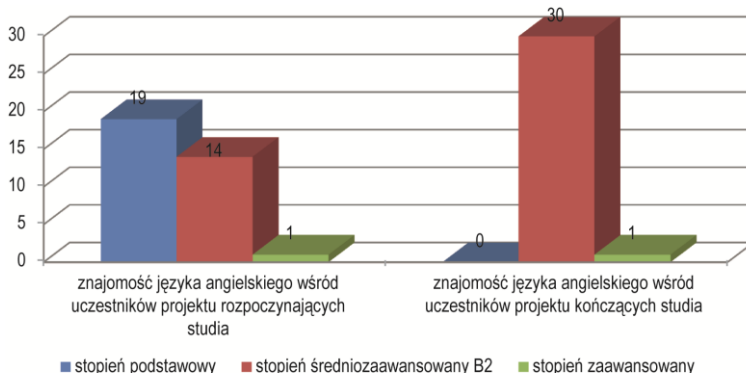
Poniżej znajduje się tabela ilustrująca wyniki uczestników projektu kończących studia.

Tabela 2. Samoocena kompetencji językowych na zakończenie studiów

Język \ Ilość osób	Znajomość na poziomie podstawowym	Znajomość na poziomie średniozaawansowanym (B2 – dotyczy języka angielskiego)	Znajomość na poziomie zaawansowanym/komunikatywnym
angielski	0	30	1
francuski	1	0	0
rosyjski	1	1	0
niemiecki	1	0	0
norweski	0	2	0

Interesujące są wyniki dotyczące znajomości języka angielskiego – wśród absolwentów nie ma osoby, która określałaby swój poziom jako podstawowy (początkujący). W trakcie studiów uczestnicy projektu zweryfikowali także znajomość innych języków, pojawiły się rozbieżności w tym zakresie.

Poniżej znajduje się graficzne przedstawienie różnic poziomu znajomości języka angielskiego na początku i na końcu studiów.



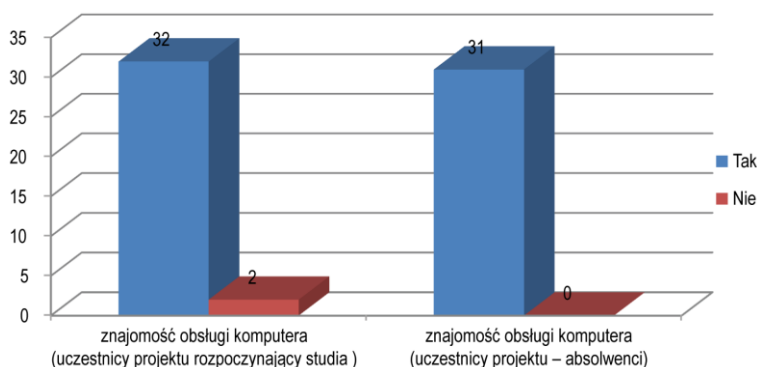
Wykres 7. Znajomość języków obcych

Niemal wszyscy absolwenci (30 osób) znają język angielski w stopniu średniozaawansowanym B2 (96,8%), 1 osoba reprezentuje znajomość tego języka na poziomie zaawansowanym/komunikatywnym.

Znajomość obsługi komputera. Badania dotyczyły także umiejętności obsługi komputera przez uczestników projektu kończących studia. Poniżej znajduje się zestawienie wyników uzyskanych w badaniach początkowych i końcowych.

Tabela 3. Samoocena umiejętności obsługi komputera na początku i na zakończenie studiów

Czy uczestnicy projektu rozpoczynający studia potrafią obsługiwać komputer?	TAK		NIE	
	N	%	N	%
	32	94,1	2	5,9
Czy uczestnicy projektu kończący studia potrafią obsługiwać komputer?	TAK		NIE	
	N	%	N	%
	31	100	–	–



Wykres 8. Znajomość obsługi komputera

Znajomość obsługi komputera deklarują wszyscy uczestnicy projektu kończący studia, podczas gdy w badaniu wstępnym były to 32 osoby, co stanowiło 94,1% ogółu studentów. 2 osoby (5,9%) nie potrafiły obsługiwać komputera.

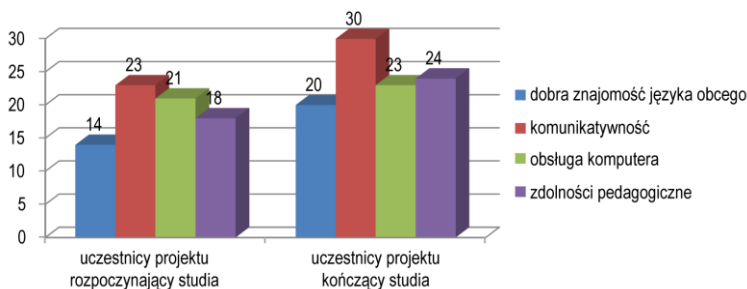
Znajomość poszczególnych programów przedstawia się następująco:

Tabela 4. Znajomość programów komputerowych na początku i po zakończeniu studiów

Programy	uczestnicy projektu rozpoczynający studia	%	uczestnicy projektu kończący studia	%
Word	29	85,3	31	100
Excel	29	85,3	31	100
Power Point	29	85,3	31	100
Internet	30	88,2	31	100
Inne programy	4	11,8	8	25,8

Wszyscy uczestnicy projektu kończący studia potrafią obsługiwać programy: Word, Excel, Power Point oraz korzystać z sieci Internet. W odniesieniu do badań uczestników projektu rozpoczynających edukację jest to wzrost o 14,7% (dotyczy programów Word, Excel, Power Point) i 11,8% (dotyczy korzystania z Internetu).

Ocena umiejętności i kwalifikacji uczestników projektu. Istotne było w badaniach poznanie opinii uczestników projektu kończących studia na temat atutów, ważnych z punktu widzenia poszukiwania pracy. Poniżej znajduje się zestawienie odpowiedzi uczestników projektu rozpoczynających i kończących studia:



Wykres 9. Ocena własnych umiejętności i kwalifikacji przez uczestników projektu

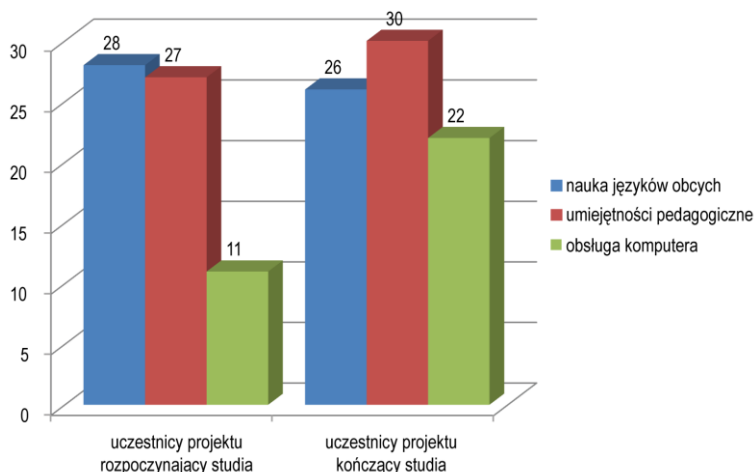
W opinii uczestników projektu kończących studia ich atutami na rynku pracy są: zdolności pedagogiczne (24 wskazania – 77,4%), komunikatywność (30 wskazań – 96,8%) i obsługa komputera (23 – 74,2%) oraz dobra znajomość języka obcego (20 wskazań – 64,5%). Uczestnicy projektu rozpoczynający studia jako swoje atuty wymieniali: komunikatywność (23 wskazań – 67,7%),

umiejętność obsługi komputera (21 wskazań – 61,8%), zdolności pedagogiczne (18 wskazań – 52,9 %), dobrą znajomość języka obcego (14 wskazań – 41,2%).

Jako swoje dodatkowe atuty uczestnicy projektu kończący studia wymienili: pewność siebie, cierpliwość, pokorę, szczerłość, punktualność, obowiązkowość oraz kreatywność.

Podsumowanie procesu kształcenia i plany uczestników projektu po ukończeniu studiów

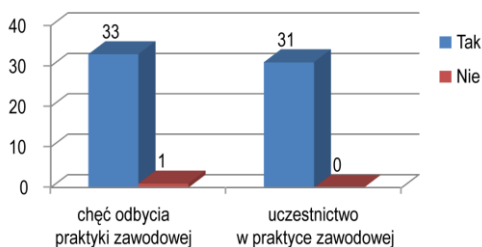
Pierwsze pytanie z tego obszaru tematycznego dotyczyło **wiedzy i umiejętności, jakie uczestnicy projektu unijnego doskonalili podczas studiów**. Poniżej znajduje się zestawienie oczekiwań uczestników projektu rozpoczynających studia, wyrażonych w pytaniu: Jaką wiedzę i umiejętności chcieliby doskonalić podczas studiów? z odpowiedziami absolwentów na pytanie: Jaką wiedzę i umiejętności doskonalili podczas studiów?



Wykres 10. Wiedza i umiejętności, jakie uczestnicy projektu doskonalili podczas studiów

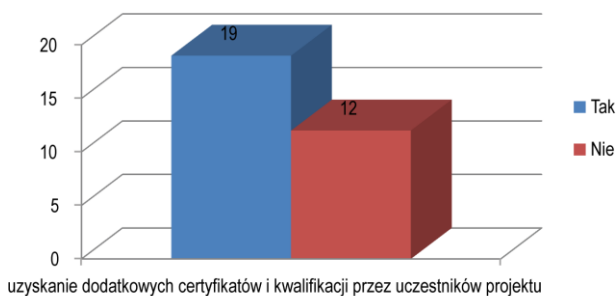
Uczestnicy projektu rozpoczynający studia chcieli doskonalić znajomość języków obcych (28 wskazań – 82,4%), umiejętności pedagogiczne (27 wskazań – 79,4%), obsługę komputera (11 wskazań – 32,4%), umiejętność pracy z dziećmi (8,8%). Ponadto po 1 wskazaniu otrzymały: komunikatywność, określanie i rozumienie zjawisk społecznych, umiejętność pomocy drugiemu człowiekowi, wiedza praktyczna, wiedza, jak zarządzać personelem, umiejętność rozwiązywania problemów. Prawie wszyscy uczestnicy projektu (absolwenci) stwierdzili, że w trakcie trwania studiów doskonalili przede wszystkim umiejętności pedagogiczne (30 wskazań – 96,8%), znajomość języków obcych (26 wskazań – 83,9%), obsługę komputera (22 wskazania – 71%), co oznacza, że efekty przerosły oczekiwania.

Wszyscy uczestnicy projektu kończący studia odbyli praktykę zawodową. Taką potrzebę wyrażała zdecydowana większość studentów – 33 osoby (97%). Poniżej przedstawiono wyniki tych badań:



Wykres 11. Uczestnictwo w praktyce zawodowej

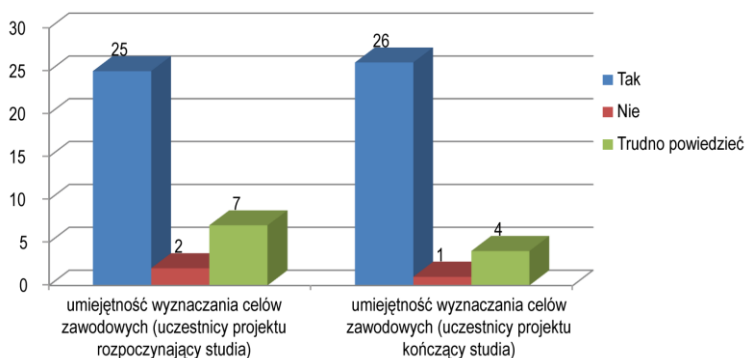
Badania pozwoliły zebrać informacje od uczestników projektu na temat uzyskanych podczas studiów, dodatkowych kwalifikacji potwierdzonych certyfikatem.



Wykres 12. Uzyskanie przez uczestników projektu dodatkowe kwalifikacje potwierdzone certyfikatem

Z przeprowadzonych badań wynika, że 19 uczestników projektu (61,3%) w trakcie swoich studiów dobrowolnie uczestniczyło w dodatkowych kursach i szkoleniach, 12 osób w ankietach nie wpisało ww. formy doskonalenia, jednakże wzięło w nich udział. Wśród ukończonych szkoleń i kursów, które dały im dodatkowe kwalifikacje i certyfikaty, absolwenci wymienili: Egzamin TELC B2, kurs pedagogika zabawy, kurs rozwój i awans zawodowy nauczyciela i szkolenie *Savoir vivre*.

Wyniki badań pokazały, że większość uczestników projektu kończących studia – 26 osób (83,9%) – zaznaczyło, że potrafi wyznaczać swoje cele zawodowe, tylko 1 osoba (3,2%) nie odpowiedziała na to pytanie twierdząco, 4 osoby (12,9%) nie miały zdania na ten temat.



Wykres 13. Umiejętność wyznaczania swoich celów zawodowych przez uczestników projektu

W porównaniu z wynikami uczestników projektu rozpoczynających edukację, gdzie większość z nich (25 osób – 73,5%) zaznaczyło, że potrafi wyznaczać swoje cele zawodowe, jedynie 2 osoby (5,9%) nie odpowiedziały na to pytanie twierdząco, 7 osób nie miało zdania na ten temat – widać wzrost o 10,4% (dotyczy osób potrafiących wyznaczać swoje cele).

Interesująco przedstawiają się wyniki badań uczestników projektu dotyczących **planów na przyszłość**.



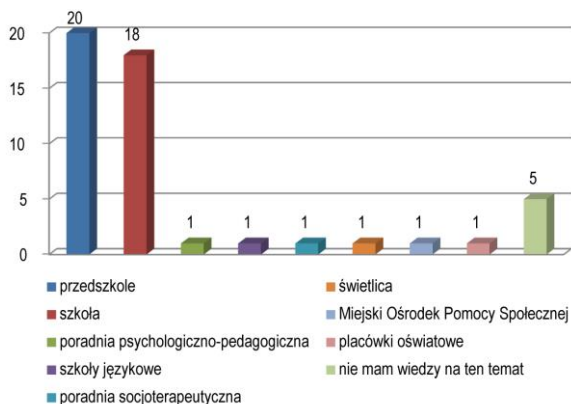
Wykres 14. Plany na przyszłość uczestników projektu

W ankiecie wstępnej 27 osób (79,4%) odpowiedziało, że zamierza pracować i równocześnie dalej uczyć się, 8 osób (23,5%) po skończeniu studiów zamierza podjąć pracę, ale tylko w swoim zawodzie, 3 osoby (8,8%) chcą szybko podjąć pracę, niekoniecznie w swoim zawodzie, 2 osoby (5,9%) chciałyby uczyć się na innym kierunku studiów (rozpocząć lub kontynuować studia), dodatkowo 1 osoba chciałyby w przyszłości rozpocząć studia doktoranckie. Natomiast w ankiecie końcowej 3 uczestników projektu (absolwentów) (9,7%) stwierdziło, że chce jednocześnie pracować i dalej się uczyć, 1 osoba (3,2%) chciałyby teraz podjąć pracę, niekoniecznie w swoim zawodzie, 28 osób (90,3%) liczy na zatrudnienie w swoim zawodzie, 2 osoby (6,4%) chciałyby rozpocząć inny kierunek lub kontynuować studia II stopnia. Ilość odpowiedzi nie sumuje się do liczby respon-

dentów, gdyż ankietowani mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź. W ankiecie końcowej 3 osoby zaznaczyły po 2 odpowiedzi.

Badania pokazały również stan wiedzy uczestników projektu na temat **miejsc zatrudnienia** (placówek), w których może znaleźć pracę absolwent kierunku.

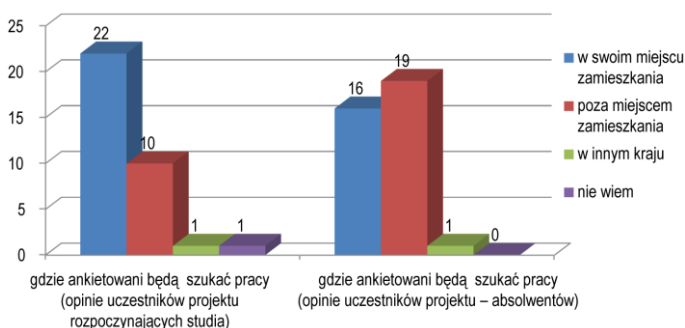
Z badań wynika, że 83,9% respondentów wie, gdzie może znaleźć zatrudnienie absolwent pedagogiki. Poniżej zaprezentowano propozycje uczestników projektu kończących studia:



Wykres 15. Wiedza uczestników projektu na temat miejsc zatrudnienia (placówek), w których może znaleźć pracę absolwent kierunku

Tegoroczni absolwenci pedagogiki będą szukać zatrudnienia w następujących placówkach: przedszkole (20 wskazań – 64,5%), szkoła (18 wskazań – 58,1%), poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek socjoterapeutyczny, świetlica, szkoły językowe, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, placówki oświatowe (po 1 wskazaniu – po 3,2%); 5 osób – (16,1%) nie posiada wiedzy na ten temat.

Badania miały ukazać także **strategię poszukiwania pracy** przez uczestników projektu po ukończeniu studiów. Poniżej znajduje się wykres przedstawiający opinie uczestników projektu uniętego rozpoczynających i kończących studia (absolwentów) na ten temat:

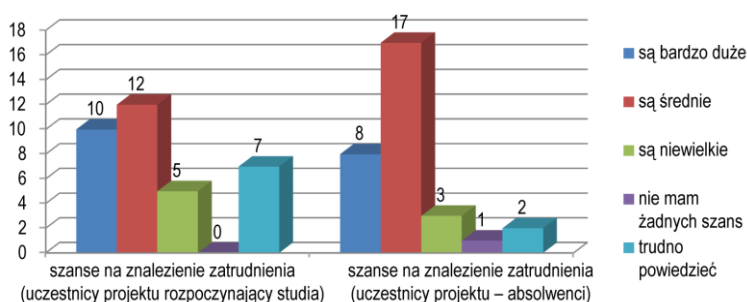


Wykres 16. Strategia poszukiwania pracy przez uczestników projektu

Z przeprowadzonych badań wśród uczestników projektu rozpoczynających studia wynikało, że większość z nich będzie szukała pracy w swoim miejscu zamieszkania – 22 osoby (64,71%), poza miejscem zamieszkania – 10 osób (29,41%), 1 osoba (2,94%) będzie szukała pracy za granicą, 1 (2,94%) osoba nie była zdecydowana w tej kwestii. Opinie uczestników projektu (absolwentów) uległy zmianie w ciągu 3 lat edukacji. Obecnie 19 osób (61,3%) twierdzi, że będzie szukać pracy poza miejscem swojego zamieszkania, 16 osób (51,6%) chce znaleźć pracę w swoim miejscu zamieszkania. Podobnie jak w wynikach wstępnych, obecnie również jedna osoba jest zdecydowana wyjechać za granicę. Wyniki nie sumują się do liczby respondentów, gdyż 4 osoby zaznaczyły, że będą szukać pracy zarówno w swoim miejscu zamieszkania, jak i poza nim, 1 osoba zaznaczyła, że będzie szukać pracy poza miejscem zamieszkania oraz za granicą.

Jeden z problemów badawczych dotyczył **oceny szans na znalezienie zatrudnienia w zawodzie, zgodnym z kierunkiem kształcenia**.

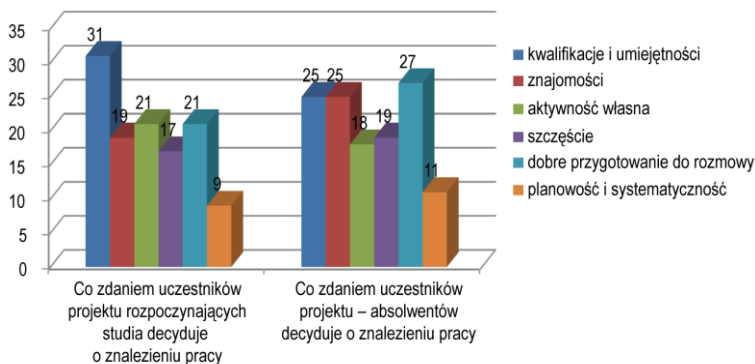
Poniżej znajduje się wykres przedstawiający opinie uczestników projektu rozpoczynających i kończących studia, na temat szans na znalezienie zatrudnienia na rynku pracy w zawodzie zgodnym z kierunkiem kształcenia.



Wykres 17. Ocena szans na znalezienie zatrudnienia w zawodzie zgodnym z kierunkiem kształcenia

W ankiecie wstępnej najwięcej uczestników projektu zaznaczyło, że szanse na pracę w zawodzie są średnie (12 osób – 35,3%), bardzo duże – 10 osób (29,4%), są niewielkie – 5 osób (14,7%), nikt nie zaznaczył, że nie ma szans na zatrudnienie, 7 osób (20,6%) nie wyraziło swojej opinii na ten temat. W opinii uczestników projektu (absolwentów) szanse na zatrudnienie w zawodzie również są średnie, jednak więcej osób, w porównaniu z badaniem wstępnym, wyraziło to przekonanie. Odnotowujemy tu wzrost o 19,5%, mniej jest także opinii, że szanse są niewielkie; 1 osoba (3,2%) zaznaczyła odpowiedź, że nie ma żadnych szans na pracę w swoim zawodzie; 8 osób (25,81%) odpowiedziało, że szanse na pracę w zawodzie są duże.

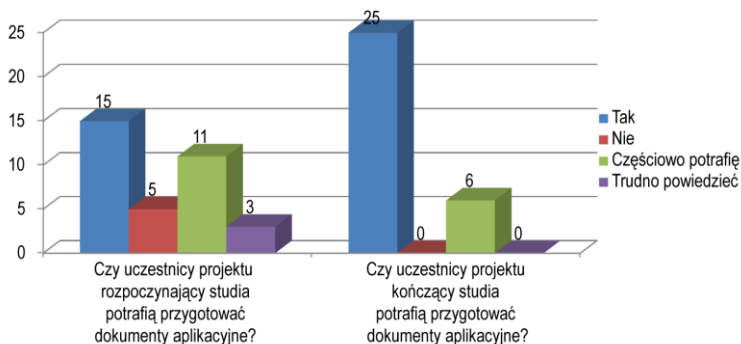
Poniżej znajduje się wykres przedstawiający opinie uczestników projektu rozpoczynających i kończących studia, na temat czynników decydujących o znalezieniu pracy.



Wykres 18. Czynniki mające wpływ na znalezienie pracy

Uczestnicy projektu rozpoczynający studia podkreślili, że o znalezieniu pracy decydują w najwyższym stopniu: kwalifikacje i umiejętności (31 wskazań – 91,2%), aktywność osoby poszukującej pracy oraz dobre przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą (po 21 wskazań – 61,8%), znajomości (19 wskazań – 43,3%), szczęście (17 wskazań – 50%) oraz poszukiwanie pracy w sposób planowany i systematyczny (9 wskazań – 26,5%). Absolwenci podkreślili natomiast, że o znalezieniu pracy decydują w najwyższym stopniu: dobre przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej z pracodawcą (27 wskazań – 87,1%), znajomości oraz kwalifikacje i umiejętności (po 25 wskazań – 80,6%), szczęście (19 wskazań – 61,3%), aktywność osoby poszukującej pracy (18 wskazań – 58,1%), poszukiwanie pracy w sposób planowany i systematyczny (11 wskazań – 35,5%). Opinia o wpływie dobrego przygotowania do rozmowy z pracodawcą na znalezienie pracy znalazła uznanie uczestników projektu. Odnotowujemy tu wzrost o 25,3%, niemal taki sam progres – o 24,7% – dotyczy przeświadczenia wśród absolwentów o roli znajomości w procesie poszukiwania zatrudnienia, w stosunku do wypowiedzi uczestników projektu rozpoczynających studia. Zdaniem 19 absolwentów, szczęście – jako zbieg pomyślnych okoliczności – sprzyja zatrudnieniu, co stanowi wzrost o 11,3%, w stosunku do opinii uczestników projektu rozpoczynających studia. Odnotowujemy jednak spadek o 10,6% w wyrażaniu przez absolwentów przekonania o znaczeniu kwalifikacji i umiejętności podczas pomyślanej rekrutacji. Studenci rozpoczynający edukację bardziej optymistycznie podchodzili do tej kwestii.

Badania pozwoliły zebrać informacje od uczestników projektu odnośnie ich **umiejętności przygotowania dokumentów aplikacyjnych**. Poniżej znajduje się wykres przedstawiający odpowiedzi uczestników projektu rozpoczynających i kończących studia, na ten temat.



Wykres 19. Umiejętność przygotowania dokumentów aplikacyjnych przez uczestników projektu

Wyniki badań uczestników projektu rozpoczynających studia pokazały, że 44,1% z nich potrafi przygotować dokumenty aplikacyjne, 11 osób (32,3%) twierdzi, że częściowo potrafi je zredagować, 5 osób tego nie potrafi (14,7%), 3 osoby (8,8%) nie miały zdania na ten temat.

Wyniki badań absolwentów pokazały, że 80,6% potrafi przygotować dokumenty aplikacyjne, 6 osób (19,3%) twierdzi, że częściowo potrafi je zredagować. Umiejętność przygotowania dokumentów aplikacyjnych potwierdziło w badaniu końcowym 25 absolwentów, co w odniesieniu do ankiet wstępnych oznacza wzrost o 36,5%. Nikt z absolwentów nie odpowiedział, że nie potrafi zredagować swojej aplikacji.

Ostatnie pytanie dotyczyło **umiejętności przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej**. Z badań wstępnych wynikało, że ponad połowa studentów (52,9%) nie posiada wiedzy, jak przygotować się do rozmowy kwalifikacyjnej, 11 osób (32,3%) wskazało, że wie, jak przygotować się do rozmowy z pracodawcą, 5 osób nie udzieliło odpowiedzi na ten temat. Większość absolwentów (28 osób – 90,3%) zna sposoby przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej. Stanowi to wzrost o 58% w porównaniu do wyników ankiety wstępnej.

Badania rezultatów miękkich uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”

Konsekwencją sformułowania problemu badawczego: **jakie efekty w zakresie umiejętności miękkich przyniosło uczestnictwo w projekcie unijnym „Nauczyciel Przyszłości”?** było precyzyjne rozbicie tematu na konkretne pytania, czyli problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom ogólnej samooceny uczestników projektu unijnego?
2. W jakim stopniu uczestnicy projektu unijnego wierzą we własne możliwości?
3. W jakim stopniu uczestnicy projektu unijnego wierzą w odniesienie sukcesu zawodowego?

4. Jaki jest poziom motywacji do pracy w szkolnictwie?
5. Jaki jest poziom motywacji do dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności?
6. Jaki poziom wiedzy w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej reprezentują uczestnicy projektu unijnego?
7. Jaki jest poziom motywacji do nauki przez całe życie?
8. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność planowania i oceniania swoich celów?
9. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność planowania i organizacji?
10. Jaki jest poziom wiedzy w zakresie planowania przedszkolnego?
11. Jaki jest poziom wiedzy w zakresie planowania wczesnoszkolnego?
12. Jaki jest poziom wiedzy w zakresie metodyki nauczania?
13. Jaki jest poziom wiedzy w zakresie technologii informacyjnych?
14. Jaki jest poziom wiedzy w zakresie technologii multimedialnych?
15. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym?
16. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność prowadzenia badań naukowych?
17. Na jakim poziomie kształtuje się znajomość języka angielskiego?
18. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych?
19. Na jakim poziomie kształtuje się umiejętność zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych?

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem narzędzia – kwestionariusza monitorowania umiejętności miękkich. Formularz był narzędziem diagnozującym 26 czynników związanych z cechami osobowości, wiedzą i umiejętnościami. Niniejsze opracowanie zawiera analizę 19 obszarów, ważnych z punktu widzenia przyszłego funkcjonowania uczestników projektu unijnego na rynku pracy:

- poziom ogólnej samooceny uczestników projektu,
- wiara we własne możliwości,
- wiara w odniesienie sukcesu zawodowego,
- poziom motywacji do pracy w szkolnictwie,
- poziom motywacji do dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności,
- poziom wiedzy w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej,
- poziom motywacji do nauki przez całe życie,
- umiejętność planowania i oceniania swoich celów,
- poziom umiejętności planowania i organizacji,
- poziom wiedzy w zakresie planowania przedszkolnego,
- poziom wiedzy w zakresie planowania wczesnoszkolnego,
- poziom wiedzy w zakresie metodyki nauczania,
- poziom wiedzy w zakresie technologii informacyjnych,
- poziom wiedzy w zakresie technologii multimedialnych,

- poziom umiejętności zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- poziom umiejętności prowadzenia badań naukowych,
- poziom znajomości języka angielskiego,
- poziom umiejętności diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych,
- poziom umiejętności zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych.

Badani studenci posługiwali się pięciostopniową skalą samooceny, gdzie 1 oznaczało ocenę niedostateczną, 2 – ocenę niską, 3 – ocenę dostateczną, 4 – ocenę dobrą, 5 – ocenę bardzo dobrą.

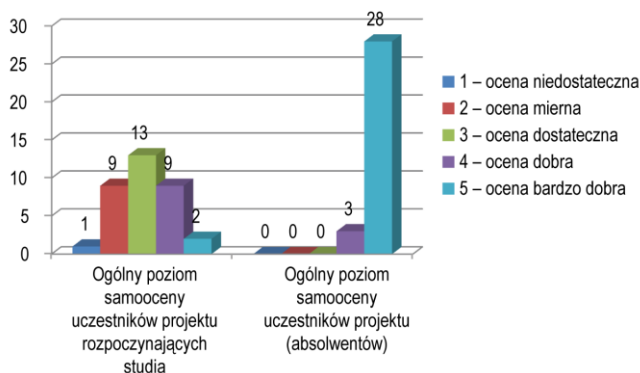
Grupą docelową uczyniono populację uczestników projektu unijnego, rozpoczynających studia z edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z językiem angielskim w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, w ramach projektu unijnego współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (34 osoby), a po trzech latach – absolwentów kierunku (31 osób). Po dokonaniu wyboru metody, technik i narzędzi badawczych zebrane materiały zostały opracowane według ściśle określonych etapów postępowania badawczego.

Po przeprowadzeniu badań nastąpiło uporządkowanie materiałów badawczych oraz ich analiza. Ostatnim etapem było opracowanie teoretyczne i uogólnianie wyników. Faza ta polegała na prezentacji wyników i podsumowaniu całości badań.

Poniżej przedstawione zostaną zbiorcze wyniki w zakresie oceny przez respondentów poszczególnych czynników wraz z analizą, odnoszącą się do wyników uzyskanych po procesie rekrutacji.

Ogólny poziom samooceny uczestników projektu unijnego (absolwentów).

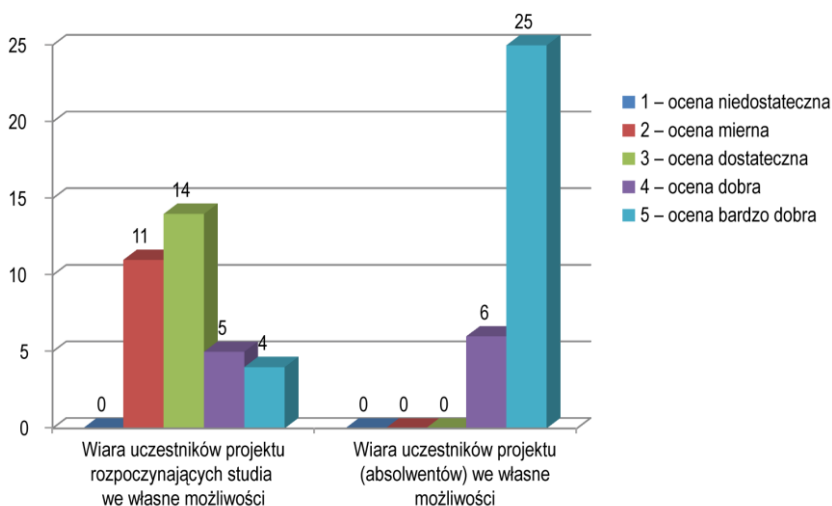
Poniżej graficzne przedstawienie ogólnego poziomu samooceny uczestników projektu.



Wykres 20. Ogólny poziom samooceny uczestników projektu

38,2% uczestników projektu rozpoczynających studia oceniło siebie na poziomie dostatecznym, 9 studentów na poziomie dobrym, 9 osób stwierdziło, że ich ogólny poziom samooceny jest słaby, 1 – bardzo słaby, tylko 2 osoby wykazywały bardzo wysoką samoocenę. Porównując wyniki w zakresie oceny bardzo dobrej odnotowujemy wzrost o 84,4%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu miernego, niedostatecznego, dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę mierną przyznało sobie 9 studentów (26,5%), ocenę niedostateczną – 1 osoba (2,9%).

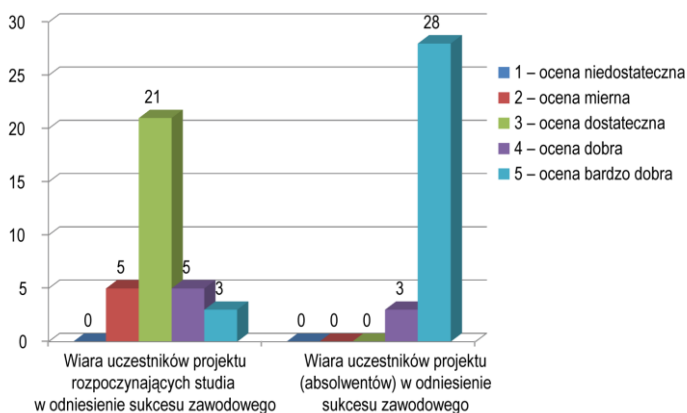
Wiara we własne możliwości. Poniżej graficzne przedstawienie samooceny uczestników projektu unijnego pod kątem wiary we własne możliwości.



Wykres 21. Ocena wiary we własne możliwości

W badaniu wstępnym najwięcej osób – 14, co stanowi 41,2% ogółu, zaznaczyło poziom dostateczny, 11 osób oceniło, że ich przekonanie o własnych możliwościach jest słabe, 5 studentów oceniło ten czynnik na poziomie dobrym, zaledwie 4 osoby były bardzo pewne własnych możliwości. W odniesieniu do przyznawanej sobie oceny bardzo dobrej odnotowujemy wzrost o 68,8%, w odniesieniu do ocen dobrych – wzrost o 4,6%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę mierną przyznało sobie 11 studentów (32,3%).

Wiara w odniesienie sukcesu zawodowego. Poniżej graficzne przedstawienie samooceny uczestników projektu unijnego pod kątem wiary w odniesienie sukcesu zawodowego.

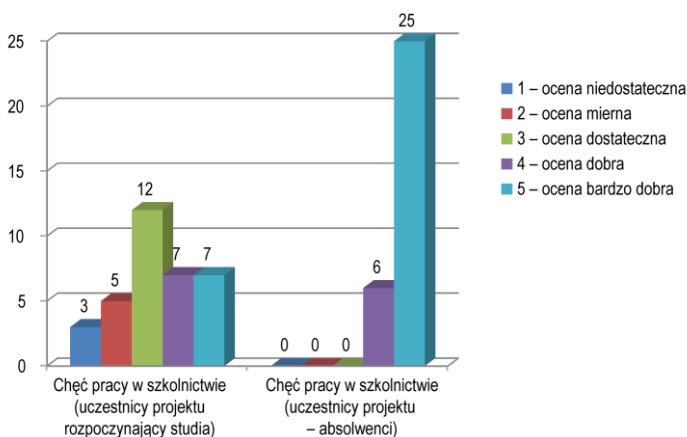


Wykres 22. Ocena wiary w odniesienie sukcesu zawodowego

Studenci kończący edukację wierzą w odniesienie sukcesu zawodowego. Niemalże wszyscy (28 osób – 90,3%) przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, 3 osoby (9,7%) oceniły ten aspekt na poziomie dobrym. W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci oceniali wiarę w odniesienie sukcesu zawodowego widać bardzo znaczący wzrost.

Trzy lata wcześniej 21 osób, co stanowi 61,8% ogółu, oceniło siebie na poziomie dostatecznym, 5 studentów oceniło ten czynnik na poziomie dobrym, również 5 osób oceniło, że ich wiara we własny sukces zawodowy jest słaba, 3 osoby bardzo wierzyły w możliwość odniesienia sukcesu. Analiza porównawcza odnosząca się do oceny bardzo dobrej pokazuje wzrost o 81,5%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę dostateczną przyznało sobie aż 21 osób (61,8%).

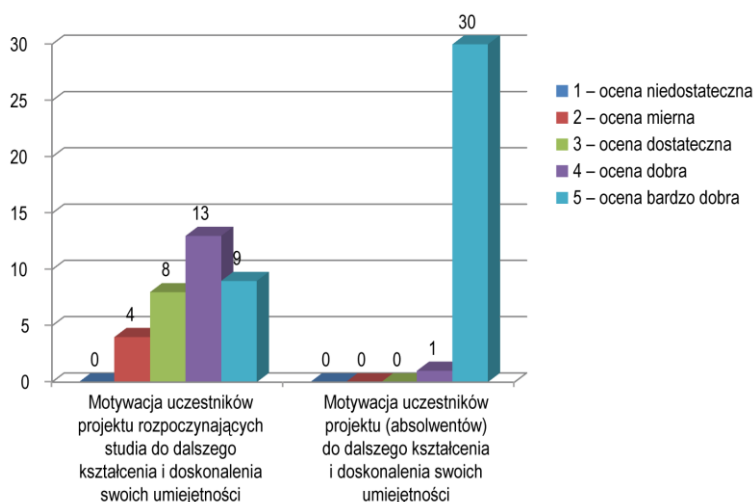
Chęć pracy w szkolnictwie. Poniżej graficzne przedstawienie oceny poziomu motywacji uczestników projektu odnośnie pracy w szkolnictwie.



Wykres 23. Motywacja uczestników projektu do pracy w szkolnictwie

Studenci kończący edukację wykazują wysoką motywację do pracy w szkolnictwie, zdecydowana większość – 25 osób (80,6%) – przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, 6 osób (19,3%) oceniło, że ich motywacja jest dość wysoka (poziom dobry). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji widać bardzo znaczący progres. Uczestnicy projektu rozpoczynający edukację ocenili poziom swoich chęci do pracy w szkolnictwie w następujący sposób: najwięcej osób – 12, co stanowi 35,3% ogółu – wykazywało umiarkowaną motywację w tym zakresie (poziom dostateczny), wysoką i bardzo wysoką motywację wykazywało ogółem 14 osób, słabą – 5 osób, bardzo słabą – 3 osoby. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej) odnotowujemy wzrost o 60%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę dostateczną przyznało sobie 12 osób (35,3%), ocenę mierną 5 osób (14,7%).

Motywacja do dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności. Poniżej graficzne przedstawienie oceny poziomu motywacji uczestników projektu unijnego odnośnie dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności.

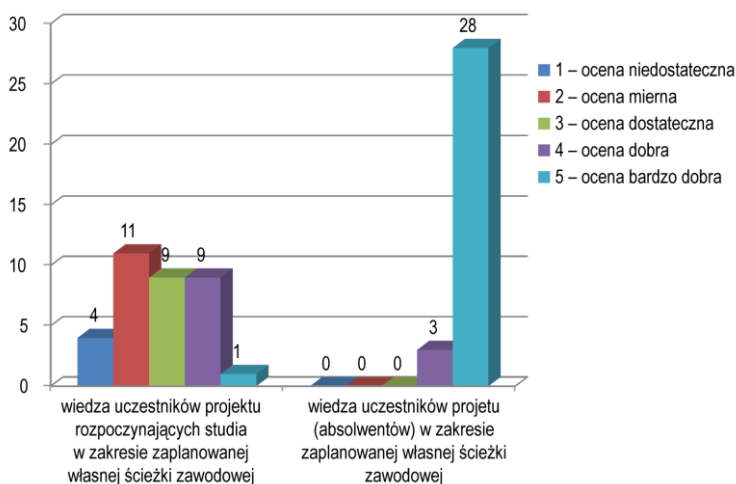


Wykres 24. Motywacja do dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności

Uczestnicy projektu kończący edukację (absolwenci) wykazują wysoką motywację do dalszego kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności, są świadomi konieczności permanentnego uczenia się, niemal wszyscy (30 osób – 96,8%) przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, 1 osoba oceniła, że jej motywacja jest dość wysoka (poziom dobry). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci w badaniu określili poziom swojej motywacji do dalszego kształcenia się i doskonalenia swo-

ich umiejętności, widać bardzo pozytywną zmianę. Wśród uczestników projektu rozpoczynających edukację 13 osób, co stanowi 38,2% ogółu, wykazywało wysoką motywację (poziom dobry), 9 osób – bardzo wysoką, 8 osób – umiarkowaną chęć w tym zakresie (poziom dostateczny), 4 osoby oceniły, że ich motywacja jest słaba. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej) odnotowujemy wzrost o 70,3%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę dostateczną przyznało sobie 8 osób (23,5%), ocenę mierną 4 osoby (11,8%).

Wiedza w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej.



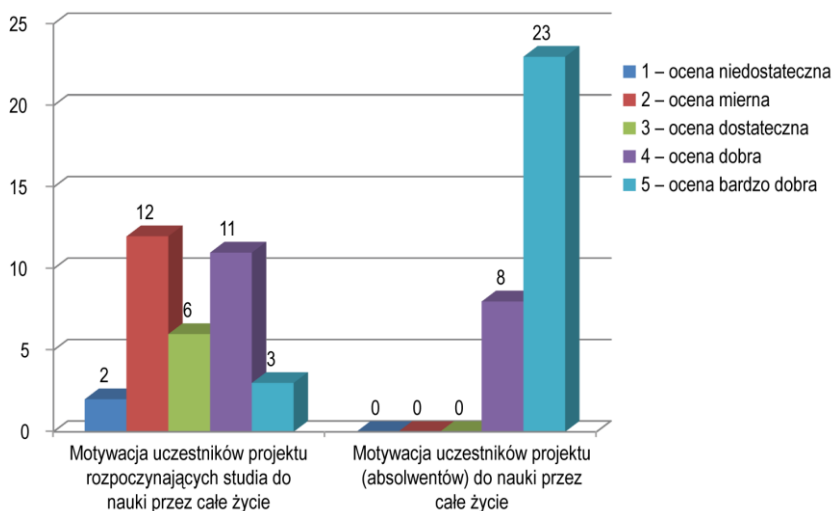
Wykres 25. Wiedza uczestników projektu w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej

Uczestnicy projektu kończący edukację (absolwenci) posiadają wiedzę w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej, są świadomi znaczenia procesu planowania w późniejszej realizacji swoich celów zawodowych, niemal wszyscy (28 osób – 90,3%) przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, 3 osoby (9,7%) oceniły, że ich motywacja jest dość wysoka (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili poziom swojej wiedzy w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej, widać bardzo znaczący progres.

Wśród uczestników projektu unijnego rozpoczynających edukację 32,3% ogółu (11 osób) wykazywało deficyt wiedzy na ten temat, 9 studentów oceniało siebie na poziomie dostatecznym, również 9 osób na poziomie dobrym, 4 studentów na poziomie niedostatecznym, zaledwie 1 osoba oceniała swój poziom wiedzy w tym zakresie bardzo wysoko. Porównując wyniki wstępne z końco-

wymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej) odnotowujemy znaczący wzrost o 87,4% – w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 4 osoby (11,8%), ocenę mierną 11 osób (32,3%), ocenę dostateczną 9 osób (26,5%).

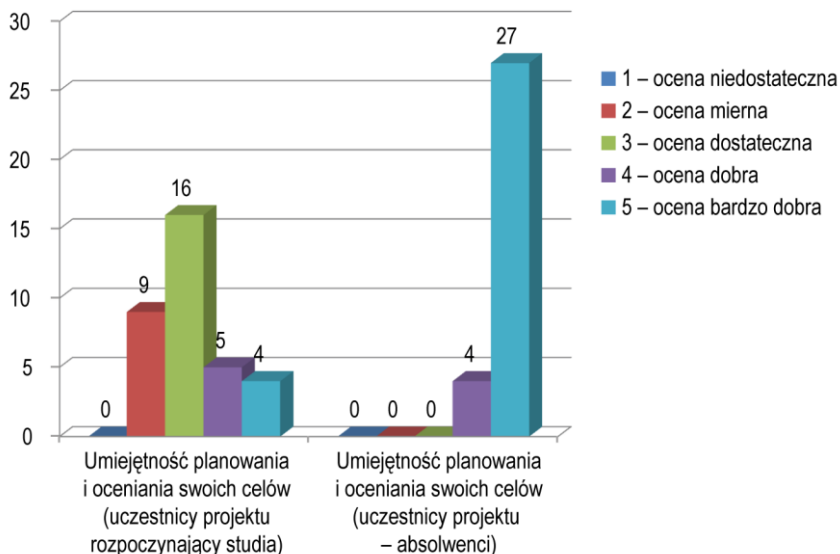
Motywacja do nauki przez całe życie. Poniżej graficzne przedstawienie oceny poziomu motywacji uczestników projektu unijnego do nauki przez całe życie.



Wykres 26. Motywacja uczestników projektu do nauki przez całe życie

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) wykazują wysoką motywację do nauki przez całe życie. 23 osoby (74,2%) przyznały sobie najwyższą notę w tym zakresie, 8 osób (25,8%) oceniło, że ich motywacja jest dość wysoka (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie uczestnicy wyrażali poziom swoich chęci do nauki przez całe życie, widać pozytywną zmianę. W badaniu wstępnym 12 osób, co stanowi 35,3% ogółu, prezentowało niską motywację, 11 studentów dość wysoką (poziom dobry), 6 osób umiarkowaną, 2 osoby oceniły, że ich motywacja jest bardzo słaba, natomiast jedynie 3 osoby wykazały, że ich chęć uczenia się przez całe życie jest bardzo duża. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 65,4%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego i dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 2 osoby (5,9%), ocenę mierną 12 osób (35,3%), ocenę dostateczną 6 osób – 17,6%.

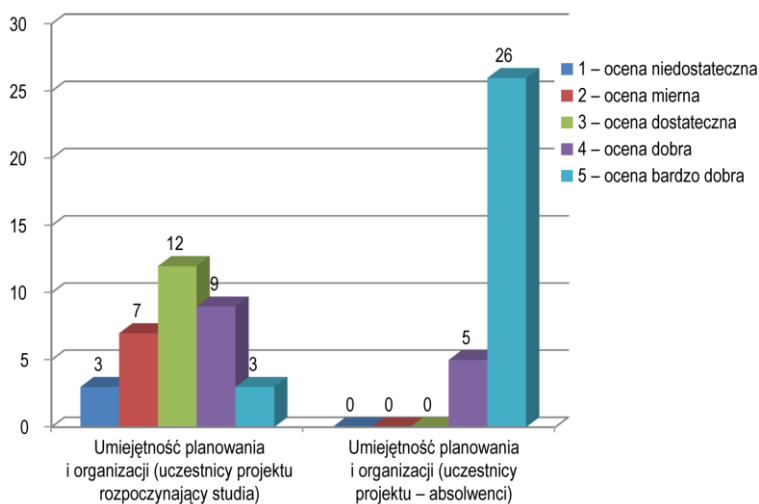
Umiejętność planowania i oceniania swoich celów. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu umiejętności planowania i oceniania swoich celów.



Wykres 27. Umiejętność planowania i oceniania swoich celów

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają umiejętność w zakresie planowania i oceniania swoich celów, niemal wszyscy (27 osób – 87,1%) przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, 4 osoby (12,9%) oceniły, że ich motywacja jest dość wysoka (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności planowania i oceniania swoich celów, widać bardzo znaczący progres. Wyniki wstępne przedstawiały się następująco: ocenę dostateczną w tym zakresie przyznało sobie 16 osób (47%), ocenę mierną – 9 osób, ocenę dobrą – 5 osób, bardzo wysoko oceniało tę umiejętność jedynie 4 osoby. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej) odnotowujemy znaczący wzrost o 75,3%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę mierną przyznało sobie 9 osób (26,5%), ocenę dostateczną 16 osób – 47%.

Umiejętność planowania i organizacji. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu umiejętności planowania i organizacji swej działalności.



Wykres 28. Umiejętność planowania i organizacji

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają umiejętność w zakresie planowania i organizacji swojej pracy, są świadomi znaczenia procesu planowania w późniejszej realizacji swoich zamierzeń, niemal wszyscy – 26 osób (83,9%) – przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, 5 osób (16,1%) oceniło, że ich umiejętność planowania jest na poziomie dość wysokim (ocena dobra).

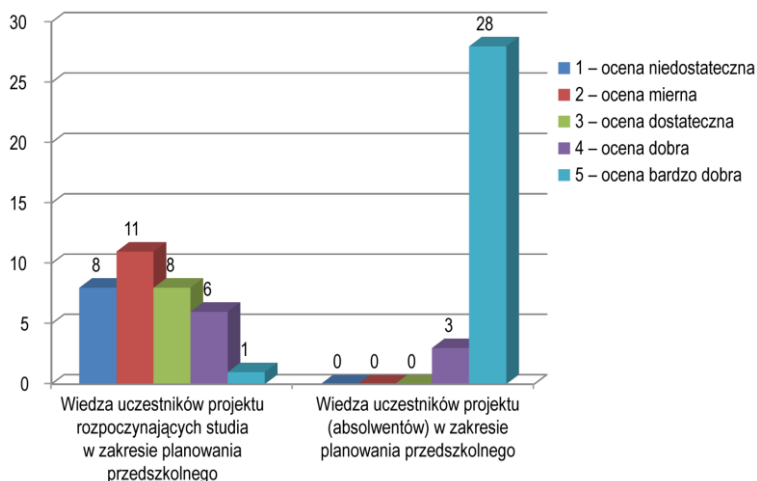
Wyniki wstępne, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności planowania i organizacji, przedstawiają się następująco: ocenę dostateczną w tym zakresie przyznało sobie 12 osób (35,3%), ocenę dobrą – 9 osób, ocenę mierną – 7 osób, ocenę niedostateczną – 3 osoby, bardzo wysoko ocenia tę umiejętność jedynie 3 osoby. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 75,1%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie – 3 osoby (8,8%), mierną – 7 osób (2%), ocenę dostateczną – 12 osób (35,3%).

Wiedza w zakresie planowania przedszkolnego. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie planowania przedszkolnego.

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają wiedzę w zakresie planowania przedszkolnego, niemal wszyscy – 28 osób (90,3%) – przyznali sobie najwyższą notę w tym obszarze, 3 osoby (9,7%) oceniły, że ich umiejętność planowania jest na poziomie dość wysokim (ocena dobra).

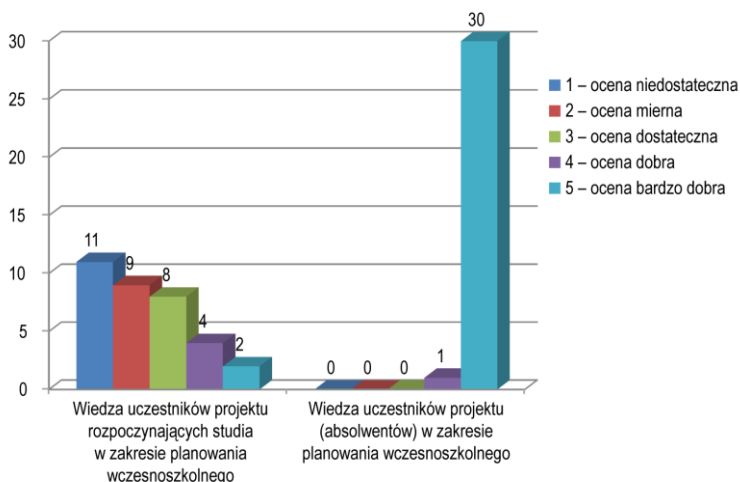
Wyniki wstępne, gdzie studenci ocenili siebie pod względem wiedzy na temat planowania przedszkolnego, przedstawiają się następująco: ocenę mierną w tym zakresie przyznało sobie 11 osób (32,3%), ocenę niedostateczną – 8 osób

(23,5%), ocenę dostateczną również 8 osób (23,5%), ocenę dobrą – 6 osób (17,6%), bardzo wysoko ocenia swą wiedzę w tym obszarze tylko 1 osoba. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do przyznawanej oceny bardzo dobrej, odnotowujemy znaczący progres o 87,4%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie – 8 osób (23,5%), mierną – 11 osób (32,3%), ocenę dostateczną – 8 osób (23,5%).



Wykres 29. Wiedza uczestników projektu w zakresie planowania przedszkolnego

Wiedza w zakresie planowania wczesnoszkolnego. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu uniijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie planowania wczesnoszkolnego.

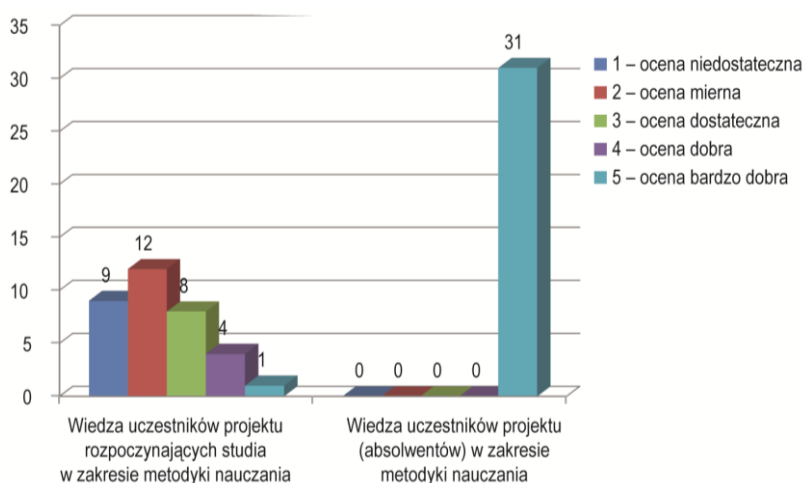


Wykres 30. Wiedza uczestników projektu w zakresie planowania wczesnoszkolnego

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają umiejętność w zakresie planowania wczesnoszkolnego, niemal wszyscy – 30 osób (96,8%) – przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie, tylko 1 osoba oceniła, że jej umiejętność planowania jest na poziomie dość wysokim (ocena dobra). Wyniki wstępne, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności planowania wczesnoszkolnego, przedstawiają się następująco: ocenę niedostateczną w tym zakresie przyznało sobie aż 11 osób (32,3%), ocenę mierną – 9 osób, dostateczną – 8 osób, ocenę dobrą – 4 osoby, bardzo wysoko ocenia swą wiedzę w tym obszarze tylko 2 osoby.

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do wysokiej motywacji (przyznawanej oceny bardzo dobrej), odnotowujemy bardzo znaczący progres o 90,9%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 11 osób (32,3%), mierną – 9 osób (26,5%), ocenę dostateczną – 8 osób (23,5%).

Wiedza w zakresie metodyki nauczania. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie metodyki nauczania.

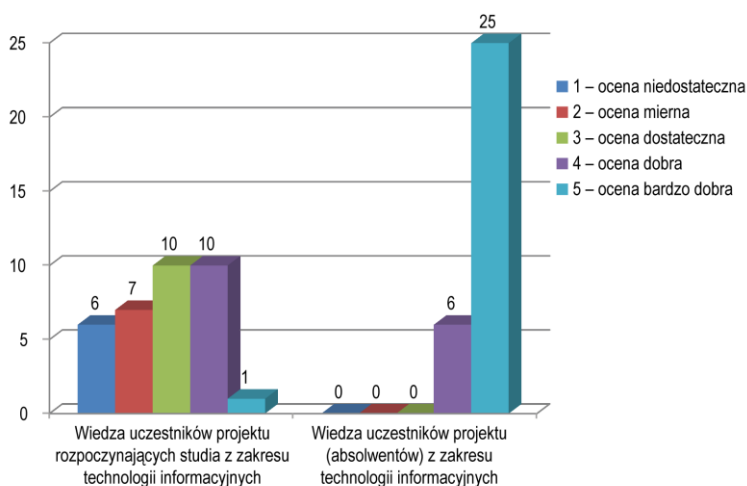


Wykres 31. Wiedza uczestników projektu w zakresie metodyki nauczania

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację posiadają wiedzę w zakresie metodyki nauczania, wszyscy absolwenci (100%) przyznali sobie najwyższą notę w tym zakresie. Wyniki wstępne, gdzie studenci ocenili siebie pod względem znajomości zagadnień metodyki nauczania, przedstawiają się następująco: ocenę mierną w tym zakresie przyznało sobie 12 osób (35,3%), ocenę niedostateczną – 9 osób, ocenę dostateczną – 8 osób, dobrą tylko 4 osoby, bardzo wysoko ocenia swą wiedzę w tym obszarze tylko 1 osoba.

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny wysokiej (bardzo dobrej), odnotowujemy bardzo znaczący progres o 80,65%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, 1 osoba zaznaczyła ocenę dostateczną, a dobrą – 5 osób, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 9 osób (26,5%), mierną – 12 osób (35,3%), ocenę dostateczną – 8 osób (23,5%), dobrą – 4 osoby (11,8%).

Wiedza z zakresu technologii informacyjnych. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu uniijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie technologii informacyjnych.

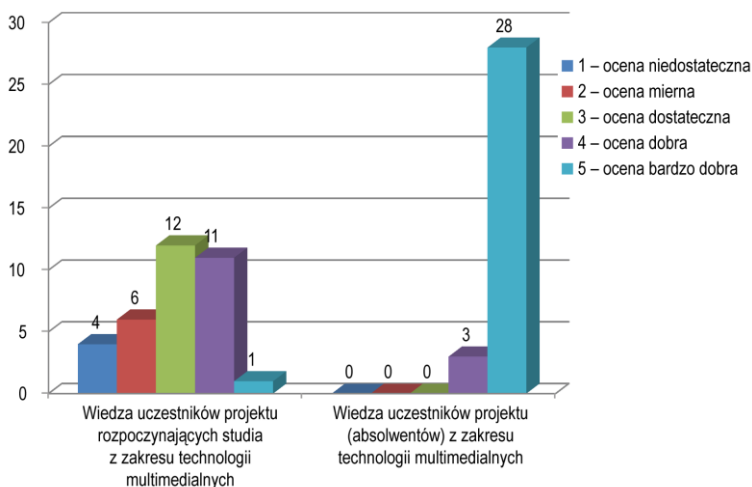


Wykres 32. Wiedza uczestników projektu z zakresu technologii informacyjnych

Uczestnicy projektu uniijnego kończący edukację posiadają wiedzę z zakresu technologii informacyjnych, przeważająca część badanych – 25 osób (80,6%) – przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, natomiast 6 osób oceniło, że ich wiedza w tym obszarze jest na poziomie dość wysokim (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili siebie pod względem wiedzy z zakresu technologii informacyjnych, widać bardzo znaczący progres. Wyniki przedstawiają się następująco: ocenę dostateczną i dobrą przyznało sobie po 10 osób (po 29,4%), ocenę mierną – 7 osób, ocenę niedostateczną – 6 osób, bardzo wysoko oceniała swą wiedzę w tym obszarze tylko 1 osoba.

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny wysokiej (bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 77,7%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 6 osób (17,6%), mierną – 7 osób (20,6%), ocenę dostateczną – 10 osób (29,4%).

Wiedza z zakresu technologii multimedialnych. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu wiedzy w zakresie technologii multimedialnych.

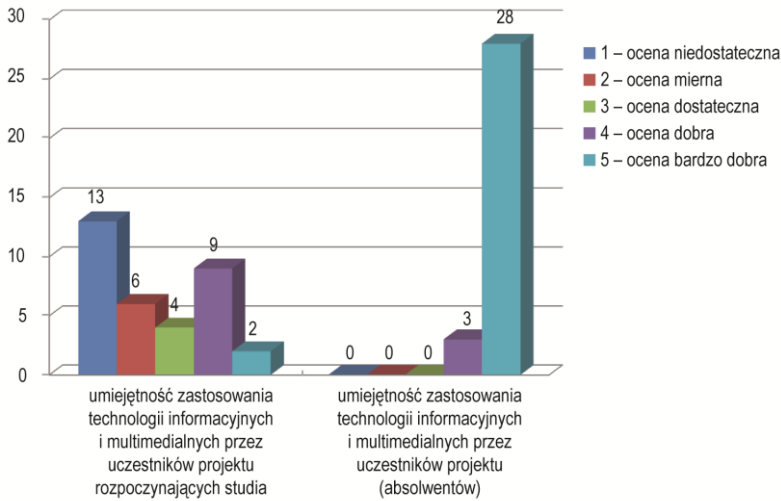


Wykres 33. Wiedza uczestników projektu z zakresu technologii multimedialnych

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację posiadają wiedzę z zakresu technologii multimedialnych, przeważająca część badanych (28 osób – 90,3%) przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, natomiast 3 osoby (9,7%) oceniły, że ich wiedza w tym obszarze jest na poziomie dość wysokim (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie uczestnicy ocenili siebie pod względem wiedzy z zakresu technologii multimedialnych, widać bardzo znaczący progres. Wyniki wstępne przedstawiały się następująco: ocenę dostateczną przyznało sobie 12 osób (35,3%), dobrą – 11, mierną – 6, niedostateczną – 4, bardzo wysoko ocenia swą wiedzę w tym obszarze tylko 1 osoba.

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny wysokiej (bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 87,4%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznały sobie 4 osoby (11,8%), mierną – 6 osób (17,6%), ocenę dostateczną – 12 osób (35,3%).

Umiejętność zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu swojego poziomu umiejętności zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym.



Wykres 34. Umiejętność zastosowania przez uczestników projektu technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym

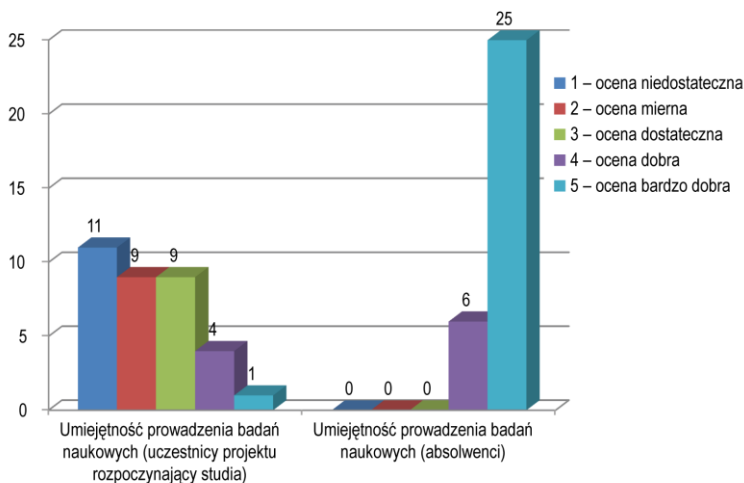
Uczestnicy projektu uijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają umiejętność zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych, przeważająca część badanych (28 osób – 90,3%) przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, natomiast 3 osoby (9,7%) oceniły, że ich umiejętności w tym obszarze są na poziomie dość wysokim (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności zastosowania technologii informacyjnych i multimedialnych w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, widać bardzo znaczący progres. Wyniki wstępne przedstawiają się następująco: ocenę niedostateczną w tym zakresie przyznało sobie aż 13 osób (38,2%), ocenę dobrą – 9 osób, mierną – 6 osób, ocenę dostateczną przyznały sobie 4 osoby, bardzo wysoko oceniały swą wiedzę w tym obszarze tylko 2 osoby.

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny wysokiej (bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 84,4%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego ani miernego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 13 osób (38,2%), mierną – 6 osób (17,6%), ocenę dostateczną 4 – osoby (11,8%).

Umiejętność prowadzenia badań naukowych. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu uijnego swojego poziomu umiejętności prowadzenia badań naukowych.

Uczestnicy projektu uijnego kończący edukację (absolwenci) nabyli umiejętność prowadzenia badań naukowych, przeważająca część badanych (25 osób – 80,6%) przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, natomiast 6 osób oceniło, że ich umiejętność w tym zakresie jest na poziomie dość

wysokim (ocena dobra). W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności prowadzenia badań naukowych widać bardzo znaczący progres. Wyniki przedstawiały się następująco: ocenę niedostateczną w tym zakresie przyznało sobie 11 osób (32,3%) ocenę dostateczną i mierną po 9 osób, ocenę dobrą 4 osoby, bardzo wysoko oceniała swą wiedzę w tym obszarze tylko 1 osoba.



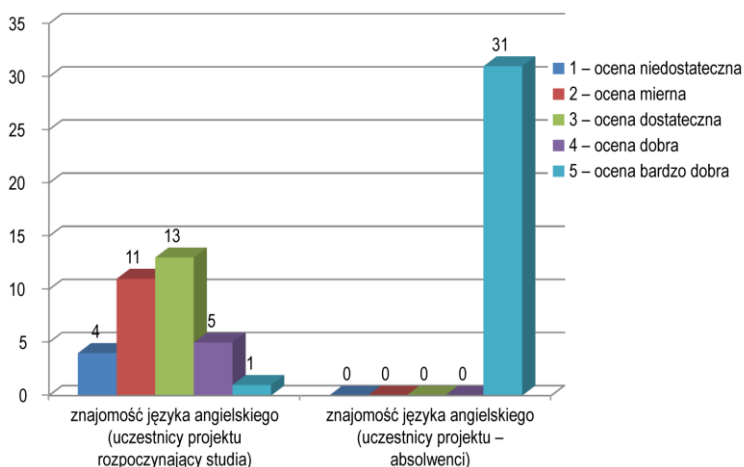
Wykres 35. Umiejętność prowadzenia badań naukowych

Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny wysokiej (bardzo dobrej), odnotowujemy znaczący wzrost o 77,7%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 11 osób (32,3%), mierną – 9 osób (26,5%), ocenę dostateczną – 9 osób (26,5%).

Znajomość języka angielskiego. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu znajomości języka angielskiego.

Wszyscy uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) przyznali sobie najwyższą notę w zakresie znajomości języka angielskiego. W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie uczestnicy oceniali siebie pod względem znajomości języka angielskiego, widać bardzo znaczący progres.

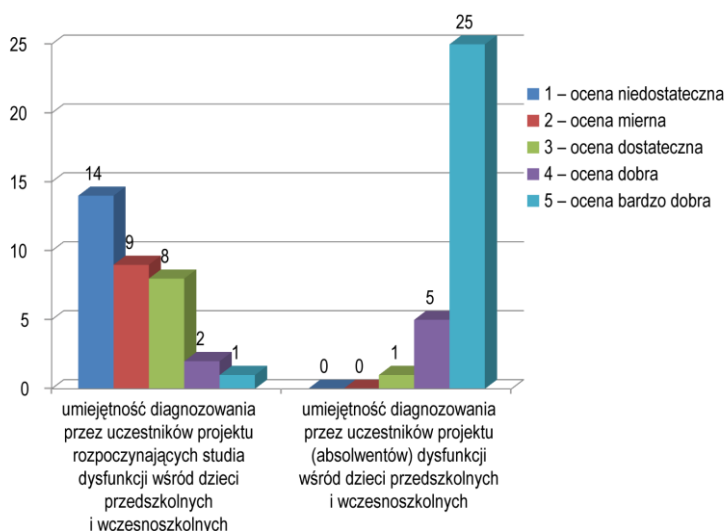
W badaniu wstępnym ocenę dostateczną w tym zakresie przyznało sobie 13 osób (38,2%), ocenę mierną – 11 osób, ocenę dobrą – 5 osób, ocenę niedostateczną – 4 osoby, bardzo wysoko oceniała swoją znajomość języka angielskiego tylko 1 osoba.



Wykres 36. Znajomość języka angielskiego przez uczestników projektu

W odniesieniu do oceny bardzo dobrej odnotowujemy bardzo wysoki wzrost o 97,1%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył już poziomu niedostatecznego, miernego, dostatecznego, ani dobrego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznały sobie 4 osoby (11,8%), mierną – 11 osób (32,4%), ocenę dostateczną – 13 osób (38,2%), dobrą – 5 osób (14,7%).

Umiejętność diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu umiejętności diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

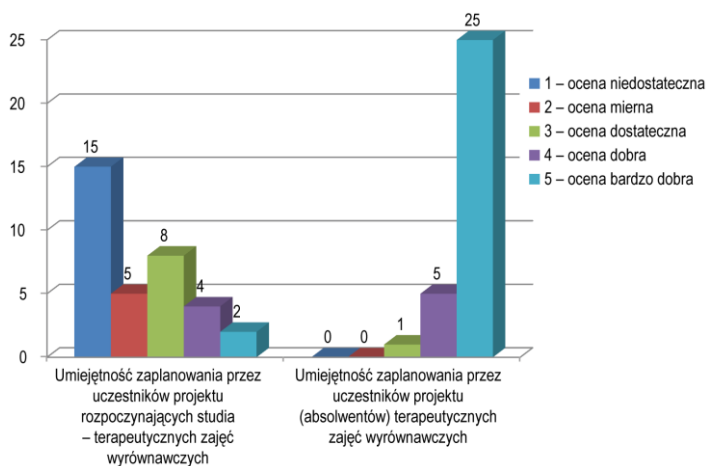


Wykres 37. Umiejętność diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) nabyli umiejętność diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, prawie wszyscy badani (25 osób – 80,65%) przyznali sobie najwyższą notę, 5 osób oceniło, że ich umiejętności w tym zakresie są na dość wysokim poziomie (ocena dobra). W odniesieniu do badania po zakończeniu procesu rekrutacji, widać było bardzo znaczący progres.

Wyniki badań wstępnych przedstawiały się następująco: ocenę niedostateczną w tym zakresie przyznało sobie 14 osób (41,2%), mierną – 9 osób, ocenę dostateczną – 8 osób, ocenę dobrą przyznały sobie 2 osoby, bardzo wysoko ocenia swoje umiejętności w tym obszarze tylko 1 osoba. W odniesieniu do oceny bardzo dobrej odnotowujemy bardzo wysoki wzrost o 77,71%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, ani miernego, 1 osoba zaznaczyła poziom dostateczny, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 14 osób (41,2%), mierną – 9 osób (26,5%), ocenę dostateczną – 8 osób (23,5%).

Umiejętność zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych. Poniżej graficzne przedstawienie oceny przez uczestników projektu unijnego swojego poziomu umiejętności zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych.



Wykres 38. Umiejętność zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych

Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację (absolwenci) posiadają umiejętność zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych, znaczna większość, tj. 25 osób (80,65%), przyznała sobie najwyższą notę w tym zakresie, 5 osób oceniło, że ich umiejętności planowania są na poziomie dość wysokim (ocena dobra). 1 osoba oceniała swoje umiejętności w tym obszarze na poziomie dostatecznym. W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili siebie pod względem umiejętności planowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych, odnotować możemy znaczący progres.

Wyniki badań studentów pod względem umiejętności zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych w ankiecie wstępnej przedstawiały się następująco: ocenę niedostateczną w tym zakresie przyznało sobie 15 osób (44,1%), ocenę dostateczną – 8 osób (23,5%), mierną – 5 osób, ocenę dobrą przyznały sobie 4 osoby, bardzo wysoko ocenia swoje umiejętności w tym obszarze tylko 2 osoby. W odniesieniu do oceny bardzo dobrej odnotowujemy bardzo wysoki wzrost o 74,78%, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, ani miernego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznało sobie 15 osób (44,1%), a mierną – 5 osób (14,7%).

Badania predyspozycji zawodowych uczestników projektu

Predyspozycje zawodowe to wrodzone skłonności do wykonywania danego zawodu. Właściwe dopasowanie jednostki do środowiska pracy zwiększa motywację i efektywność działania, daje poczucie zadowolenia z wykonywania przypisanych zadań. W ramach ewaluacji projektu unijnego podjęto badania predyspozycji zawodowych uczestników projektu.

Celem badań była analiza potencjału osobowościowego uczestników projektu unijnego, poznanie preferowanych przez nich zainteresowań zawodowych, które odpowiadają predyspozycjom zawodowym w odniesieniu do wybranego kierunku studiów, a następnie środowiska zawodowego.

Głównym problemem badawczym jest pytanie: **Jakie są zainteresowania i predyspozycje zawodowe uczestników projektu unijnego „Nauczyciel Przyszłości”?**

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza zainteresowań zawodowych autorstwa A. Paszkowskiej-Rogacz².

Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych zawiera 50 pytań, obejmuje opis grup zainteresowań zawodowych oraz wskazuje optymalne dla nich obszary zawodowe. Są to obszary zainteresowań: kierowniczych, społecznych, metodycznych, innowacyjnych, przedmiotowych.

Każdy z respondentów został poinformowany o celu badań, ich wykorzystaniu i pełnej anonimowości. Po dokonaniu wyboru metody, technik i narzędzi badawczych, zebrane materiały zostały opracowane według ściśle określonych etapów postępowania badawczego.

Grupą docelową uczyniono populację 41 uczestników projektu na etapie rekrutacji. Po przeprowadzeniu badań opartych na Kwestionariuszu Zainteresowań Zawodowych nastąpiło uporządkowanie materiałów oraz ich analiza.

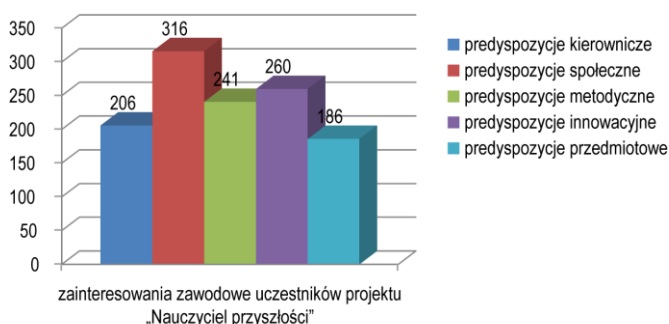
Odpowiedzi z kwestionariusza zostały opracowane statystycznie, ostatnim etapem było opracowanie teoretyczne i podsumowanie wyników.

² A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2002, s. 110–114.

Wyniki uzyskane przez uczestników projektu zostały przedstawione w tabeli oraz na wykresie.

Tabela 5. Zainteresowanie zawodowe uczestników projektu „Nauczyciel przyszłości”

Zainteresowania zawodowe	Liczba odpowiedzi	%
predyspozycje kierownicze	206	17
predyspozycje społeczne	316	26,1
predyspozycje metodyczne	241	19,9
predyspozycje innowacyjne	260	21,5
predyspozycje przedmiotowe	186	15,3



Wykres 39. Zainteresowania zawodowe uczestników projektu „Nauczyciel przyszłości”

Analizie podlegały następujące zainteresowania zawodowe: kierownicze, społeczne, metodyczne, innowacyjne oraz przedmiotowe.

Badania pokazały, że w populacji uczestników projektu unijnego najwyższy wynik uzyskały zainteresowania i predyspozycje społeczne, na drugim miejscu znalazły się innowacyjne, następnie metodyczne, kierownicze oraz przedmiotowe.

Z badań wynika, że zrekrutowani uczestnicy projektu unijnego posiadają predyspozycje kluczowe do wykonywania zawodu nauczyciela. Zdolności w tym zakresie oznaczają: umiejętność nawiązywania kontaktu, zainteresowanie ludźmi, empatię, otwartość, uczuciowość, umiejętność przekazywania wiedzy, odporność psychiczną. Osoby uzyskujące wysoki wynik w zakresie zainteresowań i predyspozycji społecznych charakteryzują się sprawnością interpersonalną i umiejętnością rozumienia innych, opiekuńczością, dojrzałością emocjonalną oraz odpowiedzialnością społeczną, spostrzegawczością, wytrwałością, cierpliwością. Osoby uspołecznione preferują takie działania, które wymagają kontaktów z innymi ludźmi, potrafią opiekować się i pomagać w rozpoznawaniu potrzeb i rozwiązaniu problemów. Zawodami optymalnymi z punktu widzenia rozwiniętych predyspozycji społecznych są: nauczyciel, wychowawca, psycholog/psychoterapeuta, pracownik socjalny, doradca zawodowy, doradca personalny.

Uczestnicy projektu unijnego uzyskali również wysoki wynik w zakresie predyspozycji innowacyjnych, co oznacza, że są kreatywni, korzystają z wyobraźni, lubią eksperymentować w trakcie pracy, są elastyczni, łatwo przystosowują się do zmiennych warunków działania. Cechy powyższe są również bardzo znaczące w pracy pedagoga, wychowawcy, nauczyciela, którego środowisko zawodowe pełne jest wyzwań i zmieniających się okoliczności, stąd ważna staje się umiejętność dostosowania się do nich.

Na trzecim miejscu znalazły się predyspozycje metodyczne, charakteryzujące jednostki lubiące działać według jasnych i sprawdzonych metod realizacji zadań.

Uczestnicy projektu unijnego wykazują także zainteresowania i predyspozycje kierownicze, preferując działania, które pozwalają im mieć kontrolę nad otoczeniem. „Kierownicy”, jako osoby o dużej niezależności i samokontroli, są doskonałymi organizatorami, potrafią dawać instrukcję i wytyczne, lubią być odpowiedzialne za zadania wymagające planowania i podejmowania decyzji.

Najniższy wynik uzyskały zainteresowania i predyspozycje przedmiotowe, które są najbardziej „oddalone” od obszaru działalności pedagogicznej, gdyż oznaczają one uzdolnienia techniczne, zamiłowanie do pracy za pomocą narzędzi, maszyn czy urządzeń technicznych. Osoby takie są zainteresowane szczególnie zasadami działania i budową różnych mechanizmów, lubią naprawiać lub tworzyć przedmioty z różnych materiałów, wykorzystując w swej pracy poznane technologie.

Podsumowanie badań

Analizując wyniki ankiety końcowej w zestawieniu z danymi otrzymanymi na wstępie, odnotować należy znaczący progres w zakresie znajomości języka angielskiego. Wśród absolwentów nie ma osoby, która określałaby swój poziom jako podstawowy (początkujący). Niemal wszyscy absolwenci (30 osób) deklaruje znajomość języka angielskiego w stopniu średniozaawansowanym B2 (96,8%), a 1 osoba reprezentuje znajomość tego języka na poziomie zaawansowanym/komunikatywnym.

Podobne wyniki uzyskano podczas analizy porównawczej dotyczącej znajomości obsługi komputera. Wszyscy uczestnicy projektu unijnego kończący studia deklarują umiejętność obsługi programów: Word, Excel, Power Point oraz korzystać z sieci Internet.

Wyniki badań pokazały, że uczestnicy projektu unijnego podczas studiów wykazywali dużą aktywność pod kątem własnego rozwoju edukacyjnego, biorąc udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, m.in. w kursie na temat rozwoju zawodowego i awansu nauczyciela, kursie pedagogicznym, szkoleniu *Savoir vivre*, szkoleniu z zakresu podstaw przedsiębiorczości, metod aktywizujących, pedagogiki zabawy, kursie języka angielskiego poziom B2, Business English, kursie komputerowym, kursie prawa jazdy kat. B, kilkanaście osób

uczestniczyło w wykładach w języku angielskim, konferencji z zakresu technologii informatycznych w zarządzaniu. Uczestnicy projektu unijnego otrzymali także certyfikaty potwierdzające zdobycie i rozszerzenie swoich kwalifikacji.

Analizując efekty procesu kształcenia, absolwenci stwierdzili, że studia dały im możliwość doskonalenia umiejętności pedagogicznych, w dalszej kolejności: nauki języków obcych oraz podniesienia swoich kwalifikacji w zakresie obsługi komputera i technologii ICT.

Wyniki badań pokazały również, że zdecydowana większość uczestników projektu unijnego kończących studia potrafi wyznaczać swoje cele zawodowe. Odnośnie dalszych planów uczestników projektu unijnego – absolwentów pedagogiki – wyniki pokazują, że 28 osób (90,3%) liczy na zatrudnienie w swoim zawodzie. Absolwenci pedagogiki są doskonale zorientowani gdzie mogą szukać pracy w swoim zawodzie, wymieniają m.in. przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki socjoterapeutyczne, świetlice, szkoły językowe.

Uzyskane w wyniku przeprowadzenia ankiety wyniki świadczą o świadomości uczestników projektu unijnego (absolwentów) odnośnie konieczności ustawicznego kształcenia się, doskonalenia zawodowego. Są oni przygotowani do budowania swej przyszłości w oparciu o wiedzę i umiejętności, jakie uzyskali na studiach pedagogicznych. O przygotowaniu do poszukiwania pracy, umiejętności zredagowania nowoczesnych dokumentów, znajomości metod poszukiwania pracy i zasad autoprezentacji w kontakcie z pracodawcą świadczą wysokie wyniki uzyskane w ankiecie końcowej.

Analizując kwestionariusze efektów miękkich w postaci czynników związanych z uzyskaną podczas studiów wiedzą i doskonalonymi umiejętnościami, należy stwierdzić, że w każdym obszarze nastąpiły pozytywne zmiany. Najlepsze wyniki (wyrażone w kwestionariuszu notą bardzo dobrą) zauważyć można przy ocenie przez uczestników projektu unijnego swojej znajomości języka angielskiego. W odniesieniu do oceny bardzo dobrej odnotowujemy tu bardzo wysoki wzrost o 97,1%, w stosunku do badania wstępnego, w badaniu końcowym nikt nie zaznaczył już poziomu niedostatecznego, miernego, dostatecznego, ani nawet dobrego, podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznały sobie 4 osoby (11,8%), mierną – 11 osób (32,4%), ocenę dostateczną – 13 osób (38,2%), dobrą – 5 osób (14,7%).

Taki sam wynik dotyczy oceny przez uczestników projektu (absolwentów) swojej wiedzy w zakresie metodyki nauczania. Uczestnicy projektu unijnego kończący edukację przedszkolną i wczesnoszkolną wykazują znaczny wzrost znajomości metodyki nauczania, wiedzy pedagogicznej oraz w obszarze umiejętności diagnozowania dysfunkcji wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, a także umiejętności zaplanowania terapeutycznych zajęć wyrównawczych.

Warty podkreślenia jest wynik odnoszący się do zastosowania technik multimedialnych. Porównując wyniki wstępne z końcowymi, w odniesieniu do oceny bardzo dobrej, odnotowujemy znaczący wzrost w badaniu końcowym. Nikt nie zaznaczył poziomu niedostatecznego, miernego, ani dostatecznego,

podczas gdy w badaniu wstępnym ocenę niedostateczną przyznały sobie 4 osoby (11,8%), mierną – 6 osób (17,6%), ocenę dostateczną – 12 osób (35,3%).

Uczestnicy projektu kończący edukację (absolwenci) przyznali sobie najwyższą notę w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej, są świadomi znaczenia procesu planowania w późniejszej realizacji swoich celów zawodowych. W odniesieniu do badania odbywającego się po zakończeniu procesu rekrutacji, gdzie studenci ocenili poziom swojej wiedzy w zakresie zaplanowanej własnej ścieżki zawodowej, widać bardzo znaczący progres. Badania pokazały również, że w populacji uczestników projektu najwyższy wynik uzyskały zainteresowania i predyspozycje społeczne, na drugim miejscu znalazły się innowacyjne, następnie: metodyczne, kierownicze oraz przedmiotowe. Oznacza to, że zrekrutowani uczestnicy projektu posiadają predyspozycje kluczowe do wykonywania zawodu nauczyciela. Zdolności w tym zakresie oznaczają umiejętność nawiązywania kontaktu, zainteresowanie ludźmi, empatyczność, otwartość, uczuciowość, umiejętność przekazywania wiedzy, odporność psychiczną. Osoby uzyskujące wysoki wynik w zakresie zainteresowań i predyspozycji społecznych charakteryzują się sprawnością interpersonalną i umiejętnością rozumienia innych, opiekuńczością, dojrzałością emocjonalną oraz odpowiedzialnością społeczną, spostrzegawczością, wytrwałością, cierpliwością. Osoby uspołecznione preferują takie działania, które wymagają kontaktów z innymi ludźmi, potrafią opiekować się i pomagać w rozpoznawaniu potrzeb i rozwiązaniu problemów. Zawodami optymalnymi z punktu widzenia rozwiniętych predyspozycji społecznych są: nauczyciel, wychowawca, psycholog/psychoterapeuta, pracownik socjalny, doradca zawodowy, doradca personalny.

dr Piotr MAGIER

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Koordynator diagnozy w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych
w Radomiu

**Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcio-
i sześćioletnich radomskich przedszkoli.
Analiza wybranych aspektów w kontekście
metodologicznej specyfiki pedagogiki.
Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci
w wieku przedszkolnym**

Streszczenie: Prezentowany tekst stanowi sprawozdanie z badań realizowanych w Wyższej Szkole Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu w okresie od października 2009 do czerwca 2012 roku. Przedmiotem diagnozy jest gotowość szkolna dzieci pięcioletnich i sześćioletnich, uczęszczających do radomskich przedszkoli. Tekst zawiera opis wybranych wyników dotyczących zarówno samej gotowości szkolnej dzieci: ich umiejętności szkolnych, kompetencji poznawczych, komunikacyjnych, motorycznych, funkcjonowania społecznego, niekonfliktowości i samodzielności, jak i opis podstawowych elementów wpływu wychowawczego rodziny. Prezentowane wyniki omówione także zostały w odniesieniu do dorobku naukowego pedagogiki, w kontekście znaczenia diagnozy pedagogicznej w strukturze teorii pedagogicznej.

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie efektów oraz przebiegu diagnozy gotowości szkolnej dzieci pięcio- i sześćioletnich, uczęszczających do radomskich przedszkoli. Diagnoza przeprowadzana została w ramach realizowanego przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu projektu: „Nauczyciel przyszłości”, realizowanego od października 2009 do grudnia 2012 roku, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projektu konkursowego dotyczącego bezpłatnych studiów stacjonarnych na kierunku pedagogika, ze specjalnością edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim.

Część sprawozdawczą tekstu poprzedzam kilkoma uwagami o charakterze ogólnym – dotyczącym znaczenia badań diagnostycznych w pedagogice.

Diagnoza prezentowana jest z pozycji pedagoga ogólnego, co decyduje o tym, że skupiam się nie tylko na „surowych” wynikach zrealizowanej diagnozy, lecz także zainteresowany jestem określeniem funkcji diagnozy w strukturze pedagogiki. Sądzę, iż wprowadzające uwagi ogólne mają znaczenie nie tylko dla teorii pedagogicznej, lecz przekładają się na praktykę edukacyjną. W takim sensie odnoszą się np.: zarówno do edukacji szkolnej i przedszkolnej, jak i do procesu kształcenia nauczycieli (w naszym przypadku, nauczycieli języka angielskiego).

Dodatkowo uznaję, że pedagogiczna specyfika podjętych badań¹ decyduje o tym, że wykraczają one poza podstawowy opis i wyjaśnienia badanego zjawiska – zabiegi charakterystyczne dla badań empirycznych – a aspirują do rozumienia, wartościowania oraz postulowania pożądanych stanów. Chodzi zatem nie tylko o odpowiedź na pytania: co warunkuje gotowość szkolną dzieci, jakie elementy wchodzi w zakres jej struktury, które z tych elementów pozwalają na sprawne funkcjonowanie dziecka w szkole; lecz także o określenie możliwości usprawnienia (melioracji) procesu przygotowania dzieci do realizacji obowiązku szkolnego.

1. Znaczenie diagnozy w pedagogice

Pedagogikę jako naukę cechuje wieloaspektowość i różnorodność. Bodaj jak żadna inna nauka, pedagogika łączy w strukturze swych treści zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne; opisowo-wyjaśniające, jak i postulatywne; dane nauk matematyczno-przyrodniczych, jak i humanistycznych i filozoficznych oraz teologii². Złożoność pedagogiki powoduje szereg dyskusji nad jej statusem metodologicznym, niemniej wieloaspektowość pedagogiki wydaje się nie do uniknięcia z racji złożoności badanego przedmiotu i przyjmowanych celów³, a nawet uznać ją można za specyficzną wartość tej nauki.

Z racji przenikania się w pedagogice różnych poziomów, aspektów i paradygmatów nauki, określenie istoty tej dyscypliny podlega bez wątplenia różnego rodzaju interpretacjom i jest nieustannie dyskutowane. Niektóre stanowiska, określając istotę pedagogiki, przekreślają jej dorobek i znaczenie teoretyczne – uznając pedagogikę za zbiór praktycznie zorientowanych reguł wychowania. Z drugiej strony uprawia się pedagogikę jako dyscyplinę jedynie teoretyczną,

¹ Chodzi o funkcjonujący w nauce podział na materialny i formalny przedmiot badań, który przekłada się w pedagogice na uznanie nie tylko jej zadań opisowo-wyjaśniających, lecz również (a może przede wszystkim) wartościująco-postulatywnych celów pedagogiki: M. Nowak, *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 15–16; A. Bronk, *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 58.

² Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2001, s. 37–39.

³ Por. A. Bronk, *Czy pedagogika...*, dz. cyt., s. 55–57, 71, 73.

niejako „w oderwaniu” od praktyki edukacyjnej. W innych ujęciach pedagogikę traktuje się bądź jako dyscyplinę skupioną na opisie i wyjaśnianiu zjawisk edukacyjnych, usuwając poza zakres badań pedagogicznych oceny i wartościowanie zjawisk edukacyjnych oraz konieczność konstruowania, postulowania połączonych modeli wychowania, odbierając jej w ten sposób tożsamość naukową; bądź widzi się w pedagogice jedynie zbiór postulatów, które mają wskazywać jedynie słuszne sposoby wychowania⁴.

Mimo wspomnianej wyżej sytuacji, pedagogika, jak każda nauka, dąży przede wszystkim do możliwie precyzyjnego opisu i wyjaśnienia zjawisk i procesów określanych jako „edukacja” (bądź „wychowanie”) oraz ich przełożenia na postulaty dotyczące praktyki. Pedagogika nie jest bowiem jedynie nauką teoretyczną czy praktyczną, opisowo-wyjaśniającą czy normatywną. Pedagogika stanowi kompleks różnych poziomów i celów, dążąc do precyzji opisu, wyjaśniania adekwatności formułowanych postulatów i ocen.

Diagnoza jako metoda badań w pedagogice powinna zatem uwzględniać ową złożoność dyscypliny, w ramach której jest wykorzystywana. Nie tylko przedmiot badań warunkuje sposób prowadzenia badań, zastosowanie określonej metody⁵, również cele, jakie formułowane są w ramach pedagogiki decydują o specyfice diagnozy.

Podstawowym aspektem diagnozy pedagogicznej jest niewątpliwie rzetelny opis i wyjaśnianie zjawisk. Realizacja tego postulatu może być dokonywana zarówno poprzez badania ilościowe, jak i jakościowe. Badania ilościowe, dzięki zastosowaniu w ich trakcie matematyki (statystyki), pozwala na możliwie precyzyjne określenie stopnia zależności zachodzących między zjawiskami (zmiennymi) oraz określenie cech i właściwości badanych przedmiotów. Niewątpliwą zaletą podejścia ilościowego w badaniach jest możliwość ich uogólnienia na szerszą, niż badana, populację. Mimo swej precyzji, ujęcie ilościowe posiada swoje słabe strony, które szczególnie uwidaczniają się w sytuacji stosowania ilościowych badań w naukach humanistycznych. Chodzi mianowicie o ich, nazwijmy to: nieadekwatność względem fenomenów życia społecznego i wytworów kultury, do których należy również wychowanie. Konieczność rozumienia zjawisk społeczno-kulturowych umożliwia jakościowe podejście w badaniach pedagogicznych. Mimo szeregu ograniczeń metodologicznych, nieznanych podejściu ilościowemu (np. uzasadnienie uogólnień, precyzja języka), badania jakościowe pozwalają na głębokie, uwzględniające przeżycia, stany emocjonalne, motywy, zmiany historyczne badanego zjawiska (osoby), nie tylko analizy opisowe i wyjaśniające, ale także badanie prowadzące przede wszystkim do rozumienia⁶.

⁴ Por. Tamże, s. 58–60.

⁵ Tamże, s. 62.

⁶ Por. K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 46–47, 54–57.

Specyfika diagnozy pedagogicznej polega również na tym, że nie może ona ograniczać się jedynie do definiowania zjawiska czy stanu jego rozwoju. Powinna wykraczać poza stan aktualny czy jego historyczny opis, uwzględniając możliwość jego dalszego rozwoju, przyjmując postać prognozy. Treści prognostyczne pozwalają na sformułowanie postulatów i zasad, mających na celu wspieranie, meliorację przebiegu badanych procesów wchodzących bądź warunkujących wychowanie⁷.

Mówiąc o diagnozie w pedagogice, czy szerzej: o aspekcie poznawczym tej dyscypliny, warto uświadomić sobie, iż badania humanistyczne – w tym pedagogiczne – rzadko mają za przedmiot zjawiska bezpośrednio dostępne naszym władzom poznawczym. Często przedmiotem badań są zjawiska i procesy, będące elementem życia psychicznego człowieka, twory życia społecznego lub kultury, niekiedy wręcz wytwory samej nauki. Zazwyczaj nie polegają one badaniu „wprost”, a ich poznanie jest możliwe jedynie przy wykorzystaniu wskaźników. Kluczowym, dla wykorzystania w badaniach wskaźników, jest rozwiązanie problemu typu zależności wskaźników od oznaczanej przez nie rzeczywistości. Nie zawsze możemy empirycznie określić zależność wskaźnik–przedmiot badań (wskaźniki empiryczne), niejednokrotnie niezbędna jest teoria i zawarte w niej definicje, by na ich mocy określić wskaźniki badanego przedmiotu (wskaźniki definicyjne i inferencyjne)⁸.

Wielość stanowisk, definicji i koncepcji w naukach humanistycznych wprowadza niejaki zamęt w proces badań, m.in. z tego powodu, iż wieloznacznie określa istotność związku między zjawiskiem a jego wskaźnikami. Dodatkową trudnością jest problem specyficzności wykorzystywanych wskaźników. Niejednokrotnie bowiem mamy do czynienia z sytuacją, w której jeden określony wskaźnik może oznaczać (właśnie: być wskaźnikiem) różnych zjawisk. Oparcie zatem badań o jeden lub nawet kilka wskaźników nie gwarantuje precyzji badania.

Rozumienie specyfiki badań pedagogicznych, ich wieloaspektowości skłania do rzetelności, ale i ostrożności w trakcie ich planowania, realizacji oraz analizy wyników. Sądzę, że podstawową cechą każdego badacza winna być pokora (asceza) wobec samych badanych zjawisk i nauki. Kompetencje merytoryczne i metodologiczne nie gwarantują 100% pewności uzyskanych wyników. Co więcej dojrzałość metodologiczna wręcz prowokuje (powinna prowokować) nie do pewności i swoistej „zarozumiałości”, lecz właśnie do pokory⁹.

2. Diagnoza gotowości szkolnej – prezentacja wyników

Diagnoza gotowości szkolnej dzieci w wieku pięciu i sześciu lat, uczęszczających do przedszkoli na terenie Radomia, jak wspomniano wyżej, realizowana była w kontekście projektu „Nauczyciel przyszłości”. Założenia projektu

⁷ Por. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009, s. 198.

⁸ Tamże, s. 141, 143–150.

⁹ Por. P. Magier, *Teoria pedagogiczna w procesie kształcenia nauczycieli*, w: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, Lublin: Studio Format 2010, s. 127–128.

w znacznym stopniu decydowały zarówno o przedmiocie, jak i celach diagnozy. Z celem poznawczym – typowym dla badań diagnostycznych – złączony był cel dydaktyczny. Dodatkowo, określając cel diagnozy, brano pod uwagę społeczny kontekst jej przedmiotu. Tak więc diagnoza z zamierzenia miała określić nie tylko poziom i zakres (treść) gotowości szkolnej badanych dzieci; ale też wprowadzić studentów w arkana procesu badawczego i umożliwić im bezpośredni kontakt z instytucją przedszkola oraz, dzięki uzyskanym wynikom, być swoistym „głosem w dyskusji” dotyczącej gotowości szkolnej dzieci i jej uwarunkowań w kontekście ministerialnych decyzji zmierzających do obniżenia wieku obowiązkowego szkolnego.

Realizując powyższe cele, autorom diagnozy zależało na możliwie rzetelnej i wieloaspektowej pracy badawczej, obejmującej swym zakresem zarówno doświadczenie i wiedzę naukowców zajmujących się edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną; kontekstem tej edukacji (np. zagadnieniami dotyczącymi rodziny, mediów, niepełnosprawności); aktywnym i możliwie szerokim uczestnictwem studentów w realizacji diagnozy, jak i na dobrej współpracy z władzami oświatowymi Radomia oraz dyrektorami przedszkoli. W rezultacie w pracę diagnostyczną zaangażowani byli (np. w funkcji konsultantów), prócz studentów i pracowników Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu, pracownicy Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, dyrektorzy i nauczyciele przedszkoli, władze samorządowe miasta Radomia. W szczególności pomyślny przebieg i ukończenie diagnozy stanowiło efekt skrupulatnej i znacznie wykraczającej poza obowiązki zawodowe pracy: Koordynator Merytorycznej Projektu – pani mgr Monika Nowotnik-Kozickiej¹⁰.

2.1. Przebieg diagnozy

„Podjęte poszukiwania badawcze zostały [...] ukierunkowane przez główny problem badawczy wyrażony w pytaniu: Jaki jest stan gotowości szkolnej badanych dzieci 5- i 6-letnich w radomskich przedszkolach?

W ramach problemu głównego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

- Na jakim poziomie kształtują się umiejętności szkolne badanych dzieci?
- Jaki jest stan kompetencji poznawczych wśród badanych dzieci?
- Jaki jest poziom sprawności motorycznej badanych dzieci?
- Na jakim poziomie kształtuje się samodzielności badanych dzieci?
- W jakim stopniu u badanych dzieci występuje niekonfliktowości?

¹⁰Zob. P. Magier, A. Łuczyński, *Wprowadzenie*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedsiębiorcy idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 5–8.

- Jaki poziom aktywności społecznej wykazują badane dzieci?
- Jak środowisko rodzinne wspiera zadania rozwojowe badanych dzieci?”¹¹.

Specyfika przedmiotu badań skłoniła autorów diagnozy do wyboru Skali Gotowości Szkolnej (SGS) autorstwa E. Koźniewskiej¹² jako podstawowego narzędzia badań. Dla potrzeb diagnozy dokonano modyfikacji w procedurze badań¹³ oraz uzupełniono diagnozę o kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci przedszkolnych. Zmiany te, zwłaszcza wprowadzenie dodatkowego narzędzia badań, podyktowane były zarówno aspektami poznawczymi – zamiarem uwzględnienia oddziaływań rodziny na formowanie się gotowości szkolnej ich dzieci; jak i względami dydaktycznymi – zamiarem wprowadzenia studentów, czyli osoby realizujące diagnozę, w proces konstruowania narzędzi badawczych, które mogą być wykorzystane w prostych badaniach pedagogicznych, np. przez nauczycieli w trakcie procesu nauczania i wychowania szkolnego.

Zakres diagnozy skali SGS obejmował pięć części, zawierających w swym zakresie określone podskale:

„W pierwszej części oznaczonej literą A wymienione są zachowania i umiejętności związane z aktywnością poznawczą – dziecko poznaje środowisko i siebie, uczy się rozumieć świat. Część B odnosi się do zachowania dziecka w grupie rówieśników – dziecko bawi się i uczy w grupie rówieśników, zdobywa umiejętności społeczne. W kolejnej części C uwagę zwrócono na przejawy samodzielności dzieci i ich umiejętności radzenia sobie w sytuacjach problemowych – dziecko uczy się samodzielności w trudnych sytuacjach. W części czwartej (D) nakierowano uwagę na aktywność zadaniową dziecka, podejmowaną samodzielnie, bądź w trakcie zajęć kierowanych przez nauczyciela – dziecko jest aktywne, wykonuje zadania, pracuje pod kierunkiem nauczyciela. Ostatnią, piątą część (E) zastosowanej metody odniesiono natomiast do przygotowania dziecka do podjęcia nauki – dziecko przygotowuje się do nauki czytania, pisania i matematyki”¹⁴. Łącznie 72 zdania opisują zachowania i umiejętności dzieci, wraz z odpowiednio przyporządkowanymi im podskalami SGS. Zadaniem nauczyciela jest oszacowanie częstości występowania danego zachowania lub umiejętności na czterostopniowej skali (tak, raczej tak, raczej nie, nie), na podstawie obserwacji prowadzonej podczas codziennych zajęć. Wymaga to od nauczyciela zapoznania się z podręcznikiem, zaplanowania pracy, przedstawienia metody rodzicom i uzyskania ich zgody na zastosowanie Skali.

¹¹ A. Łuczyński, P. Magier, A. Kalita, M. Pietruszka, *Metody badań nad gotowością szkolną dzieci przedszkolnych*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą ...*, dz. cyt., s. 142.

¹² E. Koźniewska, *Skala gotowości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo CMPPP 2006.

¹³ *O przebiegu diagnozy* zob.: E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, A. Rychel, A. Tuszyńska, *Diagnoza gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich na terenie Radomia – studenckie sprawozdanie z badań*, w: *Przedszkolaki idą...*, dz. cyt. s. 128–132.

¹⁴ E. Koźniewska, *Skala gotowości...*, dz. cyt., s. 7.

Zadania rozwojowe związane z pierwszym etapem edukacji szkolnej zostały zestawione w tabeli 1 wraz z odpowiadającymi im częściami SGS i podskalami SGS oraz odnoszącymi się do nich sferami rozwoju dziecka (w nawiasach zamieszczono liczby pozycji Skali).

Tabela 1. Zestawienie zadań rozwojowych ze strukturą SGS (części i podskale) i sferami rozwojowymi dziecka

Zadania rozwojowe związane z młodszym wiekiem szkolnym	Części SGS	Podskale SGS	Sfery rozwoju
Zdobywanie wiedzy i umiejętności poznawczych	(A) poznawanie środowiska i siebie, rozumienie świata (15)	Kompetencje Poznawcze (6) Umiejętności Szkolne (9)	Poznawcza
Współdziałanie z rówieśnikami	(B) zabawa i nauka w grupie rówieśników, zdobywanie umiejętności społecznych (21)	Sprawność Motoryczna (4)	Fizyczna
		Aktywność Społeczna (6)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (11)	
Osiągnięcie samodzielności	(C) samodzielność w trudnych sytuacjach (8)	Samodzielność (8)	Emocjonalno-społeczna
Realizowanie nowych form aktywności	(D) aktywne podejmowanie zadań i praca pod kierunkiem nauczyciela (7)	Samodzielność (4)	Emocjonalno-społeczna
		Niekonfliktowość (1)	
		Aktywność Społeczna (3)	
Opanowanie pisania i czytania	(E) przygotowanie do nauki czytania, pisania, matematyki (21)	Umiejętności Szkolne (11)	Poznawcza
		Kompetencje Poznawcze (6)	Fizyczna
		Sprawność Motoryczna (4)	

Źródło: E. Kozłowska, *Skala Gotowości Szkolnej*, Wyd. CMPPP, Warszawa 2006, s. 9.

Utworzone podskale SGS zawierają określoną zawartość treściową, którą stanowią odpowiadające im zachowania oraz umiejętności dzieci. Już zatem ogólna charakterystyka poszczególnych podskal SGS pozwala zrozumieć ich wartość w określeniu gotowości szkolnej dziecka¹⁵:

Umiejętności Szkolne (20) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (A) i (E) SGS – treść zachowań i umiejętności, które składają się na tę podskale odpowiadają zadaniom stawianym przed dziećmi w ramach edukacji przedszkolnej, np. obserwacja cyklicznych zmian w przyrodzie, działania związane

¹⁵ Tamże, s. 8–13.

z liczeniem. Zachowania i umiejętności dotyczą zatem różnych aspektów rozwoju dzieci, np. uwagi, myślenia operacyjnego i przyczynowo-skutkowego, rozwoju psychomotorycznego.

Kompetencje Poznawcze (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (A) i (E) SGS – w podskali tej uwidaczniają się te zachowania i umiejętności dziecka, które obejmują jego zainteresowania i osiągnięcia poznawcze, np. poszukiwanie i gromadzenie doświadczeń oraz komunikowanie ich innym. Umiejętności dzieci zaliczane do tej podskali związane są z różnymi obszarami działań dziecka, np. z poznawaniem świata przyrody i świata społecznego. Należy również zauważyć, że wiele z tych umiejętności może wykraczać poza rozwojowe i edukacyjne założenia przygotowania dziecka do edukacji szkolnej.

Sprawność Motoryczna (8) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (B) i (E) SGS – podskala ta dotyczy aktywności i sprawności ruchowej dziecka, koordynacji ruchowej i manualnej oraz zadowolenia dziecka w zajęciach ruchowych.

Samodzielność (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (C) i części (D) SGS – obejmuje ona te zachowania i umiejętności dzieci przedszkolnych, które wyrażają się np. w zaradności, rozwiązywaniu trudnych sytuacji, dążeniu do niezależności. Treści omawianej podskali tworzą takie cechy zachowania, jak wytrwałość i odporność.

Niekonfliktowość (12) – podskala zawiera pozycje umieszczone głównie w części (B) i jedną pozycję w części (D) SGS – podskala obejmuje pozycje odnoszące się do umiejętności społecznych dziecka, np. współpraca w grupie, uwzględnianie praw innych dzieci. Zachowania dzieci w tej podskali wiążą się z podejmowaniem prób rozwiązywania konfliktów i dążenia do opanowania gwałtownych uczuć w trudnych dla dziecka sytuacjach.

Aktywność Społeczna (9) – podskala zawiera pozycje umieszczone w części (B) i (D) SGS – wskazuje na zachowania i umiejętności dziecka w zakresie kontaktowania się i porozumiewania z rówieśnikami, np. umiejętność zadawania pytań, zdobywania informacji, wyrażania siebie i bycia rozumianym przez innych. W podskali akcentuje się zachowania związane z okazywaniem wsparcia i pomocy oraz te, które świadczą o ekspresji własnych uczuć¹⁶.

W zakres ankiety dla rodziców, samodzielnie przygotowanej przez studentów, weszły 22 pytania. Treść pytań dotyczyła różnorodnych elementów życia rodzinnego i procesu wychowania w rodzinie, mogących mieć znaczenia dla kształtowania się gotowości szkolnej dzieci. „W kwestionariuszu ankiety pytania rodziców m.in. o to, jakie łączą ich relacje z dziećmi, jaka jest kondycja rodziny pod względem materialnym i moralnym oraz panujące w niej więzi emocjonalne; pytano o pojawiające się w rodzinie konflikty i sposoby ich rozwiązywania, zapytano również rodziców o ich postawy wychowawcze i szeroko rozumianą aktywność dziecka w środowisku rodzinnym. Uzyskane odpowiedzi umożliwiły m.in. określenie: jak kształtuje się struktura rodzin badanych dzieci,

¹⁶ A. Łuczyński, P. Magier, A. Kalita, M. Pietruszka, *Metody badań nad...*, dz. cyt., s. 143–145.

jak rodzice spełniają swoją funkcję opiekuńczo-wychowawczą wobec swoich dzieci i jakie trudności napotykają w jej realizacji oraz na jakim poziomie zaspokajają oni podstawowe potrzeby rozwojowe i edukacyjne swoich dzieci”¹⁷.

Uzyskane wyniki badań opracowane zostały przy użyciu pakietu statystycznego SPSS v.12.pl z wykorzystaniem takich narzędzi statystycznych, jak: test Kolmogorowa-Smirnova z poprawką istotności Lillieforsa, służący do analizy rozkładu wyników, nieparametryczny test U Manna-Whitneya, służący określeniu różnic w zakresie płci oraz wieku badanych dzieci, współczynnik korelacji ρ -Spearmana, służący do oceny zależności uzyskanych wyników w poszczególnych skalach, test chi-kwadrat, służący ocenie istotności różnic w wynikach testu dla rodziców¹⁸.

Badania diagnostyczne z użyciem skali SGS oraz kwestionariusza dla rodziców przeprowadzone były przez studentów w kwietniu i maju 2011 roku. Poprzedzone były spotkaniami w WSNSiT, mającymi na celu merytoryczne i techniczne przygotowanie ankietowanych do przeprowadzenia badań. Prócz osób obserwowanych (dzieci radomskich przedszkoli) i ankietowanych (rodzice tychże dzieci) w badaniach aktywnie uczestniczyli nauczyciele przedszkoli, którzy na podstawie obserwacji i we współpracy ze studentami uzupełniali kwestionariusz SGS¹⁹.

Tabela 2. Liczba badanych dzieci w grupach wg płci i wieku

Wiek dziecka	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%
5 lat	140	70,4%	156	78,4%	296	74,4%
6 lat	59	29,6%	43	21,6%	102	25,6%
Ogółem	199	100,0%	199	100,0%	398	100,0%

Źródło: Łuczyński A., Magier P., Kalita A., Pietruszka M., *Metody badań nad gotowością szkolną dzieci przedszkolnych*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s.150.

W zakres grupy badanej weszło 398 dzieci oraz 300 rodziców. W grupie dzieci przedszkolnych: „[...] uczestniczyło w sumie 199 chłopców (100%), w tym przebadano 140 chłopców (70,4%) w wieku pięciu lat i 59 chłopców (29,6%) w wieku sześciu lat. Podobnie jak w grupie chłopców, badaniami objęto w sumie 199 dziewcząt (100%), w tym przebadano 156 dziewcząt (78,4%)

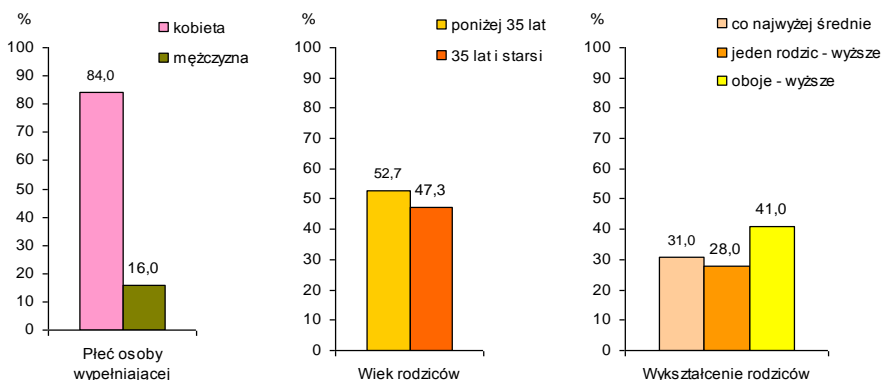
¹⁷Tamże, s. 146.

¹⁸Zob. Tamże, s. 147.

¹⁹Por. Tamże, s. 149; E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, J. Rychel, A. Tuszyńska, *Diagnoza gotowości...*, dz. cyt., s. 129–131.

w wieku pięciu lat i 43 dziewczęta (21,6%) w wieku sześciu lat. Ogółem w badaniach uczestniczyło 296 dzieci (74,4%) w wieku pięciu lat oraz 102 dzieci sześciolatek (25,6%)²⁰.

„W grupie 300 badanych rodziców (100%) znalazło się natomiast 252 kobiety (84%) – matki badanych dzieci i 48 mężczyzn (16%) – ojców. [...] W badaniach wzięło udział 52,7% rodziców, których wiek nie przekraczał 35 lat, niewiele mniejszą grupę (47,3%) stanowili zaś rodzice w wieku 35 lat i starsi. W badanej grupie rodziców stwierdzono ponadto, że 31% posiada wykształcenie co najwyżej średnie, w 41% oboje rodzice posiadają wykształcenie wyższe, natomiast w 28% okazało się, że tylko jeden z rodziców badanego dziecka posiada wykształcenie wyższe (por. ryc. 1)»²¹.



Ryc. 1. Płeć, wiek i wykształcenie badanych rodziców

Źródło: Łuczyński A., Magier P., Kalita A., Pietruszka M., *Metody badań nad gotowością szkolną dzieci przedszkolnych*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolatek radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s.150.

Innymi zmiennymi, opisującymi rodzinę badanych dzieci, była struktura oraz sytuacja materialna. Większość rodzin – 91% – były to rodziny pełne (gdzie oboje rodzice wychowywali dzieci). Jedynie 9% stanowiły rodziny niepełne lub takie, w których opiekę nad dziećmi sprawowali opiekunowie prawni. W aspekcie oceny stopnia zadowolenia z warunków materialnych (dochody, stopień zaspokajania potrzeb materialnych, warunki mieszkaniowe) 84,3% rodziców oceniało swoją stację jako zadowalającą, natomiast 15,6% jako niezadowolającą²².

²⁰ A. Łuczyński, P. Magier, A. Kalita, M. Pietruszka, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 150.

²¹ Tamże, s. 151–152.

²² A. Łuczyński, K. Dec, E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą...*, dz. cyt., s. 157.

2.2. Analiza wyników badań

Analizując osiągnięcia dzieci w badaniu SGS, interpretacji poddano zarówno wyniki uzyskane w poszczególnych podskalach, jak i ich zależność od płci i wieku dziecka. Zwrócono także uwagę na frekwencję uczestnictwa w zajęciach przedszkolnych oraz wiek rozpoczęcia edukacji przedszkolnej.

Ocenę stopnia gotowości szkolnej dzieci, uzyskaną na podstawie analizy Skali Gotowości Szkolnej E. Koźniewskiej, na poziomie oceny ogólnej uznano za wysoką. Na szczególną uwagę zasługują wysokie wyniki uzyskane w podskalach: umiejętności szkolnych oraz niekonfliktowości, samodzielności, sprawności motorycznej, aktywności społecznej. Niskie wyniki uzyskały badane dzieci jedynie w podskali kompetencji poznawczych. Zależności uzyskanych wyników w poszczególnych podskal prezentuje poniższa tabela:

Tabela 3. Wyniki badania Skalą Gotowości Szkolnej

Grupa	Skale SGS	Średnia	Odch. standardowe	95% p.u.	Mediana	Min.	Maks.
Badane dzieci ogółem (n = 398)	S1 Umiejętności szkolne	49,87	8,01	49,08–50,66	51	18	60
	S2 Kompetencje poznawcze	19,65	7,67	18,89–20,4	19	1	36
	S3 Sprawność motoryczna	20,80	3,25	20,48–21,12	22	8	24
	S4 Samodzielność	26,59	5,46	26,05–27,13	27	7	36
	S5 Niekonfliktowość	28,72	6,45	28,08–29,35	30	5	36
	S6 Aktywność społeczna	20,18	3,92	19,79–20,56	21	2	27

Źródło: A. Łuczynski, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczynski (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 175.

Ogólna zależność między płcią dzieci a ich osiągnięciami szkolnymi wskazuje na wyższe wyniki dziewcząt we wszystkich podskalach. Różnice w uzyskanych wynikach między dziewczętami a chłopcami odzwierciedlają różnice w rozwoju psychospołecznym chłopców i dziewcząt. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 4.

Rozkład wyników uzyskanych w badaniu Skalą Gotowości Szkolnej w odniesieniu do wieku dzieci nie wskazuje na istotne statystycznie różnice w uzyskiwanych wynikach²³. Natomiast wyraźne różnice w wynikach w poszczególnych podskalach uwidaczniają się w odniesieniu do frekwencji na zajęciach. „Na podstawie opinii wyrażanych przez rodziców badanych dzieci większość z nich codziennie uczestniczy w zajęciach w przedszkolu (91,3%) [...], a ich nastawienie do uczestnictwa w zajęciach jest pozytywne – ogólnie 68% dzieci chętnie uczestniczy w zajęciach, 29% raczej chętnie, a zaledwie 3% z nich niechętnie

²³ Por. tamże, s. 185–186.

bierze udział w zajęciach przedszkolnych²⁴. Jeśli natomiast chodzi o istotność wskazanych różnic, to wskazują one na „średnią” frekwencję w przedszkolu jako najkorzystniejszą dla formowania się gotowości szkolnej dzieci.

Tabela 4. Wyniki badania Skal Gotowości Szkolnej – wyniki chłopców i dziewcząt

Grupa	Skale SGS	Średnia	Odch. standardowe	95% p.u.	Mediana	Min.	Maks.
Chłopcy (n = 199)	S1 Umiejętności szkolne	48,15	8,21	47–49,29	49	21	60
	S2 Kompetencje poznawcze	18,70	8,03	17,58–19,83	18	3	36
	S3 Sprawność motoryczna	20,30	3,36	19,83–20,77	21	8	24
	S4 Samodzielność	25,06	5,66	24,27–25,86	26	7	36
	S5 Niekonfliktowość	26,84	6,97	25,87–27,82	28	5	36
	S6 Aktywność społeczna	19,31	3,85	18,77–19,85	20	4	27
Dziewczęta (n = 199)	S1 Umiejętności szkolne	51,59	7,44	50,55–52,63	53	18	60
	S2 Kompetencje poznawcze	20,59	7,18	19,58–21,59	20	1	36
	S3 Sprawność motoryczna	21,30	3,07	20,87–21,72	22	11	24
	S4 Samodzielność	28,12	4,80	27,45–28,79	29	12	36
	S5 Niekonfliktowość	30,59	5,28	29,85–31,33	32	7	36
	S6 Aktywność społeczna	21,05	3,81	20,51–21,58	22	2	27

Źródło: A. Łuczynski, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczynski (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 178.

Tabela 5. Poziom gotowości szkolnej a frekwencja na zajęciach w przedszkolu

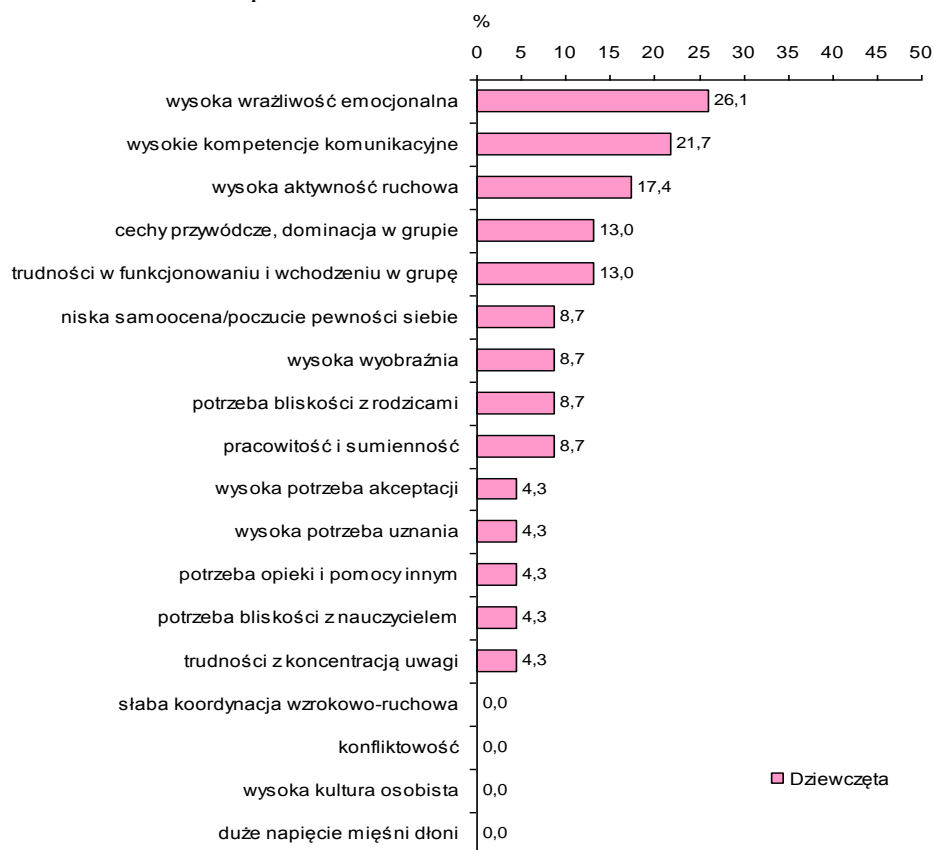
Podskale SGS	Frekwencja			Istotność różnic ^A		
	wysoka (n = 363)	średnia (n = 21)	niska (n = 14)	1–2	1–3	2–3
S1 Umiejętności szkolne	50,17	52,14	38,71	0,245	0,00002	0,0001
S2 Kompetencje poznawcze	20,09	18,14	10,43	0,241	0,00003	0,0013
S3 Sprawność motoryczna	20,85	22,05	17,57	0,133	0,00989	0,0044
S4 Samodzielność	26,68	28,67	21,29	0,063	0,00118	0,0009
S5 Niekonfliktowość	28,70	30,29	26,71	0,435	0,18063	0,1087
S6 Aktywność społeczna	20,25	22,62	14,71	0,001	0,00036	0,0003

^A Grupy porównywano parami testem Manna-Whitneya.

Źródło: A. Łuczynski, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczynski (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciolletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 188.

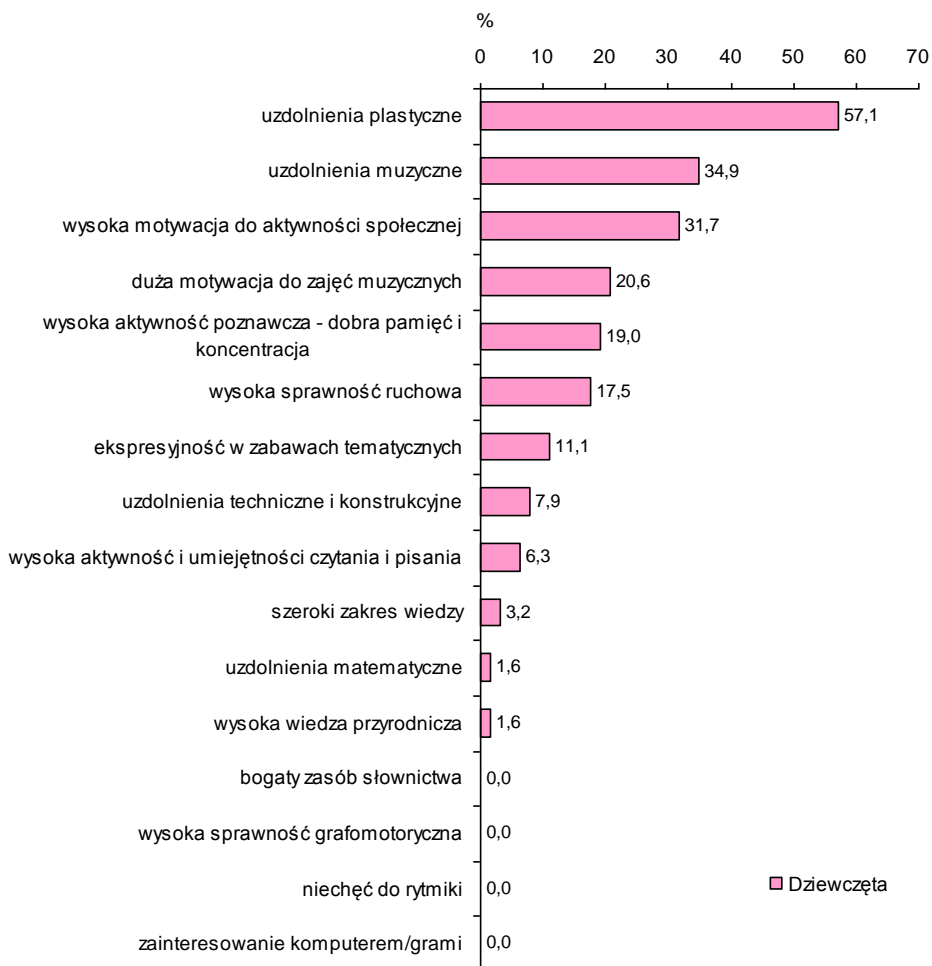
²⁴ Tamże, s. 168.

Badania Skalą SGS pozwoliły także na wyodrębnienie cech i uzdolnień dziewcząt i chłopców, przypisywanych im przez nauczycieli, a nieuwzględnionych w podskalach SGS. Ocenę tych elementów zawierają, zamieszczone poniżej wykresy: rycina 2 i 3 dla cech i uzdolnień dziewcząt oraz rycina 4 i 5 dla cech i uzdolnień chłopców:



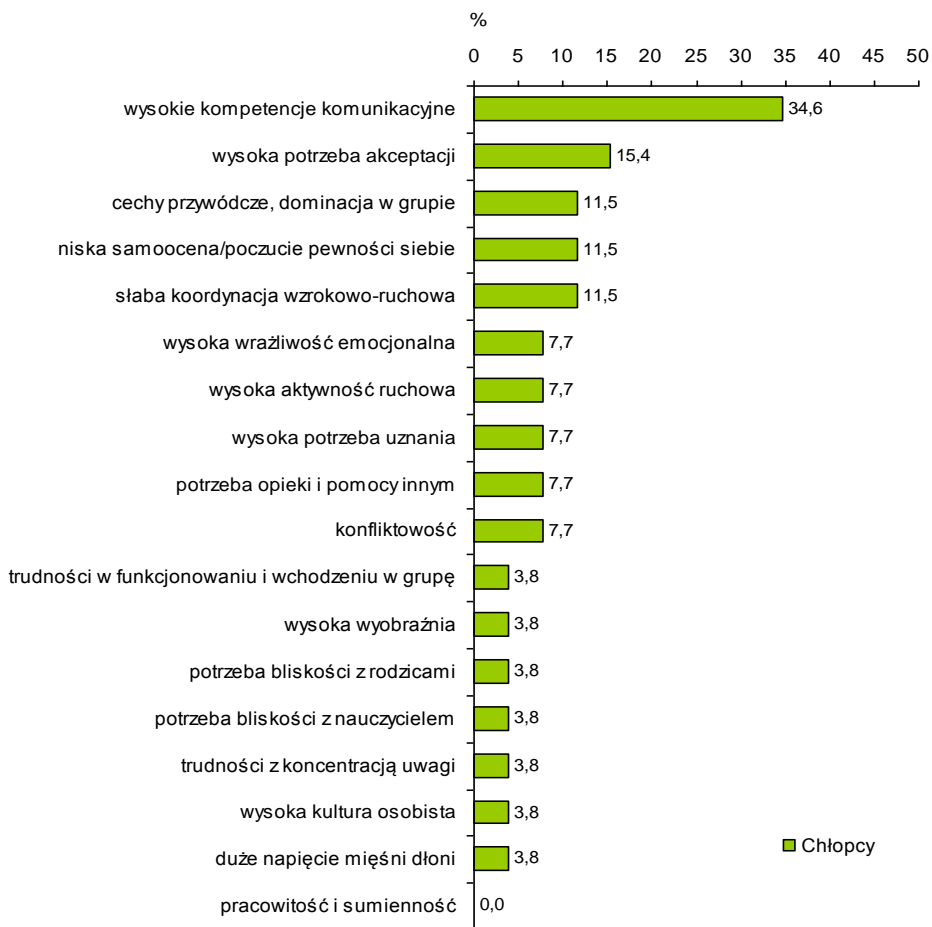
Ryc. 2. Obserwacje nauczycieli dotyczące cech dziewcząt nieujętych w SGS

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 181.



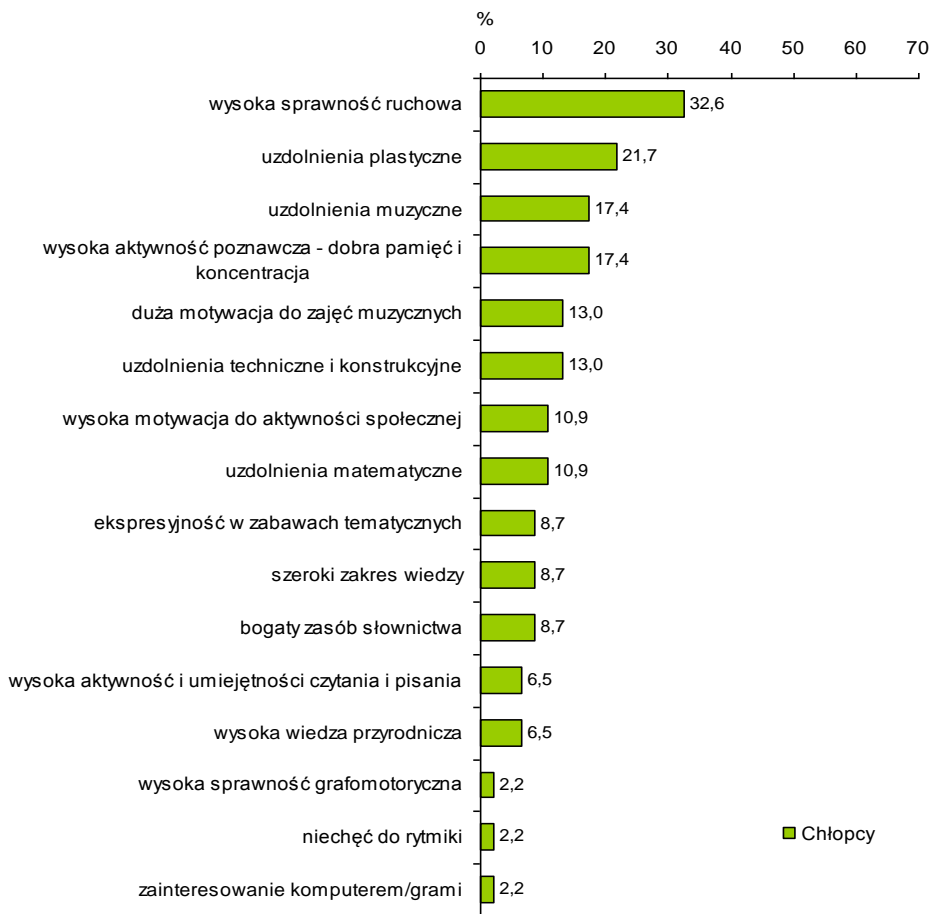
Ryc. 3. Obserwacje nauczycieli dotyczące zdolności specjalnych dziewcząt

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 183.



Ryc. 4. Obserwacje nauczycieli dotyczące cech chłopców nieujętych w SGS

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiołna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 180.



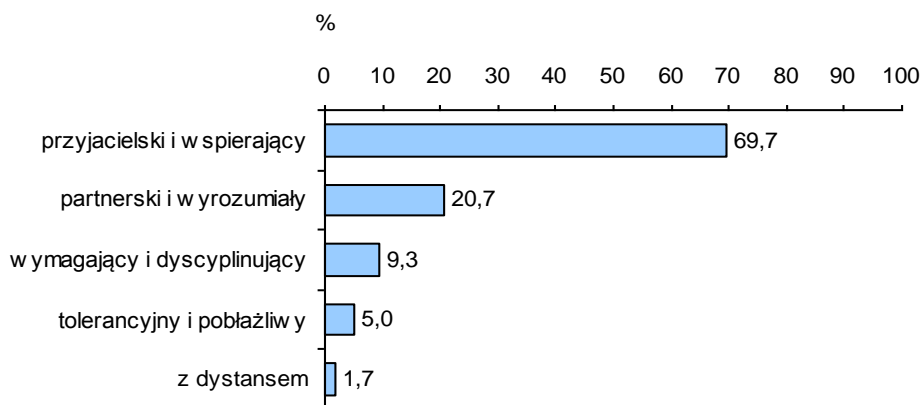
Ryc. 5. Obserwacje nauczycieli dotyczące zdolności specjalnych chłopców

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 182.

Wysokiemu stopniowi gotowości szkolnej dzieci towarzyszyło stymulujące oddziaływanie środowiska rodzinnego. Zarówno elementy „formalne” życia rodzinnego: struktura rodziny, poziom wykształcenia rodziców, zadowolenie z sytuacji materialnej, jak i specyfika wpływu wychowawczego, np.: preferowane formy kontaktu, style rozwiązywania problemów, nastawienia na wspieranie rozwoju własnych dzieci, pozwalają na sformułowanie tezy o pozytywnej roli rodziców w procesie rozwoju gotowości szkolnej ich dzieci²⁵.

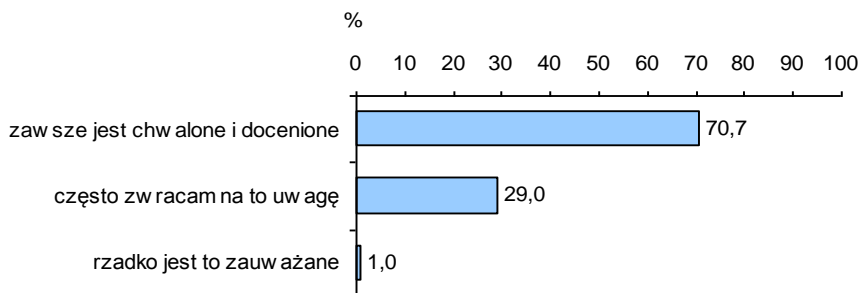
²⁵ Por. tamże, s. 173–174.

Mimo iż wyniki badań nie wskazują na uzyskiwanie wiedzy o wychowaniu dzieci ze źródeł naukowych – 90,7% rodziców wskazało na doświadczenie i intuicję, jako główne źródło wiedzy w tym zakresie, a zaledwie 2,0% wskazało na specjalistyczne warsztaty i 0,7 na informacje ze strony nauczycieli przedszkoli²⁶, to wyniki dotyczące preferowanego stylu kontaktu z dzieckiem (ryc. 6), stylu reagowania na właściwe (ryc. 7) i niewłaściwe zachowania dziecka (ryc. 8) czy reakcje rodziców na niepowodzenia dzieci (ryc. 9) wydają się wyraźnie wskazywać na wspierający i empatyczny styl wychowania rodzinnego.



Ryc. 6. Badani rodzice ogółem: preferowany styl kontaktów z dzieckiem

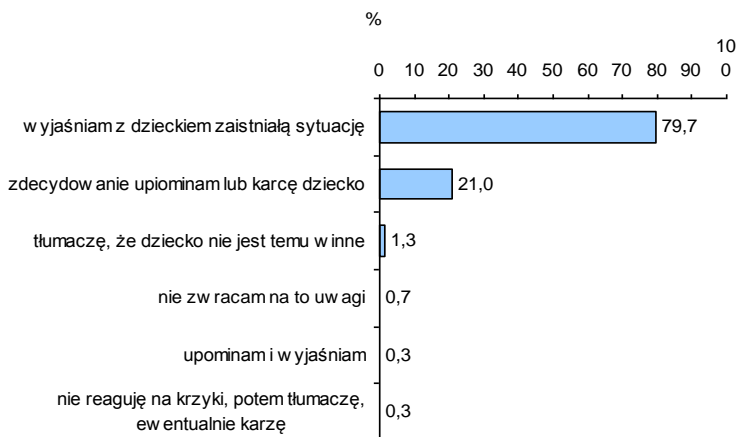
Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 171.



Ryc. 7. Badani rodzice ogółem: reakcje na właściwe zachowanie dziecka

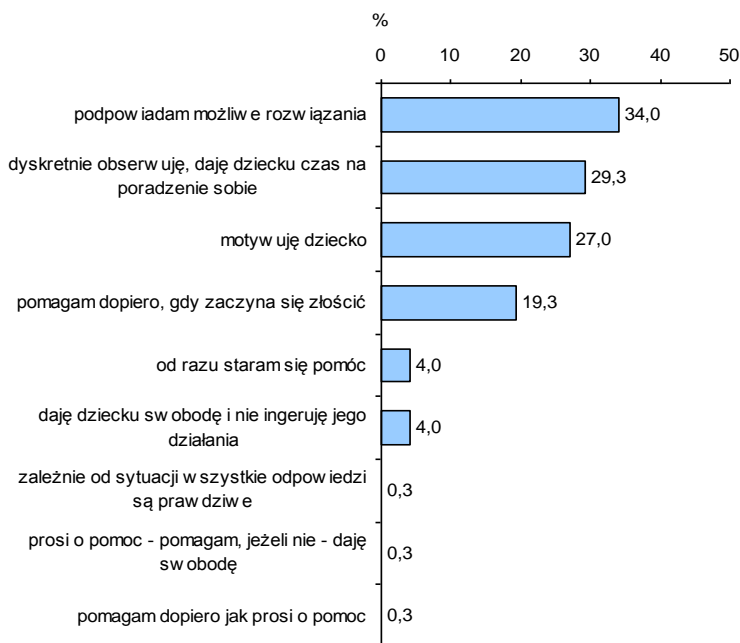
Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedszkolaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 171.

²⁶ Tamże s. 170.



Ryc. 8. Badani rodzice ogółem: reakcje na niewłaściwe zachowanie dziecka

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 172.



Ryc. 9. Badani rodzice ogółem: najczęstsze reakcje na porażki i trudności dziecka

Źródło: A. Łuczyński, K. Deć, E. Fiolna, M. Ciesielska-Dwojak, *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 173.

Wśród elementów życia rodzinnego pozytywnie warunkujących jego funkcjonowanie wychowawcze, niewątpliwie kluczowe miejsce zajmuje wykształcenie rodziców. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, iż pozostaje ono w pozytywnej zależności z takimi zmiennymi jak ilość posiadanych dzieci (np.: 12,2% rodziców z wyższym wykształceniem posiada 3 i więcej dzieci, przy 8,6% rodziców w wykształceniu co najwyżej średnim); wiekiem rozpoczęcia edukacji przedszkolnej dzieci (np.: 81,3% rodziców z wyższym wykształceniem posyła swe dzieci do przedszkola w wieku 3 lat, podczas gdy wiek edukacji szkolnej w wieku 3 lat rozpoczyna 63,4% dzieci rodziców w wykształceniu co najwyżej średnim); częstością czytania dzieciom bajek (np.: 43,1% rodziców z wyższym wykształceniem deklaruje, że bardzo często czyta swoim dzieciom bajki; przy 23,7% rodziców w wykształceniu co najwyżej średnim); lub uczestnictwie w przygotowaniu świąt i uroczystości rodzinnych (np.: 48,0% rodziców z wyższym wykształceniem deklaruje, że ich dzieci bardzo często uczestniczą w przygotowaniach świąt i uroczystości rodzinnych; przy 33,3% rodziców w wykształceniu co najwyżej średnim)²⁷.

* * *

Efekty przeprowadzonej diagnozy można oceniać wieloaspektowo. Podstawowe jej rezultaty dotyczą stopnia przygotowania dzieci w wieku pięciu i sześciu lat do realizacji obowiązku szkolnego. Prócz ponadprzeciętnych wyników dzieci przedszkolnych, w pięciu z sześciu zastosowanych podskal, na szczególną uwagę zasługują wyniki w zakresie funkcjonowania wychowawczego rodziny. Optymistyczne wydają się te, według których rodzice prezentują się jako podmioty znacząco wspierające rozwój własnych dzieci.

Badania diagnostyczne posiadają także inne, szersze znaczenie. Wpisują się one w proces formowania się pedagogiki jako nauki. Nie tylko w prosty sposób przyczyniają się do rozrostu dorobku (wiedzy) pedagogiki, ale także skłaniają do krytycznego namysłu nad problemami metodologii pedagogiki, jak i potwierdzają jej status jako nauki teoretyczno-stosowanej.

Przeprowadzone badania mają wreszcie znaczenie dydaktyczne. Stanowiły niepowtarzalną okazję do zaznajomienia się adeptów pedagogiki z procedurami badawczymi, funkcjonowaniem instytucji oświatowo-opiekuńczych, lecz także z teoretycznym i metodologicznym dorobkiem pedagogiki jako nauki.

Mamy świadomość, że prezentowane wyniki badań nie stanowią kompletnego opisu stanu gotowości szkolnej dzieci przedszkolnych, uczęszczających do radomskich przedszkoli. Traktujemy je raczej jako przyczynek w dyskusji nad problemem gotowości szkolnej. Same badania wymagają niewątpliwie kontynuacji i ciągłego ich dostosowywania do zmieniających się warunków rozwoju dzieci oraz funkcjonowania instytucji edukacyjnych.

²⁷ Tamże, s. 164–168.

Literatura

1. Bronk A., *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* w: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2003, s. 47–76.
2. Fiołna E., Ciesielska-Dwojak M., Rychel A., Tuszyńska A., *Diagnoza gotowości szkolnej dzieci 5- i 6-letnich na terenie Radomia – studenckie sprawozdanie z badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześciioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 117–133.
3. Koźniewska E., *Skala gotowości szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2006.
4. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2001.
5. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2009.
6. Łuczyński A., Deć K., Fiołna E., Ciesielska-Dwojak M., *Gotowość szkolna dzieci radomskich przedszkoli – analiza wyników badań*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 155–192.
7. Łuczyński A., Magier P., Kalita A., Pietruszka M., *Metody badań nad gotowością szkolną dzieci przedszkolnych*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 137–153.
8. Magier P., Łuczyński A., *Wprowadzenie*, w: P. Magier, A. Łuczyński (red.), *Przedшкоlaki idą do szkoły. Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji 2012, s. 5–8.
9. Magier P., *Teoria pedagogiczna w procesie kształcenia nauczycieli*, w: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*, Lublin: Studio Format 2010, s. 121–141.
10. Nowak M., *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 15–28.
11. Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, s. 34–58.

CZĘŚĆ II

**Poprawa jakości kształcenia w edukacji przedszkolnej
i wczesnoszkolnej: wybrane artykuły**

dr hab. Anna KLIM-KLIMASZEWSKA, prof. nadzw.

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym

„Cała nauka opiera się na emocjach”

Platon

Streszczenie: Inteligencja emocjonalna jest pojęciem stosunkowo nowym. Uznaje się, że jest to zdolność człowieka do rozumienia emocji swoich i innych ludzi, dostosowywania i kontroli emocji. W artykule wskazano, jakie cechy i zachowania mają wpływ na rozwijanie inteligencji emocjonalnej. Niezależnie od predyspozycji genetycznych czy temperamentu inteligencję emocjonalną należy rozwijać u dzieci już w przedszkolu, np. wdrażając programy skupiające się na zwiększeniu emocjonalnych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych.

Słowa kluczowe: inteligencja, emocje, dziecko, przedszkole

W społeczeństwie długo istniało przekonanie, że o udanym życiu decyduje wysoki iloraz inteligencji IQ. Jednak badania naukowe dowiodły, że iloraz inteligencji tylko w 20% jest wskaźnikiem udanego życia, natomiast 4 razy skuteczniejsza jest inteligencja emocjonalna EI.

Nie oznacza to jednak, że należy być zainteresowanym tylko EI i całkowicie odrzucić iloraz inteligencji. Wykazano bowiem, że wysokie IQ powoduje większe szanse człowieka na studia w wiodących instytucjach edukacyjnych i zdobycie zawodu lub stanowiska o wysokim statusie socjoekonomicznym. Dlatego należy uznać, że IQ i EI to dwie strony tego samego medalu inteligencji człowieka.

Pojęcie inteligencji emocjonalnej jest pojęciem nowym. Po raz pierwszy na ten temat wypowiedzieli się w 1990 roku dwaj psychiatrzy Peter Salovey z Harvard University i John Mayer z Uniwersytetu New Hampshire. Pięć lat później Daniel Goleman, psychiatra i felietonista New York Timesa, opublikował książkę o inteligencji emocjonalnej (D. Goleman, *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York 1995).

Inteligencja emocjonalna uznawana jest za zdolność człowieka do rozumienia swoich emocji oraz emocji innych ludzi, dostosowywania i kontrolowania

własnych emocji odpowiednio do sytuacji. Inteligencję emocjonalną uznaje się także za siłę napędową osiągnięć intelektualnych i społecznych, za najsilniejszy wskaźnik ludzkiego sukcesu.

Inteligencja emocjonalna pomaga wyzwolić inteligencję. Wysoka EI pomaga dzieciom z wysokim IQ być bardziej skutecznymi, a dzieciom ze średnim i niskim IQ pozwala skuteczniej używać ich inteligencji i mieć również udane życie.

Fundamentem dla przyszłej nauki jest okres między narodzinami a szóstym rokiem życia. W tym czasie dziecko przechodzi w rozwoju emocjonalnym od zależności do niezależności.

Dlatego inteligencję emocjonalną należy rozwijać już w wieku przedszkolnym, niezależnie od predyspozycji genetycznych lub temperamentu, z którymi dziecko się rodzi. Jest to obszar, w którym można coś zmienić.

Dzieci, u których podczas wczesnych lat życia rozwijanie takich podstawowych form aktywności jak ciekawość, rozwiązywanie problemów, kontrolowanie zmartwień i lęków, zdolność do skupienia uwagi, samokontrolę, dobroć i poczucie sprawstwa oparto na emocjach, w dorosłym życiu są bardziej odporne i w większym stopniu wykorzystują swój wewnętrzny potencjał.

Dzieci, które potrafią regulować własne emocje są wrażliwe na sygnały innych, zdolne są do empatii, do postrzegania z perspektywy innej osoby. To pozwala im w sposób konstruktywny rozwiązywać problemy. Mają lepsze relacje interpersonalne. Są także bardziej pewne siebie, potrafią pracować samodzielnie, są motywowane pozytywnie, a poprzez własne osiągnięcia wzmacniają obraz własnej osoby. Są świadome swoich talentów, uczuć i inteligencji. Mają rozwinięte umiejętności społeczne, rozumieją emocje i wyrażają je w sposób społecznie akceptowalny, łatwiej nawiązują długotrwałe przyjaźnie. Praca w grupach i dzielenie ról nie nastęrcza im trudności, ponieważ wyrażają się jasno i potrafią rozwiązywać konflikty. Umiejętności społeczne są przydatne nie tylko w późniejszej nauce szkolnej i w pracy zawodowej, ale także w całym życiu.

Posiadają silnie zaawansowane myślenie krytyczne oraz silne poczucie świadomości, co odgrywa znaczącą rolę w zdolności dziecka do interpretowania świata istniejącego wokół niego oraz do analizy trudnych problemów filozoficznych i moralnych.

Aby rozwijać inteligencję emocjonalną dziecka należy:

1. Uznawać perspektywę dziecka i być empatycznym. Nie znaczy to, że należy zgadzać się na wszystko, ale należy uznać, że dziecko ma prawo do własnego punktu widzenia. To wczucie się powinno dążyć do uspokojenia dziecka, do pomocy na wpływanie na jego doświadczenia i emocje.
2. Umożliwić wyrażenie siebie. Emocji nie należy powstrzymywać, nie można ich także wyprzeć. Stłumione emocje nie znikną, są uwięzione i szukają wyjścia. Emocje, które nie zostały swobodnie wyrażone, mogą rozwinąć się w niekontrolowane negatywne zachowania. Zamiast poskramiać emocje, dziecko powinno ich doświadczyć i pozwolić im odejść. Należy pomóc dziecku zaakceptować własne emocje, pokazać, co pozwala je regulować. Ta akceptacja uczy dziecko, że jego życie uczuciowe nie jest niebezpieczne,

nie jest wstydlive, a w rzeczywistości jest kontrolowane. Dowiaduje się, że nie jest samo.

3. **Uczyć rozwiązywania problemów.** Gdy dziecko poczuje, że jego emocje są zrozumiałe i akceptowane, tracą swój ładunek i zaczynają się rozpraszać. Umożliwia to podjęcie próby rozwiązania problemu. Czasami dziecko może to zrobić samo, zdarza się jednak, że potrzebuje pomocy dorosłych. Nie należy jednak śpieszyć się z pomocą, lecz czekać, aż dziecko o nią poprosi. W przeciwnym przypadku jest to dla dziecka informacja, że nie mamy zaufania do jego zdolności samodzielnego radzenia sobie. Dzieci muszą wyrazić swoje uczucia, ale muszą także wiedzieć, jak zmieniać je w konstruktywne rozwiązanie problemów. To jednak wymaga praktyki i modelowania ze strony dorosłych.
4. **Bawić się razem z dzieckiem.** Dzieci doświadczają wielkich emocji na co dzień. Czują bezsilność, złość, smutek, lęk, zazdrość. Emocje te można wyeliminować poprzez zabawę. Śmiech uwalnia hormony stresu tak dobrze jak łyż i jest o wiele przyjemniej.
5. **Modelować własną inteligencję emocjonalną.** Najważniejszą rzeczą w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej u dziecka jest regulowanie przez dorosłych własnych emocji. Większość z dorosłych potrafi robić to dość dobrze, dopóki nie zdenerwują się na własne dziecko i nie rozpoczną dyscyplinowania. A to właśnie reakcja dorosłych albo uspokaja dziecko albo zaostrza sytuację. Ważne jest, aby zachować spokój i spojrzeć z perspektywy dziecka. Dzieci uczą się regulacji emocjonalnej od dorosłych. Robią to, co widzą, że robi dorosły. Jeśli dorosły pod wpływem stresu zaczyna krzyczeć na innych, to dziecko ma napady złości, gdy coś pójdzie nie tak. Jeśli dorosły zachowuje spokój, gdy dziecko robi coś, co się mu nie podoba, dziecko także zachowa spokój, gdy dorosły nie spełni jego oczekiwań.

Pomaganie dzieciom w rozwoju ich inteligencji emocjonalnej wymaga zmiany naszego rozumienia ich zachowań i dyscypliny. Można to zobrazować następująco:

Tradycyjny punkt widzenia	Emocjonalny punkt widzenia
Problemy z zachowaniem zakłócają nauczanie dzieci	Trudne emocje i zachowania są narzędziem służącym do nauczania samoregulacji
Kierowanie zachowaniem dzieci poprzez pochwały lub kary	Dorośli wraz z dziećmi angażują się we wzajemną regulację zachowań
W centrum znajdują się specyficzne techniki kierowania zachowaniem	W centrum znajdują się relacje dorosłego z dzieckiem
Skupianie się na zachowaniu odpowiednim i nieodpowiednim	Koncentrowanie się na regulacji zachowań i emocji
Jeśli jedno dziecko krzywdzi drugie, koncentrowanie się na konsekwencjach dla sprawcy	Jeśli jedno dziecko krzywdzi drugie, koncentrowanie się na empatii i naprawieniu szkody
Koncentrowanie się na indywidualnych zachowaniach dziecka	Koncentrowanie się na relacjach i ich pielęgnowaniu

Z emocjonalnego punktu widzenia ważne jest, aby:

- rozwijać i wspierać pozytywne relacje z dzieckiem,
- uspokajać i hamować destrukcyjne impulsy,
- pomagać dziecku rozpoznawać i opisywać negatywne uczucia, znajdować alternatywne sposoby ich wyrażania,
- skupiać się najpierw na uspokojeniu, a następnie na rozwiązywaniu problemów i/lub naprawieniu szkody,
- pomóc dziecku dostrzegać inne perspektywy,
- osiągać kompromis,
- kształtować pozytywne reakcje emocjonalnie.

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dziecka uzależnione jest od jego wieku.

W ciągu pierwszego roku życia dziecko w zasadzie komunikuje swoje potrzeby poprzez płacz. Ważne jest, aby te potrzeby spełnione były szybko. Nakarmienie głodnego dziecka lub przytulenie go, aby zapewnić ciepło i komfort kiedy ono płacze, daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i pewność, że będzie ono rozwijać swoje zdolności do ufania w późniejszym życiu. Warto również zauważyć, że wiele badań wskazuje na fakt, że głos i dotyk rodzica lub opiekuna może uspokoić dziecko. Jeśli natomiast ton głosu rodzica komunikuje niepokój, dziecko również odczuwa go wewnątrz siebie. Należy zatem stwierdzić, że pewny siebie i zrelaksowany rodzic czy opiekun jest tym, czego dziecko na tym etapie najbardziej potrzebuje, aby rozwijała się jego inteligencja emocjonalna. Dzięki temu napady złości w późniejszym okresie życia mogą być powściągnięte, bowiem wcześniej dziecko nieświadomie nauczyło się, jak samodzielnie się uspokajać.

Gdy dziecko jest starsze rodzice muszą wykazać umiejętność słuchania. Aktywne słuchanie mowy dziecka jest kluczem do zdobycia jego zaufania i szacunku. Ważne jest, aby dziecko zachęcane było do opowiadania swoich emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Słuchając, należy potakiwać głową, używając krótkich komentarzy, aby zachęcać dziecko do kontynuowania rozmowy. Nie wolno krytykować lub krzyczeć na dziecko, aby nie doprowadzić do zaniechania rozmowy. Najbardziej pożądana dla dziecka ze strony rodziców jest w tym okresie empatia. Może to wiele znaczyć dla dziecka, ponieważ jest to dla niego wiadomość, że jego emocje mają znaczenie dla innych i że ich odczuwanie nie jest niczym złym. W tym momencie ważne jest nauczenie dziecka mierzyć te emocje i szukać pozytywnych sposobów ich wyrażania. Jeśli jednak emocje dotyczą negatywnych uczuć, takich jak wstyd, złość, ból, odrzucenie lub wrogość ze strony innych, to nie należy ich tłumić. Prędzej czy później stłumione emocje będą szukały sposobu ujścia. W takich sytuacjach rodzic musi je omówić z dzieckiem i wspólnie znaleźć realistyczne i sensowne sposoby rozwiązania lub przystosowania się do tego problemu.

Ważna jest tu dojrzałość emocjonalna rodziców, spokój, skupienie i pewność siebie, ponieważ duży wpływ na dziecko ma temperament, nastrój i ton głosu dorosłego.

Istotną rzeczą jest sprawdzanie poprawności emocji dziecka. Należy pomóc dziecku wskazać:

- Jak czuje się teraz?
- Dlaczego czuje się w ten sposób?
- Jak chce się czuć?

Tym bardziej, że dziecko rozumie swoje emocje, jest w stanie kontrolować zachowania impulsywne i współpracować z innymi.

Niezależnie od stadium rozwoju dziecka, w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej ważne są następujące cechy:

1. **Empatia** czyli umiejętność dzielenia się i zrozumienia emocji i uczuć innych osób. Jest ona fundamentem zdrowia emocjonalnego. Osoba, która wie, jak radzić sobie z własnymi emocjami, posiada również zdolność do rozumienia i szanowania uczuć i emocji innych ludzi, co może warunkować jego pozytywne interakcje społeczne oraz sukces i szczęście w dorosłym życiu.
2. **Szacunek i samoocena.** Ważne jest, aby pomóc dziecku w znalezieniu sposobów kształtowania swoich umiejętności i kompetencji, które może ono rozwijać dzięki poczuciu własnej wartości. Chodzi o to, aby dziecko uczyło się brać odpowiedzialność za swoje postępowanie. Rodzice powinni wiedzieć, że istnieje wiele kompetencji i nie powinno mieć znaczenia, czy dziecko posiada jedną umiejętność czy kilka. Mogą one dotyczyć osiągnięć naukowych, sportowych, artystycznych, relacji z drugim człowiekiem, muzycznych. Tak długo, jak dziecko będzie starało się pracować w określonym obszarze kompetencji, rodzice powinni okazywać mu swoją miłość i wsparcie.
3. **Optymizm.** Optymistyczne dziecko jest dzieckiem optymistycznych rodziców. Dlatego ważne jest, aby rodzice byli świadomi, co jest wyzwaniem dla dziecka zarówno w domu, jak i w życiu codziennym. Optymizm jest najlepszym rozwiązaniem dla każdego nieszczęśliwego zdarzenia. To popycha człowieka do poruszania się naprzód bez względu na wszystko.
4. **Wytrwałość.** Dziecko, które wie, jak wytrwać pośród trudności, ma większe szanse powodzenia niż dziecko, które posiada zdolności intelektualne, aby osiągnąć najwyższe szczyty, ale nie jest wytrwałe. Często nawet najbardziej utalentowani i inteligentni ludzie w pewnym momencie rezygnują z osiągnięcia celu.
5. **Elastyczność.** Brak doświadczenia w życiu utrudnia sprostanie wszelkiego rodzaju przeciwnościom. Ale najważniejsze jest nauczenie się umiejętności właściwego reagowania na każdą napotkaną przeszkodę. Jest to cenna lekcja, którą dziecko pobiera samo w trakcie swojego życia.

Rozwój inteligencji emocjonalnej jest kluczowym wyzwaniem dla małych dzieci. Przedszkola mogą odegrać ważną rolę w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej poprzez wdrażanie programów koncentrujących się na zwiększeniu emocjonalnych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych.

Przykładem takiego programu jest program Fun Friends opracowany w Australii przez Paulę Barrett. Program skupia się na zwiększeniu emocjonalnych umiejętności radzenia sobie z problemami, aby zapobiec wystąpieniu zaburzeń emocjonalnych i behawioralnych w późniejszym życiu.

U podstaw programu Fun Friends leży model biopsychicznej odporności, która bierze pod uwagę szereg czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych, przyczyniających się do funkcjonowania człowieka. Najnowsze badania dotyczące odporności w dużej mierze koncentrują się na interakcjach zachodzących między jednostką a otaczającym światem. Procesy wpływające na powstawanie zagrożeń dla dzieci działają na trzech poziomach. Są to wpływy na poziomie wspólnoty (np. wsparcie społeczne, dzielnicowe), rodziny (np. rodzicielskie ciepło) i dziecka (np. cechy osobowości, rozwój procesów poznawczych). W programie Fun Friends zastosowano multisystemowe podejście z udziałem dzieci, rodziców i nauczycieli. Aby dziecko umiało przewyżczać wyzwania i przeciwności losu, umiejętności tych muszą nauczyć się nie tylko dzieci, ale również rodzice i nauczyciele.

Program Fun Friends opiera się na założeniu, że żadne dziecko nie jest odporne na presję i sytuacje stresogenne. Nawet dzieci, które nie są narażone na przeciwności lub urazy, mogą doświadczać niepowodzeń w dalszym życiu. Ważne jest, aby umiały skutecznie radzić sobie np. z tym, jak być odważnym, rozwiązywać problemy, pozytywnie myśleć, jak relaksować się.

Program zawiera pięć obszarów rozwoju społeczno-emocjonalnego:

- rozwijanie poczucia tożsamości: kim jestem?
- umiejętności społeczne: patrzeć w oczy, uśmiechanie się, mówienie pewnym głosem;
- panowanie nad sobą: zdolność do dostosowywania się do nowych sytuacji, świadomość własnych uczuć, zdolność do zarządzania emocjami;
- odpowiedzialność za siebie i innych: poczucie niezależności, poszanowanie i dbałość o środowisko, przestrzeganie procedur i zasad, świadomość społeczna;
- zachowania prospołeczne: umiejętność współdziałania z innymi, rozpoznawanie uczuć innych i odpowiednie reagowanie na nie, empatia, poszanowanie praw innych osób, rozwiązywanie konfliktów.

Program realizowany jest w sesjach. Każda sesja odpowiada jednemu z wymienionych pięciu obszarów i jest podzielona na 10–15-minutowe zajęcia edukacyjne (4–5 zajęć edukacyjnych dla każdej sesji). Sesje te realizowane są poprzez gry i zabawy, dramę, teatr lalek, historyjki słowne, muzykę, zabawy ruchowe i sztukę. Dzieci pracują w małych grupach (4–5 dzieci) z dorosłym pomocnikiem, np. nauczycielem lub rodzicem. Rodzice aktywnie uczestniczą w realizacji programu.

Przykłady sesji:

Sesja 1

- Rozwijanie poczucia tożsamości
Wprowadzenie pojęcia „jest dzielny”, kształtowanie umiejętności społecznych np. jest odważny = patrzy ludziom w oczy, ma odważny głos, stoi wyprostowany, jest uśmiechnięty. Zachęcanie dzieci do odważnych zachowań.
Promowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, uczenie dzieci akceptacji podobieństw i różnic między ludźmi.

Sesja 2

- Uczucia
Rozumienie uczuć własnych i innych ludzi.
Nacisk położony jest na budowanie empatii, świadomość własnych reakcji emocjonalnych i regulację emocjonalną.

Sesja 3

- Uczucia
Dzieci uczą się, jak radzić sobie z uczuciami, zabawa kciuki w górę – kciuki w dół, np. gdy jestem przestraszony, mogę krzyżeć i kopać (kciuki w dół) lub mogę zrobić kilka głębokich oddechów i porozmawiać z kimś (kciuki do góry).
Dzieci omawiają sposoby, jak pomóc innym, gdy doświadczają przykrego uczucia, np. gdy tata jest smutny, nie mogę ...

Sesja 4

- Relaks
Nauka fizjologicznych wskazówek, tzw. wskazówki ciała, np. lęk – serce bije szybko, motyle w żołądku.
Dzieci uczą się, że mogą czuć się bardziej spokojnie i odważnie, jeśli naprawią wskazówki swojego ciała poprzez ćwiczenia relaksacyjne.
Nauczanie technik relaksacyjnych obejmujących oddychanie przeponowe, stopniowe rozluźnienie mięśni i wizualizację.

Sesja 5

- Mogę spróbować!
Dzieci uczą się świadomie zwracać uwagę na swoje wewnętrzne myśli i mówić o sobie. Opisane swoich myśli w dwóch kolorach – zielonym i czerwonym. Jest to odniesienie do świateł – zielony oznacza iść, czerwony oznacza zatrzymać się. Kiedy jestem szczęśliwy, mam zielone myśli, chcę iść! Kiedy jestem nieszczęśliwy, mam czerwone myśli, chcę zatrzymać się!

Sesja 6

- Staram się!
Zakwestionowanie bezużytecznych czerwonych myśli. Dzieci zachęcane są do identyfikacji bezużytecznych czerwonych myśli i poszukiwanie alternatywnych pomocnych myśli zielonych.

Sesja 7

- Wspieranie
Tworzenie przez dzieci planów radzenia sobie. Rodzice i nauczyciele są zachęcani do pomocy przy tworzeniu planów.
Skupianie się na pojęciu przyjaźń: dzielenie, pomoc, słuchanie i uśmiech.

Sesja 8

- Wychowanie
Omówienie znaczenia wzorców zachowania i zespołów wsparcia w domu, przedszkolu i szerszej społeczności.

Sesja 9

- Nie zapomnij, aby być odważnym
Bądź szczęśliwy!
Przeгляд wszystkich umiejętności społeczno-emocjonalnych.

Program Fun Friends zawiera przewodnik metodyczny dla rodziców, który stanowi instrukcję, jak krok po kroku realizować główne umiejętności z danej sesji.

Innym programem rozwijającym inteligencję emocjonalną dzieci w wieku przedszkolnym jest program Tuning in to Kids, opracowany również w Australii przez Sophie Havighurst.

Program ma na celu budowanie zdolności rodziców i nauczycieli do zaangażowania się w emocje dziecka, wspierania i słuchania w taki sposób, aby nauczyć je rozumieć i regulować własne emocje. Dlatego w realizację programu zaangażowani są rodzice dzieci. Program zwraca uwagę na to, co rodzice i nauczyciele mogą oczekiwać od dzieci na różnych etapach ich rozwoju, na przykład w odniesieniu do sposobu, w jaki patrzą na świat i związane z tym obawy.

Program uczy, jak rodzice i nauczyciele mogą pomóc dziecku rozwijać dobre umiejętności emocjonalne. Uczy:

- regulacji własnych emocji,
- świadomości emocji swoich dzieci,
- wykorzystania emocjonalnych doświadczeń dziecka jako okazji do bliskości,
- umiejętności w zakresie pomocy dzieciom nazywania swoich emocji i sterowania nimi,
- umiejętności w zakresie pomocy dzieciom w rozwiązywaniu problemów.

Realizacja programu odbywa się poprzez oglądanie materiału wideo, dyskusje grupowe oraz ćwiczenia, odgrywanie ról, czytanie informacji i działania domowe, gdzie wypróbowuje się różne sposoby reagowania na emocje dziecka. Rodzice są zachęceni do dzielenia się doświadczeniami i pomysłami w ramach grupy.

Program Tuning in to Kids realizowany jest w sesjach. Każda sesja wykorzystuje szereg działań, w tym odgrywanie sztuki, zajęcia w małych grupach, dyskusje.

Sesja 1: Jak podnieść inteligencję emocjonalną dzieci

- co to jest inteligencja emocjonalna?
- dlaczego jest ona ważna?
- czym jest świadomość emocji i dlaczego poprawia ona zachowanie dzieci?

Sesja 2: Nazywanie emocji

- świadomość emocji;
- dostrajanie się do uczuć dziecka;
- meta-emocje i ich wpływ na rodzicielstwo.

Sesja 3: Zrozumieć emocjonalne doświadczenia dziecka

- rozwijanie empatii;
- odzwierciedlanie uczuć;
- umiejętności budowania emocji.

Sesja 4: Rozwiązywanie problemów a świadomość emocji

- utrwalanie umiejętności emocjonalnych;
- style wychowania;
- rozwiązywanie problemów.

Sesja 5: Gniew jako emocje dziecka

- emocje właściwe i niewłaściwe;
- rozumienie i reagowania na złość i złe zachowanie.

Sesja 6: Emocjonalnie inteligentne rodzicielstwo – teraz i w przyszłości

- weryfikacja i wzmocnienie zasad i umiejętności sterowania własnymi emocjami.

Literatura

1. Abercrombie M. (2004), *Fostering Emotional Intelligence in Preschool Children*, Concordia University, St. Paul.
2. Denham S.A. (1998), *Emotional Development in Young Children*, Guilford Press, New York.
3. Denham S.A., Zinsser K, Bailey C.S. (2011), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, CEECD/SKC-ECD.

4. Feldman L. (1999), *Emotionally intelligent leadership*. Daniel Feldman, Falls Church.
5. Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York.
6. Gottman J. (1997), *Raising and emotional intelligent child. The heart of parenting*. Simon & Schuster, New York.
7. Havighurst S.S., Harley A., Prior M. (2004), *Building Preschool Children's Emotional Competence. A Parenting Program*. „Early Education and Development“, Vol. 15.
8. Pahl K.M., Barrett P.M. (2007) *The development of social-emotional competence in preschool-aged children. An introduction of the Fun Friends program*. „Australian Journal of Guidance & Counselling“ Vol. 17.
9. Pahl K.M., Barrett P.M. (2010), *Preventing Anxiety and Promoting Social and Emotional Strength In Preschool Children. A Universal Evaluation of the Fun Friends Program*. „Advances in School Mental Health Promotion“ Vol. 3.
10. Parker R., *Program spotlight Tuning in to Kids. Emotionally intelligent parenting*. Australian Institute of Family Studies, <http://www.aifs.gov.au/afrc/pubs/newsletter/n12pdf/n12f.pdf>
11. Saarni C. (1999), *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York.
12. Tobin R.M., Sansosti F.J., McIntyre, L.L. (2007), *Developing Emotional Competence in Preschoolers. A Review of Regulation Research and Recommendations for Practice*. „California School Psychologist“, Vol. 12.

Korelaty kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego

Streszczenie. Ze względu na znaczącą rolę w przedszkolnym wychowaniu dzieci, nauczyciel powinien posiadać różnorodne kompetencje, przede wszystkim prawne, pedagogiczne, osobowe, funkcjonalne. Korelatami tych kompetencji są: wiedza prawna, ogólna wiedza i umiejętności pedagogiczne oraz szczegółowa w zakresie pedagogiki przedszkolnej, dojrzałość osobowości i postaw wychowawczych, sprawność metodyczna, informatyczna, komunikacyjna, współdziałania. Kreowanie kompetencji nauczyciela wymaga stałej i metodycznej formacji w zakresie rozwoju osobowego, pedagogicznego oraz prakseologicznego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowanie przedszkolne, kompetencje, korelaty kompetencji, formacja

Rola nauczyciela w instytucjonalnym procesie edukacyjnym jest różnorodnie postrzegana. W perspektywie historycznej można ją określać jako główną i kierowniczą w tradycyjnej koncepcji pedagogiki (herbartowskiej), jako wtórną i towarzyszącą w progresywistycznej wizji edukacji (nowe wychowanie) oraz jako znaczącą we współczesnych tendencjach do równoważenia procesu nauczania i uczenia się, wychowania i samowychowania¹. Przyjmując współczesny trend jako uzasadniony punkt wyjścia, trzeba podkreślić doniosłą rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym dzieci przedszkolnych ze względu na ich fazę rozwoju osobowego.

Nauczyciel, w najbardziej ogólnym i dosłownym określeniu, jest osobą uczącą innych. Jednak treść pojęcia nauczyciel jest bogatsza, przekracza relację osobową nauczającego i uczącego się oraz obejmuje odpowiednie przygotowanie, czyniące z nauczającego specjalistę zdolnego do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w instytucjach oświatowych². Zatem pojęcie nauczyciel zawiera w sobie również treści wychowawcze. W takim kontekście rozumiemy pojęcie nauczyciela wychowania przedszkolnego jako specjalisty

¹ Por. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 43–53.

² Por. *Nauczyciel*, w: *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 131.

odpowiednio wykształconego (kwalifikacje) i zdolnego (kompetencje) do realizacji zadań edukacyjnych (wychowania i nauczania) w placówkach wychowania przedszkolnego.

Rozróżniając kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, podkreślamy z jednej strony konieczność jego właściwego i formalnego wykształcenia (kwalifikacje), a z drugiej – faktycznie uzyskaną wiedzę, umiejętności i postawy umożliwiające realizację zadań edukacyjnych (kompetencje). Zakres kompetencji w dużym stopniu obejmuje kwalifikacje, ale jednocześnie się z nimi nie pokrywa.

Koncentrując uwagę na kompetencjach nauczyciela wychowania przedszkolnego, stawiamy problem ich korelatów, czyli odpowiedników i cech stanowiących wskaźniki zależności pomiędzy kompetencjami nauczyciela a ich rolą w procesie edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym.

Rola nauczyciela na każdym etapie edukacyjnym jest złożona i zróżnicowana, uzależniona od wielu czynników. Do nich należą uwarunkowania prawne, pedagogiczne, osobowościowe i funkcjonalne. W tej perspektywie podejmuje analizę korelatów kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Prawne korelaty. Działalność edukacyjna nauczyciela w instytucjonalnych formach oświaty, publicznych i niepublicznych, domaga się respektowania prawa oświatowego, które określa obowiązujący system edukacji narodowej. Obszar prawny jest zatem zasadniczy dla odniesień (korelatów) kompetencyjnych nauczyciela. Konieczna jest znajomość organizacji systemu edukacji, jej celów nadrzędnych, etapów edukacyjnych, treści podstawy programowej. Rozumienie paradygmatu całego systemu edukacji tworzy właściwy kontekst dla realizacji zadań wychowania przedszkolnego, które jest niezbędną fazą w procesie wspomagania wszechstronnego rozwoju wychowanka jako nadrzędnego celu systemu edukacji. W takiej perspektywie potrzebna jest elementarna wiedza w zakresie aksjologii systemu oświaty (ustawa oświatowa) i roli nauczyciela (Karta Nauczyciela).

Wymiar aksjologiczny, stanowiący element paradygmatu polskiej oświaty, ustala preambuła do ustawy o systemie oświaty:

„Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniami zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”³.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004, Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

Aksjologia ustawy oświatowej precyzuje wartości stanowiące podstawę wychowania i kształcenia wszystkich uczniów i wychowanków, w tym przedшкоlaków. Do nich należą wartości chrześcijańskie, uniwersalne (prawda, dobro, piękno), osobowe i społeczne (patriotyczne, obywatelskie, rodzinne), kulturowe i duchowe, europejskie i ogólnoludzkie.

Prawo oświatowe wyznacza także obowiązki nauczyciela w systemie edukacji. W Kartce Nauczyciela, w art. 6, stwierdza się, że nauczyciel powinien:

- „1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”⁴.

Powyższe wymagania prawne wskazują na obowiązek angażowania się nauczyciela w zadania wychowawcze i dydaktyczne, w ukierunkowany rozwój osobowy każdego wychowanka oraz we własny rozwój osobowy, co trzeba szczególnie podkreślić.

Już na podstawie powyższych analiz można zarysować korelaty kompetencji nauczyciela, wynikające z prawa oświatowego. Są nimi: wiedza i umiejętność umożliwiające wdrożenie w procesie edukacyjnym odpowiedniej aksjologii obejmującej wartości uniwersalne, osobowe i moralne, respektując wartości chrześcijańskie; to rzetelne wspomaganie rozwoju każdego wychowanka i samokształtowanie ku pełni własnego rozwoju osobowego.

Dopiero w tym kontekście trzeba rozpatrywać wiedzę nauczycieli w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i ich umiejętności doboru programu edukacyjnego, czy kreowania własnego, autorskiego.

Podstawa programowa określa cele wychowania przedszkolnego, w których znajduje się wspomaganie rozwoju osobowego dzieci zarówno intelektualnego, jak i aksjologicznego (moralnego, społecznego, kulturowego), ich podstawowa wiedza o świecie i elementarne sprawności życiowe. Do osiągnięcia tych celów służy program edukacji społecznej dzieci (środowiskowej, rodzinnej, patriotycznej); kreowania ich umiejętności samoobsługowych, fizycznych, zdrowotnych, zapewniających bezpieczeństwo; rozwoju mowy i zdolności intelektualnych, w tym matematycznych, przyrodniczych; rozwoju

⁴ Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz. U. 2006, Nr 97, poz. 674, z późn. zm.

zdolności kulturowych (wychowanie przez różne formy sztuki); kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania⁵.

Można stwierdzić, że podstawa programowa stawia przed nauczycielami obowiązek wspomagania wszechstronnego i zindywidualizowanego rozwoju wychowanka. Dobór programu wychowania przedszkolnego, aprobowanego przez MEN, albo ustalenie własnego, autorskiego, powinno być związane z oceną dzieci, ich potrzeb, oceną tożsamości kulturowej i społecznej przedszkola, z uwzględnieniem woli rodziców. Do kompetencji nauczyciela należy nie tylko znajomość podstawy programowej, lecz także umiejętność konstruowania programu wychowania przedszkolnego według ogólnych zasad strukturalnych, obejmujących takie elementy, jak: cele, zadania, treści, przewidywane efekty, procedury osiągnięcia celów (metody, środki, formy), ewaluacja⁶.

Pedagogiczne korelaty. Korelaty prawne implikują kompetencje pedagogiczne jako zasadnicze dla pracy nauczyciela. Wiążą się one z kwalifikacjami, czyli uzyskaniem certyfikatów studiów potwierdzających wiedzę i umiejętności pedagogiczne nauczyciela.

Pierwszy korelat – wiedza – dotyczy znajomości elementów pedagogiki jako naukowej refleksji nad praktyką edukacyjną (wychowania i kształcenia). Chodzi o taką wiedzę pedagogiczną nauczyciela, która pozwala na opisanie, wyjaśnianie i rozumienie zjawisk wychowawczych w kontekście różnorodnych uwarunkowań edukacyjnych. Nauczyciel, jako wykształcony pedagog, powinien posiadać wiedzę w zakresie pedagogiki ogólnej, czyli podstaw procesu wychowawczego: ontologicznych (związanych z rzeczywistością wychowania), antropologicznych (dotyczących podmiotów wychowania) oraz aksjologicznych (znaczenia wartości w wychowaniu)⁷.

Podstawy ontologiczne wychowania wskazują na złożoną rzeczywistość wychowania, która ujmowana jest w szerokim i wąskim zakresie. W ujęciu szerszym podkreśla się rolę wszelkich czynników oddziałujących na formułowanie się osobowości człowieka, m.in. wpływ rodziny, przedszkola/szkoły, środowiska rówieśniczego, mediów, środowiska wiary⁸. Wąskie rozumienie wychowania polega na oddziaływaniu świadomym, celowym, w konkretnej sytuacji wychowawczej⁹. W ramach tego ujęcia występuje różnorodność definicji, nazw, koncepcji, w których niejednokrotnie wyróżnia się określone aspekty wychowania, np. biologiczne, socjologiczne („socjalizacja”), kulturowe („inkulturacja”), psychologiczne („personalizacja”), ideologiczne czy normatywne. M. Nowak podkreśla, że konsekwencją częściowego lub całkowitego utożsamiania wychowania z jakkolwiek

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 1, Dz. U. 2009, Nr 4, poz. 17.

⁶ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s. 68–70.

⁷ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 227–228.

⁸ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 189–191.

⁹ Por. M. Nowak, *Podstawy ...*, dz. cyt., s. 272.

dyscypliną powoduje redukcję złożonej i bogatej rzeczywistości wychowania i samej idei „człowieczeństwa” do jakiegoś aspektu, bez oglądu i analizy globalnej, integralnej¹⁰.

W integralnym ujęciu wychowania (jego rzeczywistości i pojęcia) uwzględnia się wieloaspektowe powiązania człowieka ze światem przyrody, kultury, społeczeństwa i transcendencji, przekraczające perspektywy cząstkowe i jednowymiarowe, czyli bierze się pod uwagę tzw. realizm wielowymiarowy wychowania z „uwzględnieniem wymiaru bytowego, poznawczego, psychologicznego, aksjologicznego, etycznego, a nade wszystko egzystencjalnego”¹¹. W tym kontekście, autentyczne działanie wychowawcze polega na wspieraniu wychowanka „we wzrastaniu w *człowieczeństwie* (w *humanitas*) i w działaniu na rzecz pobudzenia do osobowego sposobu życia, a więc *wzbudzenia osoby* (maieutyka osoby)”¹², na wprowadzeniu w życie i do postępowania wolnego, odpowiedzialnego.

Zatem „wychowanie jest przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem”¹³ (Jan Paweł II), to „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”¹⁴ (J. Tarnowski). Definicja Tarnowskiego jest holistycznym i integralnym ujęciem wychowania. Z jednej strony akcentuje wielowymiarowość wychowania jako procesu podejmowanego przez wychowawcę, podkreśla cel wychowania, jakim jest urzeczywistnianie człowieczeństwa i jego rozwój, a z drugiej eksponuje dynamiczną rolę wychowanka w procesie wychowania.

Na podkreślenie zasługuje wiedza antropologiczna nauczyciela, tym bardziej, że pedagogika jest swoistą nauką antropologiczną, czyli o wychowanku – człowieku wspomaganym w procesie jego rozwoju i wychowawcy – człowieku wspierającym ten rozwój¹⁵.

Wychowanie w ontologicznej i antropologicznej perspektywie ukazuje strukturę wychowania: wychowanka i wychowawcę w ich międzyludzkiej relacji, w kontekście sytuacji wychowawczej. Wychowanek postrzegany jest jako osoba ludzka¹⁶, podmiot autonomiczny, z prawem do pełnego rozwoju.

Osobę ludzką jako szczególną wartość samą w sobie określa godność, którą można rozpatrywać jako nabywaną (osobowościową, „utrącalną”) oraz daną i zadaną (osobową, „niezbywalną”)¹⁷. Istotnymi atrybutami osoby są: rozumność i wolność, zdolność do tworzenia ładu estetycznego i moralnego w sobie i w otaczającej rzeczywistości, zdolność do miłości. W ujęciu psychologicznym

¹⁰ Tamże, s. 255.

¹¹ Tamże, s. 269.

¹² Tamże, s. 271.

¹³ Jan Paweł II, *List do rodzin*, 2 II 1994, nr 16.

¹⁴ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 66.

¹⁵ M. Nowak, *Podstawy ...*, dz. cyt., s. 226.

¹⁶ Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek jest osobą*, w: *Człowiek. Osoba. Pleć*, red. M. Wójcik, Łomianki 1998, s. 31–56.

¹⁷ Por. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, Lublin 1998, s. 48.

osoba jawi się jako zwarta, odrębna i niepowtarzalna rzeczywistość psychiczna, świadoma siebie, swych przymiotów i praw. Osobę cechują również: duchowość i nieśmiertelność, które stanowią wyzwanie do nieustannego samodoskonalenia się i trwania doskonałego, przekraczającego wymiar czasu. Osoba sama w sobie jest źródłem zadań, obowiązków i uprawnień, zwłaszcza wartości i wolności. Jest integralnością, całością spójną, kompletną, a nie częścią czegoś – podkreśla F. Adamski¹⁸.

Podstawową konsekwencją ogólnie ujętej koncepcji człowieka jest teza o jego wyjątkowej wartości z tej racji, że jest osobą. Stąd postulat Jana Pawła II, aby „do końca i integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją. Trzeba tego człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakiegokolwiek racji i względów – jedynie dla niego samego. Trzeba tego człowieka, po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać od niego miłości ze względu na szczególną godność, jaką posiada”¹⁹.

Zadaniem nauczyciela-wychowawcy na każdym etapie edukacyjnym, we wszystkich okolicznościach wychowawczych, jest wspomaganie pełnego rozwoju wychowanka jako człowieka, czyli aktualizacja potencjału ludzkiego wychowanka. Szczegółowo integralny rozwój i wychowanie prezentuje koncepcja S. Kunowskiego, w której wskazuje się na pięć podstawowych warstw (sfer) osobowych człowieka:

- fizyczną,
- psychiczną,
- społeczną,
- kulturową,
- światopoglądową (duchową, religijną)²⁰.

Każda warstwa ma swój czas rozwoju i dojrzałości, bowiem „rozwój coraz wyższych struktur integruje, włącza w całość działania struktur wcześniejszych, na skutek czego postępowanie człowieka w sposób naturalny doskonali się i szlachetnieje, staje się coraz bardziej ludzkie”²¹. Na każdym etapie rozwoju konieczne jest oddziaływanie wychowawcze i aktywność wychowanka, odpowiednia do jego okresu rozwojowego: zabawa, zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa, dociekanie, praca, twórczość czy przeżycia światopoglądowe. Przyjęcie takiej wizji rozwoju i wychowania pozwala nauczycielowi rozumieć pełny wymiar osobowego rozwoju wychowanka i procesu wychowania przedszkolnego, jego celów i treści.

¹⁸F. Adamski, *Integralna wizja człowieka podstawą wychowania chrześcijańskiego*, w: *Szkoła katolicka*, t. 3, red. A.J. Sowiński, A. Dymier., Szczecin 2001, s. 33–34.

¹⁹Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO, 2 VI 1980, w: *Nauczanie Papieskie*, t. III, Poznań–Warszawa 1985, s. 728–729.

²⁰S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1996, s. 172–181, 197.

²¹Tamże, s. 216.

Pełnię człowieczeństwa osiąga się urzeczywistniając wartości według właściwej jej hierarchii²², dzięki którym można powiedzieć: człowiek sprawiedliwy, dobry, kochający, ofiarny, cierpliwy, odpowiedzialny itp.²³. Pojawia się pytanie, które wartości należy promować w wychowaniu i w jakiej zależności hierarchicznej?²⁴. Personalizm przyjmuje jako kryterium hierarchii związek wartości ze strukturą osoby ludzkiej. W odniesieniu do warstwicowej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania S. Kunowskiego, można sformułować następującą hierarchizację wartości od najniższych do najwyższych: zmysłowo-witalne (warstwa biologiczna), intelektualno-emocjonalne (psychiczna), moralno-społeczne (społeczna), estetyczne (kulturowa), duchowo-religijne (duchowo-światopoglądowa)²⁵. Realizacja takiej hierarchii wartości prowadzi do harmonijnego rozwoju osobowego wychowanka.

Zarazem wartości „wyrażają to, *co być powinno* i *czego pragniemy*, wpisują w rzeczywistość pewien *sens ostateczny*, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć”²⁶. Tym samym odsłaniają ważny problem teleologii wychowania: relację wartości i celów wychowania. Personalizm traktuje cele wychowawcze jako świadomie wybrane wartości i normy społeczne, które najpełniej służą rozwojowi człowieka jako osoby w konkretnej rzeczywistości kulturowej i cywilizacyjnej²⁷.

Pedagogiczna wiedza stanowi podstawę dla umiejętności pedagogicznych. Nie wystarczy wiedzieć, trzeba jeszcze tę wiedzę zastosować w praktyce. Zatem są potrzebne umiejętności budowania więzi z wychowankami, z rodzicami, kształtowania sytuacji wychowawczych, doboru adekwatnych metod, form i środków wychowania przedszkolnego. To korelaty umiejętności wychowawania, umiejętności stosowania metodyki wychowawczej.

Podstawy pedagogiczne wychowania, w kontekście szerszej i bardziej szczegółowej wiedzy pedagogicznej oraz różnorodnych tendencji w myśli pedagogicznej, powinny ustabilizować kulturę pedagogiczną nauczyciela, z gotowością do jej stałego rozwoju. Wiedza pedagogiczna nie może zamykać się tylko w pragmatyce działań edukacyjnych, w umiejętności stosowania różnorodnych metod. Metodyka, jako refleksyjne planowanie sposobów wdrażania określonych treści, wymaga pogłębionej wiedzy i racjonalnego uzasadnienia. Stąd postulat kształtowania kultury pedagogicznej nauczyciela, opartej na jego wiedzy.

Osobowe korelaty. Antropologiczny charakter istoty wychowania wskazuje na ważny czynnik kompetencji nauczyciela, jakim jest jego własna osoba. Wychowanie jest zdarzeniem międzyosobowym, w którym przekazywane są treści

²² Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom, Elementy teorii i praktyki*, Lublin – Kielce 2006, s. 29.

²³ Por. Tamże, s. 54; K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994, s. 14.

²⁴ Por. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 574–579; J. Lipiec, *Świat wartości*, Kraków 2001, s. 39–44.

²⁵ Por. S. Kunowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 172–181.

²⁶ M. Nowak, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 393.

²⁷ Por. Tamże, s. 376, 386, 398–399.

aksjologiczne. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel jako osoba, z jego osobowością, postawami i stylem realizacji procesu edukacyjnego²⁸.

Bycie wychowawcą wyznacza wysokie standardy osobowe, które w aspekcie psychologicznym można określić pojęciem dojrzałości osobowościowej, przejawiającej się w harmonii wewnętrznej: intelektualnej, emocjonalnej, wolitywnej oraz odpowiednimi do nich postawami moralnymi, społecznymi i kulturowymi, a także duchowymi – w ramach jednoczącej filozofii życia.

Stabilna osobowość stanowi podstawę postaw rozumianych jako stałą dyspozycję do akceptowanego racjonalnie i emocjonalnie działania w zakresie określonych wartości. Postawy potwierdzają urzeczywistnianie wartości. Dojrzałość osobowościowa wskazuje na jedność deklarowanych wartości i życia. Nauczyciela o dojrzałej osobowości charakteryzuje taka jedność, która czyni go świadkiem wartości, do których urzeczywistniania wychowuje swoich wychowanków. Jest to zadanie trudne, wymagające permanentnego rozwoju osobowego. Dzięki temu możliwa jest najważniejsza strategia wychowawcza – strategia świadectwa ukazująca nauczyciela jako wzór osobowy, godny naśladowania²⁹. Jest to zarazem strategia skuteczna. Wychowankom trzeba pokazać model autentycznego życia, na miarę pełni człowieczeństwa: w sferze fizycznej (prozdrowotnej, ekologicznej), psychicznej (krytycznej intelektualnie, opanowanej emocjonalnie, wrażliwej etycznie), społecznej (otwartej na drugiego, akceptującej, gotowej do pomocy i poświęcenia dla każdego), kulturowej (twórczej, wrażliwej na piękno), duchowej (wiernej wartościom ostatecznym – wyznawanym poglądom, wierze).

Powyższy korelat kompetencji nauczyciela – dojrzała osobowość – implikuje kolejne korelaty bliżej związane z rolą wychowawcy. Bycie wychowawcą koresponduje z pełnieniem funkcji ojca czy matki, z cechami i sprawnościami typowymi dla rodziców dziecka, których zasadniczym zadaniem jest „wspomaganie dziecka w stawianiu się dorosłym”³⁰. Zarazem wychowawcę cechuje poczucie moralnej odpowiedzialności za dziecko, za jego rozwój i wychowanie. Bycie wychowawcą jest uczestnictwem w wyjątkowej relacji między dojrzałym wychowawcą a wychowankiem, który jest jeszcze niedojrzały. Trzeba jednocześnie podkreślić, że wychowanek wzrasta w człowieczeństwie dzięki spotkaniu z dojrzałymi osobowościami, które podejmują wychowawcze działania³¹. Takim działaniem jest przede wszystkim miłość wychowawcza, miłość wychowująca. Jej szczególne cechy, eksponowane przez M. Nowaka, to spontaniczna „odpowiedź na potrzeby i niedostatki dziecka”³². W niej wyraża się akceptacja dziecka, troska o jego pomyślność rozumianą całościowo, we wszystkich przejawach egzystencji, jego świata wartości, w perspektywie szczęścia przekraczającego wymiary czasu,

²⁸ Por. *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1998, s. 148.

²⁹ Por. A. Maj, *Jan Paweł II wzorem osobowym wychowania*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II*, red. K. Chałas, Lublin – Kielce 2006, s. 66–69.

³⁰ M. Nowak, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 476.

³¹ Por. Z. Chlewiński, *Dojrzałość. Osobowość. Sumienie. Religijność*, Poznań 1991, s. 20–26.

³² M. Nowak, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 479.

a sięgającej wieczności – to znak miłości i motywacji religijnego wychowawcy. Miłość wychowująca wymaga poświęcenia się wychowankowi, oddania się jemu, ofiarowania nie tylko własnych umiejętności, ale siebie samego. To coś więcej niż ulotne uczucie, to więź, która nie poszukuje potwierdzenia ani satysfakcji emocjonalnej, ale cieszy się wzrastaniem wychowanka. Zatem miłość wychowawcza wymaga zaangażowania, nie da się jej pogodzić z obojętnością czy sprowadzić tylko do technologii wychowawczej.

Do istoty bycia wychowawcą należy także perspektywiczność, wyjście ku przyszłemu dobru wychowanka. Wychowawca podejmuje działania wychowawcze w teraźniejszości z nadzieją na efekty, które sięgają dalej, czasem pojawiają się dopiero w dorosłym życiu wychowanka. Wymaga to cierpliwości pedagogicznej, która rozumie prawo dzieci do błędów i nie traktuje ich przedmiotowo, a wychowania mechanicznie.

Obszar osobowościowy implikuje także takie postawy wychowawcy, które budzą zaufanie wychowanka, zwłaszcza w wieku przedszkolnym, jak zrozumienie, łagodność, dyskrecja, radość, konsekwencja połączona z elastycznością przebaczenia, zapomnienia, miłosierdzia.

Należy podkreślić, że podobieństwo roli wychowawcy i rodziców nie jest równoznaczne z próbą tworzenia quasi-ojcowskich czy macierzyńskich relacji. Dojrzały wychowawca rozumie swoje miejsce w świecie dziecka i nie wykorzystuje własnej przewagi dla zdobycia jego serca, ale twórczo mu towarzyszy we wzrastaniu w swoim środowisku życia.

Zarysowane korelaty dojrzałej osobowości wychowawcy zintegrowane z jego mądrością wychowawczą sięgają niemal ideału, stanowią wysoki standard egzystencji, który wymaga stałej formacji.

Korelaty funkcjonalne. Nauczyciel realizuje zadania edukacyjne w kontekście konkretnej rzeczywistości społecznej, cywilizacyjnej, kulturowej, lokalno-środowiskowej, narodowej, globalnej. Realizm sytuacji wychowawczej, jej wielowymiarowe konteksty, zwłaszcza tendencje społeczno-cywilizacyjne, rzutują na kompetencje nauczyciela. Korelatów tych kompetencji jest wiele, a ich wspólnym mianownikiem jest funkcjonalność, niezbędna dla współczesnego nauczyciela.

W polskiej literaturze pedeutologicznej E. Jakubiak-Zapalska wyróżnia kilka koncepcji struktury kompetencji nauczycielskich³³, a J. Bielski dwie grupy zawodowych kompetencji nauczycieli: praktyczno-moralne i techniczne³⁴.

W pierwszej grupie znajdują się kompetencje interpretacyjne (racjonalnego stosunku do świata, ludzi i samego siebie), moralne (sprawność etycznego wartościowania), komunikacyjne (dialogu interpersonalnego). Wśród kompetencji technicznych (instrumentalnych) wyróżnia się postulacyjne (normatywne, aksjologiczne i teleologiczne), metodyczne (metodyki nauczania i wychowania),

³³E. Jakubiak-Zapalska, *Nauczyciel we wczesnej edukacji szkolnej*, w: *Dziecko we wczesnej edukacji*, red. E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszek, Radom 2012, s. 35.

³⁴J. Bielski, *Kompetentny nauczyciel*, „Lider” 2010, nr 7/8, s. 6–7.

realizacyjne (organizacyjne wobec warsztatu pedagogicznego), informatyczno-medialne (wspomagania dydaktyki i wychowania technologią informatyczną).

Podjmując propozycję Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, E. Jakubiak-Zapalska analizuje kompetencje nauczyciela jako prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne i moralne³⁵.

Kompetencje prakseologiczne wiążą się z umiejętnościami trafnego diagnozowania, programowania i organizowania działań edukacyjnych, kontrolowania i oceniania efektów kształcenia i wychowania ucznia. Kompetencje komunikacyjne dotyczą komunikacji interpersonalnej nauczyciela, umiejętności empatycznego słuchania wychowanków. Kompetencje współdziałania obejmują umiejętności kreowania postaw społecznych uczniów, współpracy i współdziałania, rozwiązywania konfliktów drogą negocjacji i kompromisu. Kompetencje kreatywne wskazują na twórcze działanie edukacyjne i metodyczne nauczyciela oraz na jego umiejętności tworzenia sytuacji edukacyjnych wyzwalających samodzielne i twórcze myślenie uczniów. Kompetencje moralne dotyczą etycznych zachowań nauczyciela wobec uczniów, traktując ich jako cel, a nie jako środek dla własnych celów i korzyści.

Syntetycznie ujmując powyższe, wybrane kompetencje nauczyciela, w tym także nauczyciela wychowania przedszkolnego, można stwierdzić, że korelatami kompetencji są takie umiejętności, jak: racjonalna analiza (przeciw myśleniu emocjonalnemu, irracjonalizmowi), wartościowanie etyczne, komunikacja interpersonalna, metodyczne planowanie i organizowanie pracy edukacyjnej, sprawność w posługiwaniu się technologią informacyjną i informatyczną, współdziałanie z innymi, kreatywność. Spośród wyróżnionych niektóre kompetencje wiążą się z innymi przyjętymi kategoriami: sprawne myślenie z kompetencjami pedagogicznymi, wymagającymi precyzyjnych, racjonalnie uzasadnianych sądów; metodyka planowania i organizowania pracy edukacyjnej z kompetencjami prawnymi i pedagogicznymi; wartościowanie etyczne z kompetencjami osobowymi. Stąd do funkcjonalnych korelatów kompetencji należałoby zaliczyć umiejętności komunikacji interpersonalnej, sprawność w posługiwaniu się technologią informacyjną i informatyczną, współdziałanie z innymi oraz kreatywność.

W praktyce edukacyjnej przedszkola ważną rolę pełnią umiejętności współdziałania z innymi. Bowiern złożoność sieci i relacji społecznych występujących w środowisku przedszkolnym domaga się współpracy i współdziałania wszystkich podmiotów procesu wychowawczego: nauczycieli, rodziców i samych dzieci. Współdziałanie, oparte na prawidłowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, konieczne jest pomiędzy nauczycielami i rodzicami dzieci. Etap przedszkolnego rozwoju dzieci nakłada na nauczycieli, a zwłaszcza na rodziców, szczególną odpowiedzialność za tworzenie optymalnych warunków edukacyjnych, w których dziecko może pomyślnie wzrastać w umiejętnościach życiowych.

³⁵ Por. E. Jakubiak-Zapalska, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 36–38.

Dlatego rola rodziców w wychowaniu przedszkolnym dzieci powinna być zdecydowanie aktywna, nie roszczeniowa, ale wymagająca ich uczestnictwa w życiu przedszkola. Podstawą tego zaangażowania jest respektowanie przez przedszkole pierwszorzędnej odpowiedzialności rodziców za wychowanie swoich dzieci. Nie jest do przyjęcia postawa „podrzucenia” dzieci do przedszkola, nawet z zaufaniem do jego programu wychowawczego, bez wiedzy o treściach, wartościach i formach wychowania oraz bez jakiegokolwiek uczestnictwa w jego realizacji. Zaangażowanie rodziców tworzy warunki do większej skuteczności procesu wychowania integralnego wychowanków, stanowi transmisję wartości przyjętych w przedszkolnym wychowaniu na środowisko rodziny i odwrotnie – przenosi wartości ze środowiska rodzinnego do szkolnego.

Współpraca wychowawcza rodziny z przedszkolem domaga się dialogu wzajemnie respektującego własną podmiotowość oraz zróżnicowanie ról i odpowiedzialności³⁶. Celem dialogu jest rzeczywiste dobro wychowanka, jego integralny rozwój. Współpraca i dialog wychowawczy nie powinny pomijać wychowanków, włączając ich w proces wychowawczy na miarę możliwości rozwojowych. Zaangażowanie wychowawców, rodziców i wychowanków pobudza do rozwoju i umacniania ich własnej tożsamości. W tej perspektywie uczestnictwo w procesie wychowawczym dzieci bogaci duchowo i moralnie samych rodziców oraz wychowawców.

Adekwatną formą współdziałania rodziców i przedszkola jest partnerstwo edukacyjne, rozumiane jako uczestnictwo rodziców w edukacji dziecka, z zachowaniem własnej roli i uszanowaniem roli nauczyciela³⁷. To partnerstwo różni się od partnerstwa administracyjnego, związanego z organizacją i zarządzaniem przedszkola, np. aktywnością rodziców w radzie przedszkola czy grupy wychowawczej. Nie wyklucza go, ale jest jakościowo inne, jako świadome uczestnictwo w rozwoju dziecka. Powinnością przedszkola jest bycie wspólnotą otwartą na partnerską współpracę z rodzinami, na wspieranie rodziców w kształtowaniu ich umiejętności wychowawczych. Z drugiej strony rodzice powinni otworzyć się na przedszkole, dla dobra własnego dziecka. W aspekcie rozwojowym dobrem dziecka jest jego integralne wychowanie, do którego zobligowani są zarówno rodzice, jak i przedszkole, chociaż z innych motywów, ze zróżnicowanym zakresem możliwości i odpowiedzialności.

W procesie tworzenia partnerstwa edukacyjnego pomiędzy przedszkolem i rodzicami znaczącą rolę pełnią nauczyciele jako specjaliści komunikacji międzyludzkiej i społecznej. Kompetencje w tym zakresie trzeba uznać za jedne z najważniejszych w kategorii funkcjonalnych korelatów.

³⁶ Por. P. Tomasik, *Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła*, w: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasik, Warszawa 2003, s. 49–51.

³⁷ Por. M. Mendel, *Rodzice i szkoła: jak współpracować w edukacji dzieci?*, Toruń 2001; tenże, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007.

Zakończenie. Włączając się w refleksję nad rolą nauczyciela w wychowaniu przedszkolnym, zwróciliśmy uwagę na korelaty jego kompetencji w odniesieniu do najważniejszych czynników (obszarów) warunkujących skuteczność procesu edukacyjnego (wychowania i kształcenia)³⁸. Z analizy fenomenologicznej, z faktu bycia nauczycielem wychowania przedszkolnego, wynikają podstawowe uwarunkowania: prawne, pedagogiczne, osobowe, funkcjonalne. Oczywiście można wyróżnić więcej, bardziej szczegółowych kategorii, ale wydaje się, że powyższe w tej czy innej formie trzeba uwzględnić. Nacisk położony na pewne korelaty kompetencji jest konsekwencją obserwacji środowiska pedagogów, potrzeb eksponowanych przez nauczycieli podczas spotkań i szkoleń, a także oczekiwań rodziców wobec wychowawców przedszkolnych.

Podsumowując, można podkreślić, że korelatami kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego są: wiedza prawna jako norma zobowiązująca do odpowiedniego działania edukacyjnego i samokształceniowego (kompetencje prawne); wiedza i umiejętności pedagogiczne (ontologii, antropologii i aksjologii wychowania) ujmujące wychowanie przedszkolne w całościowej, integralnej perspektywie (kompetencje pedagogiczne); dojrzałość osobowościowa i postaw wychowawczych (kompetencje osobowe); sprawność metodyczna, informatyczna, komunikacyjna, współdziałania (kompetencje funkcjonalne).

Zarysowane korelaty wskazują na konieczność stałej formacji nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie wyróżnionych obszarów. Użycie pojęcia formacja wskazuje na kierunkowe działania wychowawcze i kształceniowe. Formacja jest szerszym treściowo pojęciem niż doskonalenie zawodowe. Zawiera w sobie konieczność kształtowania własnej osobowości jako podstawy aktywności zawodowej. W tym kontekście postuluje się formację nauczycieli w zakresie rozwoju osobowego (*humanitas*), pedagogicznego (wiedza i umiejętności ogólne i szczegółowe w zakresie pedagogiki przedszkolnej) oraz prakseologicznego (różnorodnych umiejętności funkcjonalnych). Formacja metodycznie zaplanowana i realizowana powinna stanowić stałą praktykę wspomagania rozwoju kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Literatura

1. Adamski F., *Integralna wizja człowieka podstawą wychowania chrześcijańskiego*, w: „Szkoła katolicka” red. A. J. Sowiński, A. Dymer, t. 3, Wyd. RSK, Szczecin 2001.
2. Bielski J., *Kompetentny nauczyciel*, „Lider” 2010, nr 7/8.
3. Bilewicz-Kuźnia B., *Nauczyciel dziecka w wieku przedszkolnym – osoba i styl jego pracy*, w: *Dziecko we wczesnej edukacji*, red. E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszko, Kolegium Nauczycielskie, Radom 2012.
4. Chałas K., *Wychowanie ku wartościom, Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin – Kielce 2006.
5. Chlewiński Z., *Dojrzałość. Osobowość. Sumienie. Religijność*, W Drodze, Poznań 1991.
6. Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, PAT, Kraków 1992.

³⁸Por. B. Bilewicz-Kuźnia, *Nauczyciel dziecka w wieku przedszkolnym – osoba i styl jego pracy*, w: *Dziecko we wczesnej edukacji*, red. E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszko, Radom 2012, s. 57–63.

7. Jakubiak-Zapalska E., *Nauczyciel we wczesnej edukacji szkolnej*, w: *Dziecko we wczesnej edukacji*, red. E. Jakubiak-Zapalska, K. Kruszek, Kolegium Nauczycielskie, Radom 2012.
8. Jan Paweł II, *List do rodzin*, 2 II 1994, nr 16.
9. Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO, 2 VI 1980, w: *Nauczanie Papieskie*, t. III, Pallottinum, Poznań – Warszawa 1985.
10. Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
11. Krapiec M.A., *Człowiek jest osobą*, w: *Człowiek. Osoba. Płeć*, red. M. Wójcik, Fundacja Pomoc Rodzinie, Łomianki 1998.
12. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996.
13. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT, Warszawa 2000.
14. Lipiec J., *Świat wartości*, UJ, Kraków 2001.
15. Maj A., *Jan Paweł II wzorem osobowym wychowania*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II*, red. K. Chałas, Jedność, Lublin – Kielce 2006.
16. Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, GWP, Gdańsk 2007.
17. Mendel M., *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, A. Marszałek, Toruń 2001.
18. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 1999.
19. Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
20. Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, GWP, Gdańsk 1994.
21. *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. Milerski B., Śliwerski B., PWN, Warszawa 2000.
22. 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. 2009, Nr 4, poz. 17.
23. Szostek A., *Wokół godności, prawdy i miłości*, RW KUL, Lublin 1998.
24. *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, WSiP, Warszawa 1998.
25. Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, ATK, Warszawa 1993.
26. Tomasik P., *Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła*, w: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasik, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2003.
27. Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz. U. 2006, Nr 97, poz. 674, z późn. zm.
28. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004., Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

dr hab. Barbara GAWDA, prof. nadzw.

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jako kluczowy okres dla rozwoju kompetencji emocjonalnych

Streszczenie. W opracowaniu zaprezentowano pojęcie kompetencji emocjonalnych oraz czynniki mające wpływ na ich kształtowanie. Wskazano, że dla rozwoju kompetencji emocjonalnych szczególnie ważne są doświadczenia emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Celem niniejszego opracowania jest analiza mechanizmów psychologicznych leżących u podłoża rozwoju i kształtowania się kompetencji afektywnych u dzieci. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają relacje emocjonalne z osobami bliskimi, komunikacja emocjonalna z osobami znaczącymi, liczba i rodzaj negatywnych doświadczeń emocjonalnych, prezentowane przez osoby znaczące wzorce radzenia sobie z negatywnymi emocjami oraz spójność w zakresie zachowań afektywnych u tych osób.

Słowa kluczowe: kompetencje emocjonalne, wiek przedszkolny, wiek szkolny

Wprowadzenie. W opracowaniu zaprezentowano pojęcie kompetencji emocjonalnych, czynniki mające wpływ na kształtowanie kompetencji emocjonalnych. Wskazano, iż w szczególności ważne są dla ich rozwoju doświadczenia emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Celem niniejszego opracowania jest analiza mechanizmów psychologicznych leżących u podłoża rozwoju i kształtowania się kompetencji afektywnych u dzieci. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają relacje emocjonalne z osobami bliskimi, komunikacja emocjonalna z osobami znaczącymi, liczba i rodzaj negatywnych doświadczeń emocjonalnych, prezentowane przez osoby znaczące wzorce radzenia sobie z negatywnymi emocjami oraz spójność w zakresie zachowań afektywnych u tych osób.

Kompetencje emocjonalne. Pojęciem kompetencji emocjonalnych określa się szereg umiejętności afektywnych, które odpowiadają za adekwatne i efektywne funkcjonowanie człowieka w sferze emocji. Według Saarni to przede wszystkim rozpoznawanie i różnicowanie emocji u siebie i innych osób, wyrażanie emocji, używanie określeń werbalnych do opisania emocji, rozumienie reguł okazywania emocji oraz norm kulturowych jego dotyczących. Ponadto do kompetencji emocjonalnych zalicza się efektywne radzenie sobie z emocjami

negatywnymi, rozumienie emocji w interakcjach oraz emocjonalną samowystarczalność. Wysoki rozwój wskazanych umiejętności gwarantuje konstruktywne funkcjonowanie człowieka pod względem afektywnym, a to implikuje efektywność na poziomach interpersonalnym i intrapersonalnym. Pojęcie kompetencji afektywnych wpisuje się zatem w obszar regulacyjnych funkcji emocji¹.

Ze względu na to, iż kompetencje emocjonalne obejmują umiejętności wczuwania się w swoje stany emocjonalne oraz innych ludzi, a to jest zdeterminowane umiejętnościami rozpoznawania emocji, ich różnicowania i odpowiedniego przetwarzania – umiejętności te są szczególnie istotne dla kontroli impulsów. Dlatego też jednym z przejawów kompetencji emocjonalnych jest kontrola emocji. Może ona przybierać dwie postacie: zautomatyzowaną lub/i samokontrolę².

Pojęcie *kompetencji emocjonalnych* jest bliskie znaczeniowo takim pojęciom jak *inteligencja emocjonalna*³ czy *dojrzałość emocjonalna*. Określenie kompetencja według autorki tego konceptu ma za zadanie akcentować nabyte w toku rozwoju umiejętności i sprawności emocjonalne, wiedzę o wzorach emocjonalnych i sposobach kształtowania relacji z innymi. Podmiot posiadający kompetencję emocjonalną skutecznie i adekwatnie funkcjonuje. Saarni nawiązuje do pomysłów Gordona, który wprowadził pojęcie *kompetencji emocjonalnej*, zwracając uwagę na umiejętność rozumienia komunikatów emocjonalnych w sytuacjach społecznych. Fundamentalną rolę w nabywaniu tej umiejętności przypisał procesowi socjalizacji. Dla Saarni proces rozwoju kompetencji emocjonalnych jest ściśle powiązany z rozwojem psychicznym, a w szczególności kształtowaniem takich właściwości jak poczucie własnej wartości czy poczucie sprawstwa. Mają one istotne znaczenie w procesie regulowania doświadczeń emocjonalnych. Komponenty wchodzące w skład *kompetencji emocjonalnej* są nabyte w procesie uczenia się. Należy do nich⁴:

- świadomość stanów emocjonalnych zarówno bardzo prostych, jak i złożonych,
- umiejętność różnicowania emocji przeżywanych przez innych na podstawie wskaźników sytuacyjnych, ekspresji mimicznej,
- zdolność używania określeń werbalnych do opisu emocji, w tym do opisu ekspresji mimicznej i pantomimicznej,

¹ C. Saarni. (1988). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. W: R.A. Thompson (red.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 36). Lincoln: University of Nebraska Press, s. 115–119; C. Saarni (2005). *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP. s. 392–401.

² M. Kořta (2001). *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. W: M. Kořta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: PWN. s. 199–222.

³ J.D. Mayer i G. Geher (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, s. 89–113; P. Salovey i J.D. Mayer (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, s. 185–211; P. Salovey, B.T. Bedell, J.B., Detweiler i J.D. Mayer (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP. s. 634–654.

⁴ C. Saarni. (1988). *Emotional competence...*op. cit., s. 115–119.

- umiejętność empatycznego wnikania w przeżycia emocjonalne innych (zarówno empatia o podłożu wrodzonym, czyli naturalna reakcja skupiania na bodźcach emotogennych oraz empatia polegająca na współodczuwaniu),
- umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych korespondujących ze spójną ekspresją mimiczną od stanów pozbawionych ekspresji,
- znajomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych (reguły te stanowią wyznaczniki dozwolonego społecznie i kulturowo sposobu wyrażania emocji),
- umiejętność wykorzystania wiedzy o partnerze interakcji w celu wnioskowania o przeżyciach, w sytuacji, gdy komunikaty są niezgodne z oczekiwaniami wynikającymi z sytuacji,
- zdolność do akceptacji perspektywy interakcyjnej w relacjach interpersonalnych (poczucie możliwości odegrania roli i możliwość wpłynięcia na czyjś stan emocjonalny),
- zdolność do adaptacyjnego radzenia sobie z emocjami negatywnymi (ważną rolę odgrywa tutaj poczucie kontroli, stabilność doświadczenia, temperament),
- wiedza na temat natury relacji interpersonalnych i przekonanie, iż relacje te wyznaczone są przez bezpośrednią relację emocjonalną oraz symetryczność (wzajemność) między uczestnikami tej relacji (przewidywanie komunikacji w diadzie),
- zdolność do emocjonalnej samowystarczalności (akceptacja swojego emocjonalnego doświadczenia, złożoność doświadczeń emocjonalnych przy jednoczesnym przekonaniu o kontroli nad emocjami).

Wymienione składowe *kompetencji emocjonalnej* według Saarni stanowią zespół umiejętności adaptacyjnych i regulacyjnych, których posiadanie warunkuje konstruktywne funkcjonowanie człowieka. Aby jednak doszło do ukształtowania takiego zespołu umiejętności u człowieka, w toku rozwoju musi dojść do ustrukturalizowania bogatej reprezentacji emocjonalnej, bogactwa w zakresie odczuwania emocji, ich ekspresji, rozumienia, kontrolowania oraz włączania w funkcje intrapersonalne i interpersonalne. Dla takiego rozwoju szczególnie ważna jest ekspresja, koncentracja uwagi na niej, nadanie znaczenia przez środowisko i integracja tych elementów zdaniem Izarda i Ackermana⁵. Rozwój emocjonalny, rozwój „ja” emocjonalnego, to fundamentalny aspekt poczucia siebie. Afektywne doświadczenia stanowią nie tylko podstawę rozwoju „ja”, ale też poczucia wzajemności (poczucia „my”). Dla jego rozwoju najważniejsze są epizody, w których występują interakcje o charakterze interpersonalnym⁶. Oznacza to, iż interakcje rodzinne pełnią w tym procesie kluczową rolę⁷.

⁵ C.E. Izard i B.P. Ackerman (2005). *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 327–342.

⁶ H. Gasiul (2001). *W poszukiwaniu podstaw rozwoju „ja” emocjonalnego*. Warszawa: Żak.

⁷ P.L. Harris (2005). *Zrozumieć emocje*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 361–376.

Według wielu koncepcji właśnie relacje z „obiektem” są podstawą formowania się struktury „ja”, sfery emocjonalnej, a zatem stanowią o rozwoju kompetencji emocjonalnej. Doświadczenia emocjonalne mają ogromne znaczenie w rozwoju psychiki człowieka w szerokim kontekście; przyczyniają się do konsolidacji psychiki i umożliwiają przejście na wyższy poziom rozwojowy⁸.

Rozwój afektywny – mechanizmy rozwoju kompetencji emocjonalnych. Według Izarda i Ackermana rozwój emocjonalny zmierza do ukształtowania hierarchicznej, bogatej i wielopoziomowej struktury, umożliwiającej jednostce konstruktywne funkcjonowanie emocjonalne w zróżnicowanych warunkach⁹. Wzorce emocjonalne powstają w oparciu o informacje dostarczane przez kulturę, nazywanie i interpretowanie przez rodziców czy opiekunów emocji dziecka i innych osób, dzieci zaś gromadzą obowiązujące w danej kulturze terminy oraz reguły dotyczące emocji¹⁰. Saarni opisuje rozwój emocjonalny jako proces ciągły, w którym doświadczenia emocjonalne podlegają procesom asymilacji i akomodacji. Koncepcja rozwoju emocjonalnego opiera się na teorii rozwoju poznawczego, a w szczególności na modelu różnicowania doświadczenia emocjonalnego. Jest to proces rozpoczynający się w momencie urodzenia i trwający do wczesnej dorosłości¹¹.

Na proces różnicowania emocji jako podstawowy mechanizm rozwojowy zwracał uwagę już Allport. Według niego w trakcie rozwoju tworzy się wiele struktur, które się różnicują. Okres niemowlęcy jest całkowicie podporządkowany biologicznemu modelowi; w tym czasie pojawiają się proste emocje, takie jak radość, wstręt, strach, gniew, smutek. Stopniowo w miarę rozwoju stany wewnętrzne przybierają charakter dyskretny, a ich ekspresja staje się charakterystyczna dla jednostki czy kultury. W tym procesie biorą udział takie mechanizmy jak: dyferencjacja, integracja, dojrzewanie, naśladowanie, uczenie się, zwiększanie zasięgu „ja”¹². Dollard i Miller przyjmują, że istnieją krytyczne stadia rozwoju, które mają fundamentalne znaczenia dla kształtowania „ja” człowieka. Są to najwcześniejsze lata dzieciństwa – do około 6 roku życia, kiedy dziecko nie jest zdolne do różnicowania wielu skomplikowanych sytuacji nań oddziałujących; nie jest zdolne do odpierania frustracji. Dziecko niewyposażone w możliwość różnicowania, a przede wszystkim brak możliwości werbalizowania swoich stanów, nie potrafi poradzić sobie z nadmiarem negatywnych doświadczeń emocjonalnych. Niebagatelne znaczenie dla ukształtowania

⁸ R.N. Emde i H.N. Buchsbaum (1990). *Didn't you hear my mommy? Autonomy with Connectedness in Moral Self Emergence*. W: D. Cicchetti i M. Beeghly (red.), *The self in transition*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 35–66.

⁹ C.E. Izard i B.P. Ackerman (2005). *Motywacyjne, organizacyjne...* op. cit., s. 327–342.

¹⁰ J.A. Russell i G. Lemay (2005). *Pojęcia dotyczące emocji*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 617–633.

¹¹ C. Saarni (2005). *Spoleczny kontekst...* op. cit., s. 398–400.

¹² B. Gawda (2007). *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*. Lublin: UMCS, s. 25.

trwałych wzorców afektywnych mogą mieć sytuacje związane z redukowaniem gniewu. Zwracają uwagę, że nieświadomy konflikt, wyuczony we wczesnym dzieciństwie stanowi podłoże większości problemów emocjonalnych w późniejszym życiu¹³.

Rola osób znaczących w rozwoju sfery emocjonalnej jest ogromna; dziecko obserwując swoich rodziców, powtarza zachowania i ich reakcje. Rozwinięta koncepcja wzmocnienia zastępczego pełni ważną rolę w procesie formułowania wielu nawyków u człowieka. Stopień modelowania i jego zakres zależą od wielu czynników, przede wszystkim od cech modelu, interakcji pomiędzy modelem a obserwatorem oraz sytuacji, w której model się znajduje. Zastępcze nabywanie reakcji emocjonalnych wskutek uczenia się o charakterze społecznym pełni ważną rolę w kształtowaniu sfery afektywnej człowieka. Implikacje tego są bardzo rozległe, człowiek może bowiem wyuczyć się nie tylko prostych sposobów reagowania, ale również sposobów rozwiązywania konfliktów czy sposobów autoewaluacji¹⁴.

Kształtowanie się „ego” to fundamentalny instrument rozwojowy według koncepcji postfreudowskich. Na silne związki pomiędzy rozwojem emocjonalnym a kształtowaniem „ja” wskazuje teoria Eriksona¹⁵. Na każdym etapie rozwojowym niezwykle ważną rolę pełnią emocje i uczucia, można wręcz uznać, że przeżycia emocjonalne stają się ogniwem decydującym o kierunku rozwoju. Według Eriksona w stadium pierwszym doświadczanie ufności i nieufności doprowadza do ukształtowania cnoty zwanej nadzieją, rozwija się zdolność do odczuwania granic swoich możliwości, dziecko nawiązuje kontakt emocjonalny z najbliższą osobą. Te powtarzające się interakcje są niezwykle ważne dla ukształtowania podstaw przyszłych więzi z innymi ludźmi. W stadium drugim, które przypada najprawdopodobniej na drugi i trzeci rok życia oraz wczesny wiek przedszkolny, przeżycie wstydu i niepewności kształtuje wolę, poczucie autonomii; dziecko nabywa umiejętności odróżniania zachowań pożądaných od niepożądaných. W stadium trzecim, które przypada na wiek przedszkolny, bezcenną emocją dla ukształtowania prawidłowej struktury osobowości jest doświadczanie poczucia winy; dziecko uczy się zdecydowania, odgrywania ról (rytualizacja dramatyczna). Stadium czwarte to okres pracy w szkole. Typowym i ważnym przeżyciem jest w tym czasie poczucie niższości. Doświadczenia tego okresu doprowadzają do ukształtowania cnoty kompetencji¹⁶.

Doświadczenia emocjonalne z okresu dzieciństwa stanowią zatem o kluczowych kompetencjach człowieka. Ten fakt ze szczególnym naciskiem był akcentowany przez przedstawicieli teorii relacji z obiektem. Rozwój „ja” („self”) odbywa się dzięki mechanizmom uwewnętrzniania (projekcja, introjekcja, identyfikacja projekcyjna), zaś głównym motywem działania człowieka jest dążenie do obiektu (człowieka). Oznacza to, że fundamentalnym źródłem emocji i uczuć są

¹³ Tamże, s. 26.

¹⁴ A. Bandura (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

¹⁵ E.H. Erikson (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

¹⁶ Tamże.

relacje z innymi. Winnicot zajmował się wnikliwie wczesnym dzieciństwem, uważał, że od tego okresu zależy najwcześniejsza integracja „ja”. Daje ona poczucie ciągłości własnego istnienia; od poczucia bezpieczeństwa związanego z matką zależy dalszy rozwój, ona stanowi tzw. pomocnicze ego¹⁷. Następnie rozwój zależy od tzw. obiektów przejściowych, których dziecko doświadcza jako przynależne do „ja”. Celem rozwoju jest ukształtowanie: autonomicznego ego¹⁸, osobowego ego¹⁹, poczucia tożsamości²⁰, czy globalnego pojęcia „ja”²¹. Fundamentalną ideą tych teorii relacji z obiektem jest, iż relacje z innymi osobami kształtują sferę emocjonalną człowieka. Uczucia i emocje wyzwalane przez innych dają poczucie ciągłości „ja”, poczucie stałości „ja”, odrębności „ja” (zdolność do różnicowania obiektów) oraz w pewnym sensie niezależność przy jednoczesnym poczuciu więzi, czyli poczuciu koherencji „ja”.

Dość ważną koncepcją, opisującą rozwój „self”, jest ujęcie Kohuta²². „Self” rozwija się w czasie, a szczególnie ważnym dla niego są wczesne relacje dziecka z matką, kiedy to kształtuje się poczucie doskonałości i wielkości dziecka oraz posiadanie wyidealizowanych atrybutów. W miarę rozwoju w wieku dorosłym kształtuje się zaufanie do siebie i do innych, stabilne poczucie własnej wartości, zaś w przypadku zaburzeń o charakterze narcystycznym ciągle dążenie do doskonałości oraz uzależnienie od uznania innych ludzi.

Według ujęcia Kernberga *self* jest strukturą intrapsychiczną, składającą się ze zbioru reprezentacji, które z kolei odzwierciedlają percepcję samego siebie w relacjach z innymi. Właściwe relacje z obiektem są warunkiem właściwego rozwoju aparatu psychicznego²³. Obiekt oznacza istotę ludzką. Konstytuowanie się struktur psychicznych, reprezentacji możliwe jest wskutek integracji afektywnej, która dokonuje się nierozdzielnie z integracją percepcyjną i poznawczą, stanowiąc podstawy pamięci emocjonalnej. Dyspozycje afektywne obejmują pierwotne systemy motywacyjne, percepcję przyjemnych i nieprzyjemnych stanów fizjologicznych pobudzeń, wrodzonych percepcyjnych wzorców oraz odpowiedzi środowiska. Oba poziomy integracji, tj. percepcyjny i poznawczy, tworzą tzw. pierwotną jednostkę intrapsychiczną. Cały system afektywny ma strukturę hierarchiczną. Przeróżne przejawy dysfunkcyjnego rozwoju tego systemu mogą przyjmować postać braku kontroli impulsów, niezdolności do tolerowania lęku, regresję w kierunku prymitywnego myślenia, patologię uzeńtrznionych związków z obiektem (przechodzenie od idealizacji do dewaluacji). Symptomy takie świadczą o patologii sfery afektywnej i osobowości.

¹⁷ D.W. Winnicot (1964). *The child, the family and the outside world*. London: Penguin Books.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ H. Guntrip (1971). *Psychoanalytic theory, therapy and the self*. New York: Basic Books.

²⁰ M. Mahler i J. McDewitt (1982). *Thoughts on the emergence on the sense of self, with particular emphasis on the body self*. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, s. 827–848.

²¹ O. Kernberg (1996). *A psychoanalytic theory of personality disorders*. W: J. Clarkin i M. Lenzenweger (red.), *Major theories of personality disorder*. New York: The Guilford Press, s. 106–140.

²² H. Kohut (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.

²³ O. Kernberg (1996). *A psychoanalytic theory...* op.cit., s. 106–140.

W genezie rozwoju takich zaburzeń znaczącą rolę może odgrywać negatywny afekt, który sprzyja utrzymywaniu się rozszczepienia oraz prowadzi do braku integracji struktur, formowania się dyfuzyjnej tożsamości oraz agresji. Dziecko (bądź osoba) wówczas stosuje mechanizmy obronne takie, jak prymitywna idealizacja, identyfikacja projekcyjna, zaprzeczenie czy dewaluacja idealizowanego obiektu. Nie rozwijają się bardziej dojrzałe formy obronne, jak internalizacja, introjeksja czy identyfikacja²⁴. Koncepcja ta jest próbą wyjaśnienia skomplikowanych mechanizmów intrapsychicznych, które leżą u podłoża dysfunkcji w zakresie kompetencji emocjonalnej. Dość istotne jest to, iż mechanizmy te mają naturę poznawczo-emocjonalną, co wyraźnie koresponduje ze sposobem rozumienia tych kwestii przez Saarni.

Interesującą propozycją teoretyczną, spójną z poprzednimi ujęciami, jest (nawiązujący do teorii relacji z obiektem) model mentalizacji Bateman i Fonagy'ego²⁵. W rozumieniu tej teorii przyczyna zaburzeń afektywnych tkwi w zakłóconych relacjach wczesnodziecięcych pomiędzy dzieckiem a osobą, z którą dziecko wytwarza więź (najczęściej jest nią matka). Skutkiem tego jest istotne zakłócenie procesu mentalizacji. Oznacza to, iż zaburzone zostają zdolności do uświadamiania sobie własnych i cudzych stanów umysłowych oraz refleksja nad nimi. W efekcie zostaje ukształtowany niedojrzały oraz skrajnie niestabilny aparat psychiczny, osoba zaś ma ogromne trudności w identyfikowaniu, różnicowaniu i nazywaniu własnych stanów psychicznych, w tym emocjonalnych. Dla takiej osoby niezwykle trudne jest oddzielenie stanu emocjonalnego poprzedzającego działanie od samego działania, poddanie go refleksji, a w jej następstwie modyfikowanie ewentualnych zachowań. Trudności w zakresie regulowania emocji i przetwarzania informacji powodują znaczną niestabilność, impulsywność i chaotyczność w funkcjonowaniu psychicznym. Negatywne stany emocjonalne wyzwalają napięcie i dość szybko są uzewnętrzniane w postaci impulsywnych zachowań lub projekcji, które z kolei wtórnie zakłócają funkcjonowanie osoby²⁶. Koncepcja mentalizacji może wyjaśniać zakłócenia w rozwoju samokontroli, ponieważ proces uświadamiania sobie emocji jest dla niej kluczowy. Może to dotyczyć etapu recepcji informacji (czego przejawem może być behawioralne i poznawcze unikanie informacji, generowanie myśli czy fantazji, czy też antycypowanie negatywnych konsekwencji), procesów intrapsychicznych (pojawia się wówczas interpretacja czy reinterpretacja informacji), czy też ekspresji emocji (polega na stosowaniu reguł okazywania emocji, co może pojawiać się na

²⁴ O. Kernberg (2004). *Borderline personality disorder and borderline personality organization: Psychopathology and psychotherapy*. W: J.J. Magnavita (red.), *Handbook of Personality Disorders. Theory and Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, s. 92–119.

²⁵ A.I. Bateman i F. Fonagy (2006). *Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. A practical guide*. Oxford: University Press.

²⁶ P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist i M. Target (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press; P. Fonagy, M. Target, G. Gergely, J.G. Allen i A. Bateman, A. (2003). The developmental roots of borderline personality disorder in early attachment relationships: A theory and some evidence. *Psychoanalytic Inquiry*, 23, s. 412–459.

przykład w maskowaniu uczuć²⁷. Dla ukształtowania samokontroli ważne jest, aby człowiek zdawał sobie sprawę ze swoich uczuć, ustosunkował się do nich, posiadał umiejętność dystansu do siebie, te zaś umiejętności wymagają identyfikowania, różnicowania i nazywania własnych stanów afektywnych. Jeśli zatem proces mentalizacji zostaje zakłócony, uświadamianie sobie własnych i cudzych stanów afektywnych jest niewłaściwe, a samokontrola może być nieadekwatna czy przyjmować jakąś niewłaściwą postać.

Analizę mechanizmów intrapsychicznych, odpowiedzialnych za funkcjonowanie emocjonalne, podejmuje także Averill, według którego szczególnie istotne funkcje w regulacji zachowania człowieka pełnią emocje złożone²⁸. Według niego są one swoistymi rolami społecznymi, nabywanymi w drodze internalizacji społecznie uzgodnionych reguł. Ważne jest, iż dochodzi do integracji doznań afektywnych, fizjologicznych, poznawczych i behawioralnych w złożone reakcje na zdarzenia. W procesie tym istotne są trzy rodzaje reguł: konstytuujące, regulujące i proceduralne. Reguły konstytuujące odpowiadają za wyodrębnienie emocji i za scalenie zjawisk składających się na emocje, zaś reguły proceduralne są odpowiedzialne za dostosowanie emocji do kontekstów sytuacyjnych. Przystawanie tych reguł odbywa się w toku modelowania i wzmacniania doświadczenia emocji. Prawidłowe ukształtowanie tych reguł ma fundamentalne znaczenie dla procesu właściwego rozpoznawania emocji, ich walencji, rozumienia ich znaczenia oraz rozumienia zachowania będącego konsekwencją emocji. Jest oczywistym fakt, iż rozwój i działanie tych reguł pozostaje w ścisłych relacjach z procesami wychowawczo-edukacyjnymi. Oznacza to, iż funkcjonalność bądź dysfunkcjonalność systemu emocjonalnego w ogromnym stopniu uwarunkowana jest charakterem doświadczeń afektywnych człowieka. Stanowisko Averilla jest spójne z wcześniej omówionymi poglądami z nurtu relacji z obiektem czy innymi. Wielu bowiem podkreśla, iż fundamentalnym czynnikiem, odpowiadającym za ukształtowanie kompetencji emocjonalnych jest charakter relacji afektywnych z osobami znaczącymi.

Bardzo duża liczba danych podtrzymująca powyższe stanowisko, została zgromadzona na gruncie teorii przywiązania. Blatt, opisując fazy rozwoju schematów, wyraźnie akcentuje ściśle powiązania procesów poznawczych z afektywnymi oraz fundamentalną rolę kontaktu emocjonalnego z osobami najbliższymi w konstytuowaniu schematów. Około 3 roku życia pojawia się stabilna i zintegrowana reprezentacja *self*, zaś w okresie operacji konkretnych ujmowanie relacji w triadzie rodzinnej, natomiast kulminacyjnym etapem jest utworzenie reprezentacji złożonych reprezentacji *self*²⁹. Blatt uważa, iż schematy kognitywno-afektywne, czyli wewnętrzne modele związane z wzorcem przywiązania, są podstawą doświadczeń

²⁷ M. Kofta (2001). *Poczucie kontroli...* op. cit.

²⁸ J.R. Averill (1999). *Czy jesteśmy w stanie kontrolować nasze emocje?* W: P. Ekman i R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk: GWP, s. 227–241.

²⁹ S.J. Blatt (1995). *Representational structures in psychopathology*. W: D. Cicchetti, i S.T. Toth (red.), *Representation, emotion and cognition in developmental psychopathology*. Rochester: University of Rochester Press, s. 1–33.

emocjonalnych człowieka. Wspólną ich cechą jest to, że powstają na bazie wczesnych relacji z obiektami i konstytuują wyobrażenie siebie w relacji z opiekunem. Są to trwałe, psychologiczne struktury zawierające afekt, kierują przebiegiem i organizacją odbioru informacji, kierują interakcjami w życiu interpersonalnym. Treść ich zawiera doświadczenia gratyfikacji, a także frustracji, więzi i rozłąki. Jest to zbiór podstawowych doświadczeń, w oparciu o które dziecko konstruuje prototypy przekonań i uczuć wobec siebie i innych. Dane opracowane na gruncie teorii przywiązania wskazują, iż wzorzec przywiązania ukształtowany we wczesnym dzieciństwie ma kluczowy wpływ na sposoby doświadczania emocji w kolejnych fazach rozwojowych. Wzorzec ten to stabilne w czasie i wielokrotnie wzmacniane formy relacji, ukształtowane we wczesnej ontogenezie³⁰. Wzorzec ten odpowiada za zniekształcanie percepcji, pojawianie się mechanizmów asymilacyjnych, podtrzymanie sztywnych przekonań, a w efekcie wpływa na interakcje interpersonalne³¹. Na gruncie tej koncepcji wykazano, iż model przywiązania odpowiada za rozwój struktur poznawczo-afektywnych, reprezentujących relację, np. utrwalenie tendencji do przeżywania określonych uczuć³². Ponadto utrwalone tendencje do przeżywania określonych uczuć, wynikające z patologicznych zachowań przywiązaniowych stanowią podatny grunt dla rozwoju późniejszych zaburzeń³³. Styl przywiązania predysponuje do patologii, ponieważ charakter przywiązania ma wpływ na ukształtowanie procesów motywacyjnych, emocjonalnych i na proces socjalizacji³⁴.

Poprzednio opisane koncepcje kładły szczególny nacisk na rolę interakcji emocjonalnych z osobami znaczącymi w kształtowaniu kompetencji emocjonalnych. Istnieje grupa koncepcji, która w sposób nieco bardziej holistyczny ujmuje rozwój emocjonalny człowieka. Jest to teoria systemów dynamicznych Fogla, Bernsteina, Thelena, Kuplera, Kelso, Turveya³⁵. Zwraca ona uwagę na inne czynniki mające potencjalnie wpływ na rozwój afektywny. Według tej teorii zakłada się istnienie pewnej liczby składników pochodzenia genetycznego, zorganizowanych we wzorce reakcji³⁶. Autorzy uważają, że emocje składają się z komponentów, które zostają powiązane ze sobą w odpowiedzi na cechy

³⁰ J. Bowlby (1973). *Attachment and loss*. Vol. 2: *Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Book.

³¹ J. Bowlby (1990). *Attachment and loss*: Vol. 3: *Loss*. New York: Basic Book.

³² J. Cassidy, J. (1999). *The nature of the child's ties*. W: J. Cassidy i P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. London: The Guilford Press, s. 3–20.

³³ M. Main (1996). *Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), s. 237–243.

³⁴ M.T. Greenberg (1999). *Attachment and psychopathology in childhood*. W: J. Cassidy i P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. London: The Guilford Press, 469–519.

³⁵ P. Ekman i R.J. Davidson (1999) (red.). *Natura emocji*. Gdańsk: GWP.

³⁶ L.A. Camras (1992). *Expressive development and basic emotions*. *Cognition and Emotion*, 6, s. 269–283; Marc Lewis (1995). *Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths*. *Human Development*, 38, s. 71–102.

środowiska. Cały system jest samoorganizujący, zaś emocje to typy interakcji pomiędzy składnikami a zdarzeniami zewnętrznymi³⁷. Według teorii układów dynamicznych, wydarzenia emocjonalne jako systemy motywacyjne przyczyniają się do tworzenia tożsamości³⁸. Koncepcja ta opiera się na trzech zasadach: podstawą emocji są samoorganizujące się systemy dynamiczne, zależą one od ewoluujących sekwencji działania w poszczególnych środowiskach oraz od wewnętrznych programów, zaś poszczególne kategorie emocji skonstruowane są z gradientów czasowych, intensywności cech wokalnych, gestów i innych. Wynika z tego, że emocje są pochodnymi zjawisk niższego rzędu. Teoria ta zakłada, że przejście do nowego systemu organizacji zachowania następuje po przekroczeniu przez jeden element „starego” systemu pewnej wartości krytycznej, np. dojrzewanie jakiegoś nowego programu motorycznego. Różne składniki systemu nie muszą rozwijać się synchronicznie. Natomiast, kiedy ostatni składnik systemu osiągnie wartość krytyczną, następuje zorganizowanie całego systemu. Mogą pojawiać się późniejsze reorganizacje; różne systemy cechują się też różnymi parametrami kontroli. Oznacza to, że poszczególne składniki emocji rozwijają się najpierw niezależnie od siebie, potem zaś dochodzi do integracji. Funkcje podstawowych emocji mogą podlegać znaczącym zmianom w konkretnych interakcjach. W trakcie rozwoju nie tylko bogaci się repertuar reakcji emocjonalnych. Ewoluuje również reakcje ekspresyjne, zmienia się zakres bodźców wywołujących stany afektywne, poszerzają się możliwości rozumienia emocji oraz kontrolowania ich. Ogólnie zatem zwiększa się zdolność do doświadczenia emocji powiązana ze zdolnością samoświadomości³⁹. Używając terminologii psychologii poznawczej, także zmienia się reprezentacja psychiczna emocji⁴⁰. W trakcie rozwoju reprezentacji emocjonalnej, czyli zapisu doświadczeń emocjonalnych, dochodzi do zmian ilościowych i jakościowych. Pojawiają się coraz bardziej rozbudowane formy reprezentacji, zróżnicowane, a także coraz więcej przekształceń w ich obrębie i interakcji pomiędzy nimi jest możliwych. Dzieje się tak dzięki połączeniom między kodami informacyjnymi oraz ich interakcjom z procesami poznawczymi. W obrębie systemu reprezentacji emocji dochodzi do zróżnicowania ilości, jakości i stopnia hierarchiczności form. W efekcie dochodzi do opracowania coraz bardziej złożonych zestawów skryptów emocjonalnych. Dotyczą one sytuacji, znaczenia okoliczności emocjonalnych i osób w nich uczestniczących⁴¹.

³⁷ A. Fogel, E. Nwokah, J.Y. Dedo, D. Messinger, K.L. Dicson, E. Matusow, i S.A. Holt (1992). *Social process theory of emotion: A dynamic system approach*. *Social Development*, 2, s. 122–142.

³⁸ J.M. Haviland-Jones, i P. Kahlbaugh (2005). *Emocje a tożsamość*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 376–392.

³⁹ M. Lewis (2005). *Emocje samoświadomościowe, zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 780–798.

⁴⁰ B. Gawda (2007). *Ekspresja pojęć afektywnych...*, s. 35.

⁴¹ P.L. Harris (2005). *Zrozumieć emocje...*, s. 361–376.

Podsumowanie. Reasumując, za najważniejsze czynniki, mające wpływ na rozwój emocjonalny, uznaje się kontekst społeczny, indywidualne emocjonalne doświadczenia człowieka, w tym komunikację emocjonalną z otoczeniem, a także predyspozycje biologiczne (neurofizjologia procesów poznawczych i emocjonalnych czy temperament; rola czynnika temperamentalnego najbardziej zaznacza się w odniesieniu do emocji prostych; polega nie tylko na modulowaniu reakcji i interakcji, ale także wtórnie ma znaczenie w kształtowaniu wzorców złożonych emocji)⁴². Natomiast okres rozwojowy, przypadający na te kluczowe dla rozwoju afektywnego zjawiska, przypada na średnie i późne dzieciństwo.

Jak wykazano wcześniej, kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji emocjonalnych człowieka odgrywają wczesne doświadczenia emocjonalne, w szczególności w relacjach z osobami znaczącymi. Dysfunkcyjne doznania w tym obszarze mogą skutkować zróżnicowanymi deficytami w zakresie odczytywania emocji, ich różnicowania, rozpoznawania czy nazywania. Fundamentalny problem to trudności w uświadamianiu sobie emocji. Mechanizmy za taki stan odpowiedzialne mogą mieć naturę intrapsychiczną, np. w procesie przetwarzania informacji może dochodzić do zniekształceń poznawczych, które mogą stanowić podłoże przekonań i myśli automatycznych, schematów nacechowanych afektywnie⁴³. Zgodnie z poglądami nurtu poznawczo-behawioralnego powstanie zaburzeń zależy od rozwoju dysfunkcyjnych przekonań. Są one rezultatem predyspozycji genetycznych oraz niepożądanego wpływu innych osób⁴⁴. Doświadczenia wczesnodziecięce odgrywają w tym procesie kluczową rolę. Wskutek częstych interakcji z osobami zachowującymi się w sposób niewłaściwy, dzieci przejmują dysfunkcyjne wzorce zachowania. W okresie przedszkolnym szczególnie rozwija się wyobraźnia, co sprzyja rozszerzeniu spektrum uwagi, może skutkować wzrostem liczby negatywnych stanów emocjonalnych. Osiągnięcia w zakresie rozwoju poznawczego, językowego, obrazu siebie są ściśle powiązane z rozwojem emocjonalnym⁴⁵. Z kolei w okresie wczesnoszkolnym pojawiają się nowe sytuacje trudne, np. obawy przed wymaganiami szkolnymi, ocenianiem, krytyką, ośmieszeniem, nowymi kontaktami z rówieśnikami i nauczycielami. Napięcia związane ze szkołą mogą stanowić podłoże fobii szkolnej. Grupa rówieśnicza i jej stosunek do danego dziecka może stać się przyczyną trudności w nauce, może wpłynąć na wzrost niepokoju, lęku, spowodować utrwalenie zahamowań i kompleksów dziecka. Uczucie lęku występuje nie tylko u uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, ale także bardzo

⁴²J.E. Bates (2005). *Temperament jako konstrukt emocjonalny – problemy teoretyczne i praktyczne*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Janes (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP, s. 485–504.

⁴³B. Gawda (2011). *Skrypty miłości, nienawiści i lęku u osób antyspołecznych*. Warszawa: Difin, s. 64–68.

⁴⁴J.S. Beck (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

⁴⁵M. Kielar-Turska (2007). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN, s. 112.

często u uczniów ambitnych i dobrze się uczących, ponieważ dla nich każda ocena stanowi zagrożenie ich własnej wartości. Do powstawania negatywnych emocji związanych ze szkołą mogą również przyczynić się takie czynniki jak: przeciążenie nauką, wadliwe ocenianie, zbyt czasochłonne prace domowe, doznawane kary, zbyt wysokie wymagania nauczyciela. Niekiedy też przyczyna negatywnych doświadczeń ucznia tkwi w osobie samego nauczyciela, w szczególności postawach nauczyciela niestwarzających możliwości dialogu. Jednakże kluczową rolę w kształtowaniu doświadczeń emocjonalnych i umiejętności radzenia sobie z nimi odgrywają niekorzystne warunki domowe, jak na przykład agresywność, nadmierna skrupulatność i lękliwość oraz traktowanie dziecka jako środka kompensacji niespełnionych pragnień i zawiedzionych nadziei życiowych⁴⁶.

Omówione poglądy pozwalają sądzić, iż *kompetencja emocjonalna*, jej kształtowanie ma ogromne znaczenie w funkcjonowaniu uczuciowym, osobowościowym i interpersonalnym człowieka. Uzyskanie większego wglądu w emocje, zwiększenie świadomości w tym zakresie, a w efekcie doprowadzenie do większej autonomii i dojrzałości emocjonalnej, jest ważnym celem rozwoju emocjonalnego człowieka. Istotną rolę w tym procesie odgrywa ekspresja emocji, umiejętność odczytywania, rozumienia, różnicowania reakcji ekspresyjnych własnych i innych osób. Kluczowym okresem rozwojowym, w którym dochodzi do ukształtowania bazy dla kompetencji emocjonalnych, jest średnie i późne dzieciństwo.

Literatura

1. Averill J.R. (1999). *Czy jesteśmy w stanie kontrolować nasze emocje?* W: P. Ekman i R. J. Davidson (red.), *Natura emocji* (s. 227–241). Gdańsk: GWP.
2. Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
3. Bateman A.I. i Fonagy F. (2006). *Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. A practical guide*. Oxford: University Press.
4. Bates J.E. (2005). *Temperament jako konstrukt emocjonalny – problemy teoretyczne i praktyczne*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Janes (red.), *Psychologia emocji* (s. 485–504). Gdańsk: GWP.
5. Beck J.S. (2005) *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
6. Blatt S.J. (1995). *Representational structures in psychopathology*. W: D. Cicchetti, i S.T. Toth (red.), *Representation, emotion and cognition in developmental psychopathology* (s. 1–33). Rochester: University of Rochester Press.
7. Bowlby J. (1973). *Attachment and loss*. Vol. 2: Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Book.
8. Bowlby J. (1990). *Attachment and loss*: vol. 3: Loss. New York: Basic Book.
9. Camras L.A. (1992). *Expressive development and basic emotions*. *Cognition and Emotion*, 6, 269–283.
10. Cassidy J. (1999). *The nature of the child's ties*. W: J. Cassidy i P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (s. 3–20). London: The Guilford Press.
11. Ekman P. i Davidson R.J. (1999) (red.). *Natura emocji*. Gdańsk: GWP.

⁴⁶R. Stefańska-Klar (2007). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130–162). Warszawa: PWN, s. 152–154.

12. Emde R.N. i Buchsbaum H.H. (1990). *Didn't you hear my mommy? Autonomy with Connectedness in Moral Self Emergence*. W: D. Cicchetti i M. Beeghly (red.), *The self in transition* (s. 35–66). Chicago: The University of Chicago Press.
13. Erikson E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
14. Fogel A., Nwokah E., Dedo J.Y., Messinger D., Dicson K.L., Matusow E. i Holt S.A. (1992). *Social process theory of emotion: A dynamic system approach*. *Social Development*, 2, 122–142.
15. Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L. i Target M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
16. Fonagy P., Target M., Gergely G., Allen J.G. i Bateman A. (2003). *The developmental roots of borderline personality disorder in early attachment relationships: A theory and some evidence*. *Psychoanalytic Inquiry*, 23, 412–459.
17. Gasiul H. (2001). *W poszukiwaniu podstaw rozwoju „ja” emocjonalnego*. Warszawa: Żak.
18. Gawda B. (2007). *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*. Lublin: UMCS.
19. Gawda B. (2011). *Skrypty miłości, nienawiści i lęku u osób antyspołecznych*. Warszawa: Difin.
20. Greenberg M.T. (1999). *Attachment and psychopathology in childhood*. W: J. Cassidy i P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications* (s. 469–519). London: The Guilford Press.
21. Guntrip H. (1971). *Psychoanalytic theory, therapy and the self*. New York: Basic Books.
22. Harris P.L. (2005). *Zrozumieć emocje*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 361–376). Gdańsk: GWP.
23. Haviland-Jones J.M. i Kahlbaugh P. (2005). *Emocje a tożsamość*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 376–392). Gdańsk: GWP.
24. Izard C.E. i Ackerman B.P. (2005). *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 327–342). Gdańsk: GWP.
25. Kernberg O. (1996). *A psychoanalytic theory of personality disorders*. W: J. Clarkin i M. Lenzenweger (red.), *Major theories of personality disorder* (s.106–140). New York: The Guilford Press.
26. Kernberg O.F. (2004). *Borderline personality disorder and borderline personality organization: Psychopathology and psychotherapy*. W: J.J. Magnavita (red.), *Handbook of Personality Disorders. Theory and Practice* (s. 92–119). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
27. Kielar-Turska M. (2007). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83–129). Warszawa: PWN.
28. Kofta M. (2001). *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*. W: M. Kofta i T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć* (s. 199–222). Warszawa: PWN.
29. Kohut H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
30. Lewis M. (1995). *Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths*. *Human Development*, 38, 71–102.
31. Lewis M. (2005). *Emocje samoświadomościowe, zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 780–798). Gdańsk: GWP.
32. Mahler M. i McDewitt J. (1982). *Thoughts on the emergence on the sense of self, with particular emphasis on the body self*. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 30, 827–848.
33. Main M. (1996). *Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237–243.
34. Mayer J.D. i Geher G. (1996). *Emotional intelligence and the identification of emotion*. *Intelligence*, 22, 89–113.
35. Russell J.A. i Lemay G. (2005). *Pojęcia dotyczące emocji*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 617–633). Gdańsk: GWP.
36. Saarni C. (1988). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*. W: R.A. Thompson (red.), *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 36, s. 115–139). Lincoln: University of Nebraska Press.
37. Saarni C. (2005). *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 392–401). Gdańsk: GWP.

38. Salovey P. i Mayer J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination. Cognition and Personality*, 9, 185–211.
39. Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B. i Mayer J.D. (2005). *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 634–654). Gdańsk: GWP.
40. Stefańska-Klar R. (2007). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130–162). Warszawa: PWN.
41. Winnicot D.W. (1964). *The child, the family and the outside world*. London: Penguin Books.

dr hab. Teresa GIZA, prof. nadzw.

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

Wspieranie rozwoju zdolności uczniów poprzez motywowanie

Streszczenie. Motywowanie uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz indywidualizowanie oddziaływań na motywację uczniów jest nieodzownym komponentem procesu wspierania rozwoju ich zdolności. Rola motywacji dla rozwijania talentów uwzględniana jest we wszystkich koncepcjach teoretycznych zdolności. W artykule wskazano na zasady motywowania uczniów. Wiedza o prawidłowościach i zróżnicowaniu tego procesu pozwala na indywidualizowanie oddziaływań motywacyjnych wobec uczniów.

Słowa kluczowe: motywacja, uczeń zdolny, zróżnicowanie motywacji, indywidualizacja

Wstęp. Edukacja początkowa w ostatnich latach stała się obszarem zmian strukturalnych i programowych. Jedne są rezultatem obniżenia wieku startu szkolnego uczniów, inne wynikiem realizowania nowej podstawy programowej, wprowadzania systemu pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów. Władze oświatowe poprzez swoje placówki naukowe oraz instytucje edukacyjne realizują także specjalistyczne projekty edukacyjne na rzecz podnoszenia jakości edukacji. Te programy mają na celu w szczególności wspieranie szkół i placówek oraz samych nauczycieli (doskonalenie zawodowe nauczycieli) w realizacji nowych zadań¹.

Jednym z obszarów zmian jest dziedzina rozpoznawania i rozwijania zainteresowań, predyspozycji oraz zdolności młodszych dzieci. Analiza podejmowanych w niej inicjatyw, szkoleń i publikacji pozwala twierdzić, że koncentrują się one na metodyce szkolnej, wpisując się w dominujący nurt myślenia o efektywności edukacji, w którym rola wsparcia dydaktycznego dla rozwoju zdolności jest przeceniana. W literaturze przedmiotu badacze zwracają uwagę, że nauczyciele koncentrują się na metodycznych aspektach swojej pracy² oraz przeceniają

¹ Informacje o takich działaniach i programach są zamieszczone na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ośrodka Rozwoju Edukacji i Instytutu Badań Edukacyjnych (www.men.gov.pl/, www.ore.edu.pl/, www.ibe.edu.pl/).

² Np. T. Giza, *Zmiany edukacyjne a innowacje nauczycielskie*, w: *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej i B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 569–584.

znaczenie cech intelektu³. Mniejszą uwagę zarówno w teorii pedagogicznej, jak i praktyce szkolnej, poświęca się oddziaływaniom wychowawczym na cechy osobowościowe uczniów – wśród nich – motywowaniu. Celem artykułu jest uzasadnienie tezy, że motywowanie uczniów oraz indywidualizowanie oddziaływań na motywację uczniów jest nieodzownym komponentem procesu wspierania rozwoju ich zdolności.

Teoretyczne podstawy wspierania zdolności poprzez motywowanie.

Pojęcie rozwoju należy do kluczowych pojęć pedagogicznych. Celem wychowania jest wspieranie rozwoju człowieka na miarę posiadanych przez niego możliwości/zdolności. Celem rozwoju jest „samorealizacja”, czyli „dążenie do robienia tego, do czego ktoś się najlepiej nadaje”⁴. Takie rozumienie rozwoju zakłada, że każdy człowiek posiada pewien potencjał, który można w procesie edukacji rozpoznać, aktywować i wpłynąć na jego zmiany ilościowe oraz jakościowe, oceniane pozytywnie w aspekcie indywidualnym i społecznym. Potencjał człowieka nazywany jest uzdolnieniami, pozwala na uzyskanie ponadprzeciętnych osiągnięć⁵. W psychopedagogicznych definicjach uczniów zdolnych przyjmuje się za Sydneyem Marlandem, że są to „dzieci, które przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych przedmiotach nauczania i które w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć nie dostarczanych przez standardową szkołę”⁶.

Rozwój jest wynikiem dwu procesów: dojrzewania i uczenia się. Dojrzwianie to proces biologiczny, który wiąże się ze zmianami w anatomii i fizjologii człowieka. Szczególnie ważny jest prawidłowy rozwój układu nerwowego i osiągnięcie tzw. dojrzałości neuropsychologicznej. Około 10. roku życia stabilizuje się poziom inteligencji dziecka i odtąd dla rozwoju zdolności decydujący staje się proces uczenia się i jego rezultaty – wiedza i umiejętności. Proces uczenia się to „proces w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”⁷.

Rozwój człowieka jest wyjaśniany w kategoriach ludzkich potrzeb. Jest uwarunkowany możliwościami realizowania potrzeb, które przyjmują strukturę hierarchiczną. Potrzeba to odczuwanie przez jednostkę jakiegoś braku, to poczucie braku czegoś, co jest niezbędne dla niej, co uznaje za ważne, wartościowe.

³ R. Wiechnik, *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, t. 5, s. 74–90.

⁴ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa 1985.

⁵ F.J. Mönks: *Powszechnie przyjęta definicja zdolności brzmi: uzdolnienia to potencjał jednostki do uzyskania wysokich lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach* (F.J. Mönks: *Zdolności a twórczość*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 21).

⁶ J.W. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* WSiP, Warszawa 1998, s. 15.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 299.

Zaspokojenie potrzeb na niższym poziomie powoduje, że jednostka może funkcjonować na coraz wyższych poziomach. Potrzeby wyższego rzędu pojawiają się, gdy spełnione są potrzeby pierwotne. Najwyższą jest potrzeba samorealizacji człowieka. Takie poglądy w kwestii rozwoju znalazły uzasadnienie na gruncie psychologii humanistycznej. Krańcowo przeciwne stanowisko wobec mechanizmów rozwoju zajmuje psychoanaliza, która rozwija motyw kryzysu i cierpienia z powodu niezaspokojenia potrzeb, jako główny motyw rozwoju. Biografie pewnej grupy twórców i ludzi utalentowanych potwierdzają te hipotezy. Przyjęcie założeń psychoanalizy dla potrzeb praktyki edukacyjnej jest niemożliwe z powodów etycznych.

Dalszego wyjaśnienia wymaga pojęcie wspierania. W obszarze pedagogiki zdolności zostało ono poddane starannej analizie i interpretacji przez Beatę Dyrkę, która definiuje je jako pomaganie, wspomaganie, stymulowanie i wychowanie⁸. Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych obejmuje procesy kształcenia, wychowania i samokształtowania.

Franz J. Mönks i Robin Pflüger przyjęli, że na wspieranie uczniów zdolnych składa się ich identyfikowanie oraz motywowanie⁹. Przedmiotem dalszych analiz będzie tu kwestia motywowania uczniów, rozumiana jako nieodzowny element procesu rozwoju zdolności uczniów. Motywowanie jest działaniem wychowawczym. Motywy to stany napięcia pobudzające do działania. Motywem podejmowania aktywności jest zaspokajanie potrzeb, a także system kar i nagród zewnętrznych oraz czynniki poznawcze – informacje. Ogół motywów to motywacja.

Motywacja jest zmienną osobowościową, która została uwzględniona w najważniejszych modelach teoretycznych zdolności, szczególnie modelach strukturalno-interakcyjnych (Renzulli, Mönks, Popek) oraz modelach wszechstronnych (Gagne, Piirto, Heller)¹⁰. Modele te obejmują różne rodzaje zdolności, które są osadzone w obszarze wpływów zmiennych osobowościowych (pozapoznawczych) i środowiskowych. Autorzy podkreślają, że sama obecność potencjałów w postaci zdolności ogólnych, specjalnych czy twórczych nie wystarcza dla osiągnięcia sukcesów w jakiejś dziedzinie. Wiesława Limont tak o tym pisze: „W praktyce edukacyjnej na całym świecie wykorzystuje się wiele koncepcji i strategii kształcenia ucznia zdolnego, opartych na teoriach zdolności, w których wskazuje się na związek między efektywnością kształcenia a koniecznością współwystępowania określonych właściwości ucznia, do których należą: zdolności ogólne lub kierunkowe, zdolności twórcze oraz

⁸ B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 243.

⁹ F.J. Mönks, R. Pflüger, *Szkolna motywacja uczniów zdolnych – stan rzeczy*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślakowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 96.

¹⁰ Najważniejsze współczesne modele zdolności zostały przedstawione w książce Wiesławy Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* GWP, Sopot 2010.

odpowiednie cechy osobowościowe związane z motywacją poznawczą, hubrystyczną i motywacją do osiągnięć¹¹.

Mechanizmy i zasady motywowania. Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyróżnienie dwóch głównych rodzajów motywacji: wewnętrzsterownej i zewnętrzsterownej¹². Motywacja wewnętrzsterowna jest heterostatyczna i autonomiczna. Pojawia się w sytuacji, kiedy człowiek dostrzega rozbieżność między stanem aktualnym a pożądanym. Wyróżnia się dwie jej odmiany: poznawczą i hubrystyczną. Motywacja poznawcza wiąże się z zaciekawieniem i zainteresowaniami. Pojawia się w sytuacji dysonansu poznawczego. Bywa nazywana kompetencyjną. Wyraża się w dążeniu do mistrzostwa intelektualnego. Motywacja hubrystyczna rozumiana jest jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu ważności własnej osoby – poprzez dążenie do perfekcji lub przewagi nad innymi¹³. Motywacja zewnętrzsterowna jest homeostatyczna i instrumentalna. Kształtuje się pod wpływem oczekiwania nagród, zwycięstw, dobrych ocen.

W miarę realizacji potrzeb motywacja zewnętrzna słabnie. Motywacja wewnętrzna natomiast jest motywacją wzrostu, tzn. zaspokojenie jednej potrzeby pobudza do dalszej aktywności. Motywacji tej towarzyszą zwykle pozytywne emocje (nadzieja, duma), które wpływają na wytrwałość w dążeniu do celu.

Studia nad rozwiązywaniem problemów dowodzą, że w pierwszym etapie tego procesu niezbędna jest motywacja autonomiczna, a w drugim – motywacja instrumentalna. Jest to związane z fazowością procesu twórczego – inne emocje podtrzymują pracę koncepcyjną, a inne są ważne przy realizacji pomysłu¹⁴. Badania nad psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami twórczej aktywności ludzi w różnych dziedzinach – nauce, w technice i w sztuce – pozwalają by mówić o podobieństwie motywacji twórców.

W motywacji artystów najważniejszymi potrzebami są potrzeba poznawcza, tworzenia i osobistych osiągnięć¹⁵. Wśród naukowców: osiągnięcia badawcze (wyniki, pomysły), sama czynność związana z pracą twórczą oraz potrzeby

¹¹ W. Limont, *Wprowadzenie*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 17.

¹² A. Tokarz, *Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005; A. Tokarz, *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

¹³ Koncepcję motywacji hubrystycznej jako podstawy działań transgresyjnych człowieka opracował oraz rozwinął w polskiej psychologii Józef Koziński (*Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987).

¹⁴ A. Tokarz, *Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślukowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 44–45.

¹⁵ I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wyd. WŚ, Kielce 2006, s. 232.

ambicyjne (uznanie, aprobata)¹⁶. Tomasz Kocowski stwierdził istnienie wysokiej korelacji między listą najsilniejszych stymulatorów pracy twórczej naukowców a listą najsilniejszych źródeł satysfakcji. Te czynniki są tym silniej odczuwane i doświadczane, im wyższy jest poziom osiągnięć naukowych badaczy¹⁷.

Badania dowodzą specyfiki motywacji uczniów zdolnych. Wskaźnikiem ich wysokiej motywacji do nauki jest czas przeznaczony na naukę. Uczniowie ci są w stanie dłużej pracować i koncentrować uwagę na zadaniu. Z danych ilościowych wynika, że „po dwunastym roku życia wybitnie uzdolnione jednostki poświęcają tygodniowo tyle czasu swojej dziedzinie uzdolnień, ile ich przeciętny rówieśnik spędza przed telewizorem”¹⁸. To angażowanie się oznacza postrzeganie pracy jako zobowiązania i powinności oraz obowiązku. Zdolni pracują szybciej, więcej i wykonują trudniejsze zadania od rówieśników.

Motywowanie oznacza wpływanie na zachowania i postawy przy wykorzystywaniu mechanizmów motywacji; to oddziaływanie na motywy aktywności ludzi (kształtowanie ich). Poznanie motywów aktywności twórczej (odpowiedź na pytanie, co skłania ludzi do pracy twórczej, do wysiłku związanego z pracą lub treningiem, do wykonywania setek ćwiczeń, prób itd.) pozwala, aby w procesie edukacji do nich się odwoływać oraz je pobudzać.

Aleksandra Tokarz sformułowała następujące zasady stymulowania motywacji sprzyjającej aktywności twórczej uczniów:

- „1. Należy brać pod uwagę potrzeby podmiotu: te, które istnieją i te, które można ukształtować.
2. Powinien istnieć związek pomiędzy proponowaną aktywnością a kompetencjami, możliwościami, zdolnościami – aktywność ta musi być wyzwaniem.
3. Proponowane zadania muszą być ważne dla podmiotu.
4. Tworzenie sytuacji zadaniowych powinno wyraźnie modelować motywację autonomiczną bądź instrumentalną.
5. Trzeba umiejętnie operować karami i nagrodami, biorąc pod uwagę ich autonomiczny bądź instrumentalny charakter oraz charakter aktywności, do której się odnoszą.
6. Modelowane działanie powinno być zintegrowane ze strukturą „ja” danego podmiotu poprzez identyfikację i/lub utożsamienie z zadaniem oraz związek z wartościami.
7. Gdy motywacja jest bardzo słaba, stymulacja motywacji autonomicznej nie jest możliwa.
8. Niska motywacja do wykonywania czynności określonego rodzaju wymaga nagród zewnętrznych, które mogą ją podwyższyć.

¹⁶T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, pod red. H. Sękowej i A. Tokarz, IP UJ, SAWW, Poznań 1991, s. 59.

¹⁷Tamże.

¹⁸Bloom i Sosniak, za: M. Siekańska, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, pod red. A. Sękowskiego, Warszawa 2004, s. 116.

9. Stymulowanie motywacji autonomicznej jest skuteczne przy co najmniej średnim natężeniu motywacji.
10. Środkiem stymulowania motywacji autonomicznej jest tworzenie sytuacji zadaniowych: wyzwalających ciekawość, osobistych i wymagających fantazji¹⁹.

Inne prawidłowości są rezultatem badań nad socjopedagogicznymi uwarunkowaniami rozwoju zdolności uczniów w szkole²⁰. Wyniki dowodzą zróżnicowania motywacji uczniów zdolnych w zależności od cech społecznych ich środowiska rodzinnego i szkolnego. Pozwoliły także na sformułowanie hipotez o uwarunkowaniu procesów samokształtowania się uczniów zdolnych. Samokształtowanie jest synonimem takich pojęć jak praca nad sobą, autokreacja, samorealizacja i samokształcenie. Uczniowie szczególnie uzdolnieni wcześniej, częściej oraz w większym zakresie niż przeciętnie utalentowani rówieśnicy podejmują i realizują działania ukierunkowane na własny rozwój. Na motywację oraz zróżnicowanie jakościowe tych procesów wpływa status materialny ich rodzin. U dzieci z rodzin o niskim SES przeważa motywacja poznawcza oraz hubrystyczna, związana z dążeniem do perfekcji²¹. U dzieci z rodzin o wysokim SES – hubrystyczna związana z rywalizacją i dążeniem do wyższości.

Rola procesów samokształtowania rośnie wraz z obniżaniem się poziomu wsparcia rozwojowego ze strony rodziców i szkoły. W środowiskach słabiej opiekujących się zdolnymi wzrasta poczucie podmiotowości uczniów (ranga motywacji wewnętrzsterownej). Inną zmienną, różnicującą przebieg autokreacji u zdolnych, jest płeć. U dziewcząt przeważa motywacja poznawcza oraz hubrystyczna, związana z dążeniem do perfekcji. U chłopców – hubrystyczna związana z rywalizacją i dążeniem do wyższości.

Środowiska wspierania zdolności: rodzina i szkoła. Równoległe do pytania o to, co motywuje do aktywności, rozwoju potencjałów i do pracy, można badać kwestie dotyczące tego, kto motywuje. Odpowiadając, wskazuje się na środowiska zewnętrzne wobec jednostki: rodziców, szkołę i nauczycieli, rówieśników, osoby znaczące oraz samą jednostkę jako podmiot oddziaływań własnych.

Najważniejszym środowiskiem i zewnętrznym czynnikiem dla rozwoju zdolności, także w obszarze motywowania, jest środowisko domowe. Odpowiednie programy oświatowe i oddziaływania edukacyjne szkoły mają znaczenie wtórne.

¹⁹ A. Tokarz, *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 85.

²⁰ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wyd. AŚ, Kielce 2006; T. Giza, *Problemy samokształtowania się uczniów zdolnych*, w: *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. II, pod red. W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślakowskiej, Wyd. UMK, Toruń 2010.

²¹ Tym samym potwierdziła się prawidłowość, na którą wskazał Józef Kozielecki, że im większe uzdolnienia i motywacja tym mniejszą rolę w rozwoju jednostkowym odgrywają warunki społeczne.

Wśród dzieci zdolnych wyróżnia się trzy grupy, różniące się poziomem wsparcia rozwojowego, na jakie mogą liczyć w swoich domach rodzinnych:

- 29,2% – brak specjalnej pomocy ze strony rodziny;
- 30,4% – wsparcie poprzez finansowanie dodatkowych zajęć pozaszkolnych, uzupełniających edukację szkolną;
- 40,4% – wsparcie intelektualne i emocjonalne ze strony rodziców²².

W tych trzech grupach inaczej przebiega motywowanie dzieci; kolejno dominują w nich motywowanie wewnętrzne, motywowanie zewnętrzne oraz rywalizacyjne i motywowanie związane z dążeniem do perfekcji.

Jakość wspierania dzieci w rodzinach jest pochodną kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców oraz ich zaangażowania w procesy wychowania własnych dzieci. Powołując się na badania austriackie, Andreas Salcher twierdzi, że jedynie co trzeci rodzic chce i potrafi wspierać swoje dziecko w rozwoju. O pozostałej grupie rodziców pisze, że to rodzice kultury indywidualizmu, którzy są odpowiedzialni tylko za własne życie i priorytetowo traktują tylko własne plany życiowe²³. W rezultacie obserwuje się powiększanie dwóch kategorii uczniów:

- opuszczonych przez rodziców, zaniedbywanych, pozostawionych samym sobie (dla których szansę rozwoju stanowi uruchomienie motywacji wewnętrznej),
- przeciążonych obowiązkami, którym rodzice narzucają zbyt wygórowane oczekiwania (u których dominuje motywacja rywalizacyjna i zewnętrzna).

Z badań nad szkołą jako środowiskiem wspierania zdolności wynika, że najkorzystniejsze warunki zapewniają duże, dobrze wyposażone szkoły w miastach (szczególnie małych miastach). Szkoła wzmacnia tu oddziaływanie rodziny poprzez stosunkowo szeroką ofertę edukacyjną, szczególnie wobec uzdolnionych akademicko²⁴. Uczniowie zdolni w małych, słabo wyposażonych szkołach wiejskich osiągają sukcesy dzięki pilnej nauce, lekturze książek oraz wysokiemu poczuciu podmiotowości. W tle tych różnicowań znajdują się także inne mechanizmy motywowania uczniów.

Z rozwojowego punktu widzenia duże znaczenie dla identyfikacji i wspierania zdolności ma dobór odpowiedniego nauczyciela. Z badań przeprowadzonych wśród zdolnych przez Benjamina Blooma²⁵ wynika, że pierwszym nauczycielem ucznia zdolnego bywa zazwyczaj nauczyciel szkolny lub z najbliższej okolicy. Jego kompetencje po jakimś czasie okazywały się niewystarczające, ale rola

²²T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wyd. AŚ, Kielce 2006.

²³A. Salcher, *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2009.

²⁴T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wyd. AŚ, Kielce 2006.

²⁵J.W. Eby, J. F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* WSiP, Warszawa 1998, s. 32–34.

– ogromna. To on bowiem rozbudza zainteresowania, budzi zapał, kształtuje pozytywne motywacje (wewnętrzne, choć pod wpływem nagród i pochwał) do wyťažonej pracy i aspiracje. Drugi nauczyciel bywa specjalistą w swojej dziedzinie, kształci technikę ucznia. Jest rygorystyczny, wymaga podporządkowania. Trzecim nauczycielem jest mistrz. Takich jest niewielu. Otwiera drzwi do sukcesu, ale wymaga zaangażowania uczniów (i wspierania finansowego rodziców). Zapoznaje ze standardami dyscypliny. Zmiany w profilach nauczycieli potrzebnych na różnych etach rozwoju zdolności, oznaczają konieczność zmian w metodyce pracy i w systemie motywowania, odpowiednio do poziomu rozwoju psychospołecznego i do talentu ucznia.

Nowymi problemami, jakie pojawiają się przed pedagogami zdolności, są zagadnienia wspierania procesów autokreacji ludzi i przygotowywanie ich do sztuki odpowiedzialnego tworzenia siebie, poszerzanie dostępu do środków samorealizacji, kształtowanie umiejętności wyboru rynkowych ofert sprzyjających samokształtowaniu, a także kształtowanie motywacji do pracy. „Nawet największy talent i uzdolnienia nie przełożą się na wybitne wyniki, jeśli zabraknie motywacji determinującej powodzenie w szkole czy w pracy”²⁶.

Jednym ze sposobów wspomagania procesów samokształtowania jest realizowanie programów nauczania, zawierających treści adekwatne dla potrzeb i zainteresowań zdolnych, skupione wokół potrzeb samorealizacyjnych ucznia. Przykładem może być tu „program poświęcony szukaniu własnej tożsamości i zdolności”, który ma na celu „podnieść świadomość co do własnych preferencji, mocnych stron, zainteresowań oraz potrzeb rozwojowych” opisany przez Carol Ann Tomlinson i współpracowników²⁷. Zadaniem takich programów jest motywowanie uczniów do rozwijania swoich zainteresowań i predyspozycji, w szczególności wzmacnianie motywacji wewnętrznej, która jest „główną siłą” świadomego kształcenia.

Problem indywidualizowania oddziaływań na motywację uczniów.

W raporcie o perspektywach indywidualizacji Krzysztof Konarzewski pisze: „W pedagogice indywidualizacja (po angielsku: individualized instruction) oznacza dostosowanie oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych cech ucznia w celu zbliżenia jego osiągnięć edukacyjnych do indywidualnego maksimum”²⁸. Autor podkreśla, że przedmiotem indywidualizacji w sensie pedagogicznym są oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze.

Kształcenie uczniów zdolnych jest fragmentem szerszego zagadnienia, a mianowicie indywidualizacji kształcenia. Zasada indywidualizacji jest realizowana, kiedy praca nauczyciela opiera się na znajomości uczniów, po dokonaniu

²⁶F.J. Mönks, I. H. Ypenburg, *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 32.

²⁷F.J. Mönks, *Zdolności a twórczość*, w: Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 24–25.

²⁸K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa 2011.

diagnozy i ocenie, uwzględniających nie tylko efekty pracy, ale także jej przebieg i różne dziedziny aktywności. Indywidualizacja kształcenia może dotyczyć każdego z elementów systemu dydaktycznego – celów, treści, procesu, metod, środków i form organizacyjnych. Indywidualizacja kształcenia w każdej z jej odmian wymaga odpowiedzi na dwa pytania: „Czego potrzebuje ten uczeń?” i „Jak zaspokoić tę potrzebę?”²⁹.

Podstawową intencją indywidualizacji jest sprzyjanie jak najkorzystniejszemu rozwojowi uczniów. W pracy dydaktyczno-wychowawczej skutkuje to uwzględnianiem poziomu zdolności ogólnych, zainteresowań, uzdolnień specjalnych, tempa pracy uczniów. Zasada indywidualizacji kształcenia znajduje swoje uzasadnienie w psychologii różnic indywidualnych. W oparciu o wiedzę z tej dziedziny powstała dydaktyka różnicowa, podejmująca zagadnienia kształcenia zindywidualizowanego.

Zasada indywidualizacji jest jedną z kilku najczęściej wymienianych ogólnych norm postępowania dydaktycznego, umożliwiających nauczycielom realizację celów kształcenia (założonych skutków działań, zgodnych z przyjętymi wartościami). Zasada indywidualizacji wychowania jest rzadko uzasadniana teoretycznie; wynika to z potocznego przekonania o jej oczywistości.

W oparciu o przedstawione wcześniej dane z badań, można wskazać następujące kryteria indywidualizowania programów motywacyjnych:

- płeć uczniów,
- wiek uczniów (faza rozwoju psychospołecznego),
- dziedzina i poziom zdolności i uzdolnień oraz dynamika rozwojowa uzdolnienia,
- cechy socjokulturowe rodziny dziecka,
- zmienne osobowościowe dziecka (np. chęć rywalizacji, perfekcjonizm),
- specyfika zainteresowań ucznia,
- uwzględnianie tzw. efektu mnożnika³⁰.

O potrzebie konstruowania indywidualnych programów motywacyjnych przekonują zjawiska obserwowane w edukacji, które z jednej strony dowodzą wzrostu znaczenia motywowania, z drugiej – jego efektywności.

Są uczniowie utalentowani, którzy boją się porażek, mają kłopoty z samooceną, którzy nie podchodzą do konkursów. Dążąc do perfekcji, wybierają sytuacje, które gwarantują im sukces w wymiarze indywidualnym. Ale przez to nie stawiają sobie wyzwań społecznych. Nie wszyscy chcą i lubią rywalizować. Są uczniowie i ludzie dorośli, którzy nie uczestniczą w kulturze sukcesu. Dla tych, którzy pragną osiągnąć wymierny sukces, jego uzyskanie w różnych dziedzinach zajmuje coraz więcej czasu (i ćwiczeń, a więc wzrasta znaczenie motywacji). Einstein dostał Nagrodę Nobla za osiągnięcia dokonane w wieku 26 lat,

²⁹Tamże, s. 64.

³⁰Zjawisko o charakterze sprzężenia zwrotnego, polegające na stymulowaniu rozwoju pod wpływem zmiany środowiska klasowego lub szkolnego.

Paul Dirac – 26 lat. Na początku XX wieku naukowcy zaczęli dokonywać odkryć swojej dziedziny w wieku 23 lat, w roku 1999 – ok. 31 r. ż.³¹

Stanisław Popek zaobserwował spadek zainteresowania młodzieży twórczością plastyczną. 25,5% 11-latków wykazuje bardzo wysokie zainteresowanie plastyczne, ale już wśród 14-latków jest 13,6%, 16-latków – 1%, 18-latków – 5%³². Jedną z przyczyn jest brak motywowania uczniów do rozwoju talentów plastycznych. Podobnie tłumaczone jest zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych³³: co czwarty uczeń osiągający wysokie wyniki w testach kreatywności i inteligencji nie uzyskuje jednocześnie wysokich wyników w uczeniu się³⁴.

Przykładem efektywności realizacji indywidualizacji jest przykład szkolnictwa fińskiego. W Finlandii nie ma systemowego wspierania uczniów zdolnych. Stosowane jest natomiast zróżnicowane podejście do uczniów, w zależności od ich potrzeb rozwojowych. Zasada indywidualizowania procesu kształcenia i wychowania jest mocno wbudowana w system szkolny. Skutkuje to wysokimi wskaźnikami osiągnięć szkolnych uczniów (najwyższymi w zestawieniach porównawczych różnych krajów). Odsetek osiągających najwyższe wyniki (poziom 5 lub 6) w czytaniu i interpretacji wynosi w Polsce 7%, w Finlandii – dwukrotnie więcej, w matematyce w Polsce – 10%, a w Finlandii – 22%, w rozumowaniu w naukach przyrodniczych w Polsce niespełna 8%, w Finlandii ponad 18%³⁵.

Rozwijanie uzdolnień wymaga wielu godzin ćwiczeń. Najlepsi muzycy czy sportowcy ćwiczą po kilka godzin dziennie. Co sprzyja ćwiczeniom? Motywacja wewnętrzna: potrzeba samorealizacji, potrzeba władzy, potrzeba czynienia dobra i motywacja zewnętrzna: rywalizacja, nagrody. Czynniki zewnętrzne wzmacniają motywację wewnętrzną. Jak rozwija się motywacja do doskonalenia? Badacze z Uniwersytetu Cornell – Stephen J. Ceci, Susan M. Barnett i Tomoe Kanaya – nazwali ten proces „efektem mnożnika”. Następuje sekwencja zdarzeń, w których niewielkie z początku różnice, pogłębiają się: „Każdy wzrost kompetencji wiąże się ze zmianą środowiska na bardziej sprzyjające, a ono z kolei generuje dalszy wzrost umiejętności”³⁶. Ilustrują to przytoczone wcześniej badania Blooma. Łatwiej dostrzec niewielkie różnice między dziećmi w małym środowisku. Zmiana środowiska i nauczyciela powoduje szok, że inni też są zdolni, a następnie wzmacnia motywację do działania.

³¹ G. Colvin, *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, Wyd. MTBiznes, Warszawa 2009.

³² S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

³³ B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.

³⁴ R. Wiechnik, *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, t. 5, s. 74–90.

³⁵ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce. www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (dostęp z 6.IV 2011).

³⁶ G. Colvin, *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, Wyd. MTBiznes, Warszawa 2009, s. 216.

Podsumowanie. „Nikt nie rodzi się z zadatkami zdolności historycznych, biologicznych, malarskich czy muzycznych (...). Wiodącą rolę odgrywają zainteresowania. One koncentrują aktywność jednostki na określonych kierunkach działalności (...). Niemal cała reszta to praca i jeszcze raz praca”³⁷. Jakie rekomendacje dla edukacji początkowej wynikają z wiedzy o wspieraniu zdolności poprzez motywowanie?

Przede wszystkim warto uwzględnić w programach edukacyjnych wiek ujawniania talentów oraz „momenty krytyczne” dla ich rozwoju. Najwcześniej ujawniają się zdolności matematyczne – w wieku 4 lat. Nieco później talenty w szachach i muzyczne. Zdolności artystyczne dzieci są często mylone z twórczą ekspresją – jedną z ulubionych form ich aktywności. Wiek uczniów jest podstawowym kryterium indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych we wszystkich systemach edukacyjnych. Znajomość potencjałów uczniów w różnym wieku jest podstawą przekonania o tym, jakie doświadczenia i wymagania edukacyjne najlepiej służą ich realizacji³⁸.

Nawiązując do koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona oraz do wyników własnych badań, Aleksander Nalaskowski proponuje by w działalności edukacyjnej skupić się na czterech poziomach rozwoju twórczości, kolejno obejmujących doświadczanie od wczesnych lat życia różnorodnych impresji, doświadczanie zróżnicowanych ekspresji, rozwijanie i kształtowanie tworzywa oraz „obrastanie w instrumentarium”. Wraz z rozwojem dziecka, w jego życiu winny pojawiać się stosownie dobrane metody, sprzyjające rozwojowi dyspozycji twórczych. Podstawowym zadaniem szkoły w zakresie wspierania i przygotowania do twórczości byłaby dbałość o gruntowne wykształcenie – wiedzę jako tworzywo³⁹. W wieku wczesnoszkolnym ważne jest doświadczenie różnorodnych form ekspresji i inicjatywy w szkole. Nie można jednak mylić swobodnej ekspresji dziecka z nieinterwencjonizmem pedagogicznym, który blokuje możliwości rozwoju.

Literatura

1. Colvin G., *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, Wyd. MTBiznes, Warszawa 2009.
2. Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.
3. Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* WSiP, Warszawa 1998.
4. Giza T., *Problemy samokształtowania się uczniów zdolnych*, w: *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. II, pod red. W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślakowskiej, Wyd. UMK, Toruń 2010.

³⁷ W. Szewczuk, *Zdolności*, w: *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczyka, Wyd. Innowacja, Warszawa 1998, s. 110–111.

³⁸ K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa 2011.

³⁹ A. Nalaskowski, *Alternatywy i artefakty edukacji bogatej*, w: *Edukacyjny show*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

5. Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wyd. AŚ, Kielce 2006.
6. Giza T., *Zmiany edukacyjne a innowacje nauczycielskie*, w: *Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej, B. Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 569–584.
7. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, t. 2, PWN, Warszawa.
8. Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, pod red. H. Sękowej i A. Tokarz, IP UJ, SAWW, Poznań 1991.
9. Konarzewski K., *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, IBE, Warszawa 2011.
10. Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
11. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* GWP, Sopot 2010.
12. Limont W., *Wprowadzenie*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślakowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
13. Mönks F. J., Pflüger R., *Szkolna motywacja uczniów zdolnych – stan rzeczy*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślakowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
14. Mönks F.J., Ypenburg I. H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
15. Mönks F.J., *Zdolności a twórczość*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
16. Nalaskowski A., *Alternatywy i artefakty edukacji bogatej*, w: *Edukacyjny show*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
17. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
18. Popok S. L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
19. *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf (dostęp z 6.IV 2011).
20. Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wyd. WŚ, Kielce 2006.
21. Salcher A., *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, Wyd. Fosze, Rzeszów 2009.
22. Siekańska, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, pod red. A. Sękowskiego, Warszawa 2004.
23. Szewczuk W., *Zdolności*, w: *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczyka, Wyd. Innowacja, Warszawa 1998.
24. Tokarz A., *Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju*, w: *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II, Uczeń – Nauczyciel – Edukacja, pod red. W. Limont, J. Cieślakowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
25. Tokarz A., *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, pod red. W. Limont, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
26. Wiechnik R., *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*, „Psychologia Rozwojowa” 2001, t. 5, s. 74–90.

Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I–III w świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawnych

Streszczenie. Bieżący rok akademicki (2012/2013) jest przełomowy dla polskiego szkolnictwa wyższego. Rozpoczęto w nim wdrażanie w życie nowych zasad nauczania, opartych na efektach kształcenia. To, czego nauczy się student w trakcie studiów, będzie musiało być mierzalne i łatwe do weryfikowania w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji. Także przyszli nauczyciele przedszkoli i klas I–III staną przed koniecznością nabycia pełnych kwalifikacji zawodowych w tej nowej formule. W ich przypadku w ciągu trzech lat nauki trzeba będzie opanować zarówno efekty kształcenia nauczycielskiego, jak i kierunkowego. Oprócz tego będą musieli zdobyć doświadczenia praktyczne. Czy podolają tym nowym wyzwaniom?

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, nauczyciel przedszkola i klas I–III, kształcenie

Wprowadzenie. Wraz z podpisaniem 19 czerwca 1999 roku Deklaracji Bolońskiej¹ uruchomiony został tzw. Proces Boloński, którego celem było utworzenie spójnego systemu szkolnictwa wyższego w Europie. Polska była jednym z pierwszych krajów, które podpisały ten dokument. Już wówczas stało się jasne, że trzeba będzie dokonać gruntownej reformy polskiego szkolnictwa wyższego, aby dostosować go do ogólnoeuropejskich wymogów. Widoczne zmiany w tym zakresie były szczególnie widoczne już w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku. Od 2002 roku rozpoczęto kompleksową ocenę jakości procesu kształcenia oraz akredytację nowych kierunków studiów i specjalności przez specjalnie do tego celu powołany organ zwany Polską Komisją Akredytacyjną (PKA). Od 2005 roku (na mocy Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r.) był stopniowo wprowadzany dwustopniowy system kształcenia na poziomie wyższym (studia licencjackie oraz magisterskie), obok dyplomu ukończenia studiów absolwenci

¹ Jej sygnatariusze zobowiązali się do utworzenia w ciągu 10 lat Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Deklaracja została podpisana przez ministrów właściwych ds. edukacji z 29 państw europejskich, w tym Polski (w 2008 r. na liście sygnatariuszy Deklaracji było już 45 państw). J. Górniewicz, *Spoleczny wymiar szkolnictwa bolońskiego – Proces Boloński*, w: *Wymiar społeczny Procesu Bolońskiego*, pod red. J. Górniewicza, Olsztyn 2005, s. 54–55; M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012, s. 28–29.

uczelnii wyższych zaczęli otrzymywać także tzw. suplement do dyplomu. Faktem stało się także uznawanie dyplomów i kwalifikacji nabytych w trakcie studiów zagranicznych, a nostryfikacja dyplomów odbywa się zgodnie z zasadami zawartych między uczelniami umów bilateralnych².

Oprócz tego w ideę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wpisuje się:

- zapewnienie wszystkim studentom równego dostępu do szkolnictwa wyższego,
- stworzenie możliwości nabywania kluczowych kwalifikacji z danej dziedziny oraz promowanie elastycznych sposobów indywidualnego dochodzenia do tej wiedzy,
- dostosowanie wymogów szkolnictwa wyższego do potrzeb rynku pracy,
- poszerzanie oferty edukacyjnej poprzez tworzenie nowych programów nauczania uwzględniających potrzeby studentów,
- uruchamianie programów międzysektorowych,
- nastawienie szkolnictwa wyższego na międzynarodową współpracę, promowanie mobilności studentów i naukowców,
- zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego dla osób niepełnosprawnych³.

Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. W ostatnim roku akademickim (2011/2012) w polskim szkolnictwie wyższym wdrażane były Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Są one oparte na Europejskich Ramach Kwalifikacji (ERK), które uchwalone zostały w „Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy” z dn. 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i ogłoszone w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej⁴. ERK traktowane są jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji na różnych poziomach kształcenia, w tym również na poziomie szkolnictwa wyższego. Mają one umożliwić sprawdzenie i ocenę tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się. To sprawdzanie dokonywane ma być w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności i kompetencji⁵.

Europejskie Ramy Kwalifikacji wprowadziły nowe podejście do kształcenia i nauczania, oparte na efektach kształcenia⁶. Każdy z zamierzonych efektów musi być mierzalny. Student po zakończeniu procesu kształcenia powinien

² W myśl Konwencji Rady Europy i UNESCO o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wykształcenia wyższego w Regionie Europy, konwencja zawarta w Lizbonie 11 kwietnia 1997 r., zwana jest w skrócie „konwencją lizbońską o uznaniu”. <http://www.buwiwm.edu.pl/sdd/lizbona.htm>

³ J. Górniewicz, *Spoleczny wymiar...* op.cit., s. 56–61; <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/806>

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF>

⁵ B. Kudrycka, *Deregulacja zawodów zaczęła się na uczelniach*, „Forum Akademickie” 2012, nr 4, s. 30.

⁶ Efekty kształcenia precyzują zakres nabywanych w trakcie studiów wiadomości w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

zatem osiąść zaplanowaną do opanowania wiedzę, umieć zademonstrować pewne umiejętności i przyjmować określone postawy. Co ciekawe, końcowy efekt kształcenia na studiach wyższych nie może się jedynie sprowadzać do tego, co było nauczane w trakcie studiów, lecz także tego, co student nabył w trakcie całego okresu studiowania. Zaleca się ponadto wprowadzenie szerokiego wachlarza metod walidacji postępów studenta, po to, by zdobyta wiedza, umiejętności i kompetencje stały się operacyjne, trwałe i ponadczasowe oraz by student był przygotowany na dalsze samokształcenie i podejmowanie różnych form doskonalenia. W celu doprecyzowania terminologii w użycie weszły nowe zwroty: kwalifikacje⁷, krajowy system kwalifikacji⁸, krajowe ramy kwalifikacji⁹, wiedza¹⁰, umiejętności¹¹, kompetencje¹².

W „Zaleceniu” wyraźnie wskazano, że wszystkie państwa członkowskie powinny przeprowadzić reformę swoich systemów szkolnictwa wyższego i dostosować je do wymogów ERK do końca 2010 roku, w szczególnych przypadkach do końca roku 2012. W myśl przepisów od tego roku „wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i dokumenty Europass potwierdzające zdobyte kwalifikacje (...) będą zawierały wyraźne odniesienie – za pośrednictwem krajowych systemów kwalifikacji – do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji”¹³.

Wytyczne europejskie stały się podstawą do wypracowania Krajowych Ram Kwalifikacji. Do tego zadania w poszczególnych krajach europejskich powołane zostały specjalne zespoły naukowców, które miały:

⁷ To formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami.

⁸ Wszystkie aspekty działalności państw członkowskich związane z uznawaniem uczenia się i inne mechanizmy łączące kształcenie i szkolenie z rynkiem pracy i społeczeństwem obywatelskim. Krajowy System Kwalifikacji obejmuje opracowanie i wdrażanie rozwiązań instytucjonalnych i procedur związanych z zapewnianiem jakości, oceną i przyznawaniem kwalifikacji. Krajowy system kwalifikacji może składać się z kilku podsystemów i może obejmować krajowe ramy kwalifikacji.

⁹ To „narzędzie służące do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione według przyjętego zespołu kryteriów poziomy osiągnięć w uczeniu się, które ma na celu integrację i koordynację krajowych podsystemów kwalifikacji oraz poprawę przejrzystości, dostępności, rozwoju i jakości kwalifikacji w odniesieniu do rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego”. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF>

¹⁰ Oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się, jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki, a w kontekście europejskich ram kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną. Tamże.

¹¹ Zdolności do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów). Tamże.

¹² Oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej; w Europejskich Ramach Kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii. Tamże.

¹³ <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/806>

- a) odnieść poziomy kwalifikacji w ramach krajowych systemów kwalifikacji do poziomów europejskich,
- b) zapewnić stosowanie przejrzystej metodyki ustalania odniesień między KRK a ERK,
- c) zapewnić zainteresowanym stronom dostęp do informacji oraz dyrektyw dotyczących dostosowania KRK do ERK,
- d) wspierać uczestnictwo wszystkich zainteresowanych stron (uczelni wyższych, partnerów społecznych, ekspertów, praktyków itd.) w procesie porównywania i wykorzystywania kwalifikacji na poziomie europejskim¹⁴.

W Polsce prace nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji rozpoczęły się od powołania Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji¹⁵. Miało to miejsce 17 lutego 2010 roku. Do zadań powołanego zespołu należało „przede wszystkim:

1. Przygotowanie projektu dotyczącego rozwoju uczenia się przez całe życie, w tym efektów ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji.
2. Wdrażanie Polskich Ram Kwalifikacji z uwzględnieniem oceny i zaleceń Unii Europejskiej.
3. Monitorowanie procesu tworzenia i wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji.
4. Utworzenie Krajowego Punktu Koordynacyjnego.
5. Inicjowanie współpracy pomiędzy administracją rządową a partnerami i instytucjami istotnymi dla uczenia się przez całe życie.
6. Aktywne uczestnictwo Polski w pracach prowadzonych w Unii Europejskiej w zakresie uczenia się przez całe życie”¹⁶.

Pedagogika jako dyscyplina dwuobszarowa. Intensyfikacja prac w ramach zespołów nastąpiła na początku roku 2011. Ustalono wówczas, że pedagogika będzie „zaliczona” do obszaru nauk humanistycznych. Dla kierunku pedagogika na koordynatorów powołano dr hab. Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW oraz dr hab. Beatę Przyborowską, prof. UMK. Z ogromnym szacunkiem należy odnieść się do prac tych naukowców, gdyż potrafiły zmobilizować środowiska pedagogów z większości polskich uczelni wyższych do podjęcia działań nad wypracowaniem wzorcowych efektów kształcenia dla kierunku pedagogika. Przez prof. dr hab. Marię Próchnicką (jednego z ekspertów bolońskich) udostępnione zostały materiały z obszaru humanistyki, do których pedagogicy mieli odnieść się w swoich pracach nad efektami dla pedagogiki. Pierwsze spotkanie dla osób zaangażowanych w to zadanie

¹⁴<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF>

¹⁵A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa 2011, s.13. http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20111228_MNiSW_poz4.pdf

¹⁶<http://biol-chem.uwb.edu.pl/new/pliki/pdf/krajowe%20ramy%20kwalifikacji%20krok%20po%20kroku%20nieoficjalne.pdf>

odbyło się w lutym na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK¹⁷, a jego celem było wspólne wypracowanie propozycji wzorcowych efektów kształcenia dla kierunku pedagogika. Przedstawiono i omówiono propozycje poszczególnych ośrodków akademickich dotyczące kształtu tychże efektów kształcenia dla studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia.

31 marca 2011 roku pojawił się projekt Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, w którym kierunek pedagogika został zaliczony do obszaru nauk społecznych¹⁸. Środowiska pedagogiczne stanęły wówczas przed kolejnym wyzwaniem. Dotychczasowe ustalenia stały się punktem wyjścia do dalszych prac nad efektami kształcenia dla pedagogiki. Już wówczas stało się jasne, że kierunek pedagogika nie może funkcjonować w jednym obszarze nauki, że proponowane wzorcowe efekty powinny pochodzić z dwóch obszarów: humanistycznego i społecznego. W dalszym ciągu były więc cyklicznie organizowane spotkania dziekanów wydziałów pedagogicznych i prodziekanów do spraw dydaktycznych, na których dyskutowano nad ostatecznym kształtem i formą efektów kształcenia na kierunku pedagogika dla stopnia pierwszego i drugiego.

Umocowanie prawne wyników prac tzw. ekspertów bolońskich¹⁹ nastąpiło w drugiej połowie roku 2011.

Od 1 października 2011 roku weszła w życie Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw²⁰, w myśl której zniesiona została centralna lista kierunków i standardy kształcenia oraz wszelkie kwalifikatory dotyczące ich nazewnictwa, a także przypisane do programów przedmiotów liczby godzin. Uczelnie wyższe uzyskały prawo do kształcenia według własnych kierunków, zgodnych z samodzielnie wypracowaną misją szkoły, możliwościami kadrowymi i potrzebami rynku pracy. Otrzymały ponadto prawo do tworzenia własnych programów kształcenia i indywidualnego ich nazywania²¹.

Tęg samego dnia weszło w życie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych z 8 sierpnia 2011 roku²². Od 16 listopada 2011 roku zaczęło obowiązywać Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku²³, w którym określone zostały efekty kształcenia

¹⁷ Na początku marca wspólne ustalenia miały być przekazane do MNiSW.

¹⁸ <http://cml.pracodawcyrp.pl/upload/binaries/act/2897/Projekt%20rozporz%C4%85dzenia.pdf>

¹⁹ Więcej o pracach zespołu ekspertów bolońskich na stronie <http://www.ekspercibolonscy.org.pl>

²⁰ Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.

²¹ D. Lipińska-Nałęcz, *Szkolnictwo wyższe. W dybach czy na drodze do wolności?*, „Forum Akademickie” 2012, nr 7–8, s. 39.

²² Dz.U. 2011 nr 179, poz. 1065.

²³ Dz.U. 2011 nr 253, poz. 1520.

dla poszczególnych obszarów nauk (humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, rolniczych) i sztuki oraz opis efektów kształcenia prowadzącego do nabycia kompetencji inżynierskich. Efekty obszarowe rozpisane zostały dla dwóch obszarów kształcenia: ogólnoakademickiego i praktycznego.

Od 18 listopada weszło w życie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wzorcowych efektów kształcenia z 4 listopada 2011 roku²⁴. Jak się okazało, takie wzorcowe efekty były zatwierdzone jedynie dla kierunków: pedagogika, filozofia, matematyka, instrumentalistyka, elektronika. Dla pedagogów było to ukoronowanie ich wielomiesięcznej pracy. W myśl zatwierdzonego Rozporządzenia „Kierunek studiów pedagogika należy do obszarów kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych. Przedmiot badań pedagogiki jest umiejscowiony zarówno w obszarze idei (ideały, normy, powinności), jak i praktyk społecznych. Pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy: humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz społeczną, dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka. Pedagogika zajmuje się rozumieniem tego, jak ludzie rozwijają się, uczą w ciągu całego życia oraz krytyczną analizą istoty wiedzy i rozumienia w wymiarze ich jednostkowych i społecznych konsekwencji. Pedagogika obejmuje analizy procesów edukacyjnych, systemów i podejść oraz ich kulturowych, społecznych, politycznych, historycznych i ekonomicznych kontekstów”²⁵. Zatwierdzone efekty kształcenia są wzorcowymi i przykładowymi, tzn. że mogą ale nie muszą w identycznej formie być przyjęte przez uczelnie jako obowiązujące.

Nowe standardy kształcenia nauczycieli przedszkoli i klas I–III. Wraz z wejściem w życie nowych zasad kształcenia na studiach wyższych konieczne stało się także dostosowanie do nowych wymogów standardów kształcenia nauczycielskiego. Przepis porządkujący tę kwestię ogłoszony został 17 stycznia 2012 roku. W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela²⁶ sprecyzowane zostały efekty ogólne i szczegółowe, jakie kandydat na nauczyciela powinien nabyć w trakcie studiów, opis procesu i organizacji kształcenia. Opisane zostało też pięć modułów kształcenia, w ramach których powinny znaleźć się określone treści kształcenia. W każdym z tych modułów (poza pierwszym, który obejmuje przygotowanie merytoryczne, prowadzone zgodnie z opisem efektów kształcenia dla kierunku pedagogika) znalazły się trzy takie same komponenty, którym przypisano minimalną liczbę godzin zajęć i punktów ECTS. Rozporządzenie dotyczy nabywania uprawnień nauczycielskich dla wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach.

²⁴ Dz.U. 2011 nr 253, poz. 1521.

²⁵ Tamże.

²⁶ http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf

Pierwszy moduł musi być zrealizowany jako moduł kierunkowy. Drugi moduł sprowadza się do przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i obejmuje 90 godzin ogólnego przygotowania z tego zakresu, 60 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych oraz 30 godzin praktyk. Moduł trzeci (przygotowanie w zakresie dydaktycznym) zawiera 30 godzin podstaw dydaktyki, 90 godzin dydaktyki przedmiotu lub przedmiotów nauczanych na danym etapie edukacyjnym oraz 120 godzin praktyk. W związku z tym, „że zgodnie z ostatnią nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym odstąpiono od kształcenia dwuspecjalnościowego, obowiązkowego dotychczas na studiach pierwszego stopnia”²⁷, do uzyskania uprawnień do nauczania w przedszkolach i klasach I–III wystarczy zaliczyć przedmioty przewidziane do realizacji w trzech pierwszych modułach i mieć ukończone studia tylko pierwszego stopnia.

Moduł czwarty dotyczy nauczania drugiego przedmiotu. Nie określono w nim liczby godzin, jaką należy zapewnić w nauczaniu, aby kandydat posiadał odpowiednie przygotowanie merytoryczne. Takie podejście daje możliwość elastycznego ustalania liczby godzin (może być ich mniej dla specjalności pokrewnych, więcej dla niemających ze sobą związków). Oprócz tego w ramach modułu czwartego musi znaleźć się 60 godzin dydaktyki przedmiotu lub przedmiotów na danym etapie edukacyjnym oraz 60 godzin praktyk. Ostatni – piąty – moduł obejmuje przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej. Jest on najobszerniejszy, gdyż w jego ramach jest 140 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego specjalnego, 90 godzin dydaktyki specjalnej i 120 godzin praktyk²⁸.

W przypadku nauczycieli przedszkoli i klas I–III (tzw. pierwszy etap edukacyjny) przygotowanie w ramach pierwszego modułu odbywa się na kierunku pedagogika i obejmuje jednocześnie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela zarówno w przedszkolu, jak i w klasach I–III.

Oprócz kierunkowych treści, przewidzianych do opanowania w trakcie studiów, kandydat na nauczyciela przedszkoli i klas młodszych powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki (w tym również pedagogiki specjalnej). Treści nauczanych przedmiotów muszą zatem uwzględniać:

- a) zasadnicze terminy i pojęcia psychologiczne, teorie dotyczące osobowości, wiadomości z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, informacje dotyczące postaw, stereotypów, uprzedzeń, zachowań asertywnych, uległych i agresywnych, stresu i radzenia sobie z nim, podstawowe koncepcje psychologiczne człowieka i ich związek z interpretacją zachowań uczniów i różnych sytuacji w szkole, procesach, rodzajach i barierach komunikacji, konfliktach,

²⁷ <http://www.monitor.edu.pl/newsy/rozporzadzenie-w-sprawie-standardow-ksztalcenia.html>

²⁸ M. Kaszulanis, *Belfer XXI wieku*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 6, s.15; M. Kaszulanis, *Nauczyciel na studiach*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 7, s. 12–13.

- b) wiadomości o wychowaniu (jego rodzajach, funkcjach, strukturze, właściwości, dynamice, i podstawowych środowiskach wychowawczych, stylach i postawach wychowawczych),
- c) treści o szkole jako instytucji wychowawczej (jej specyfice, tworzeniu klimatu wychowawczego w klasie szkolnej, metodach wychowawczych i ich skuteczności, trudnościach i błędach wychowawczych, współpracy szkoły z rodziną i innymi instytucjami),
- d) informacje o zawodzie nauczyciela (jego specyfice, rolach nauczyciela, o rozwoju, wzorze, odpowiedzialności, samokształceniu, wypaleniu zawodowym), o mediach i ich roli w wychowaniu,
- e) międzynarodowe i krajowe przepisy dotyczące praw człowieka, dziecka, ucznia oraz osób z niepełnosprawnością, wiedzę dotyczącą norm i patologii, zaburzeń rozwojowych, emocjonalnych, lekowych, osobowości, uzależnień, zaburzeń odżywiania, problemów zdrowotnych, niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej, zaburzeń w zakresie komunikacji językowej, całościowych zaburzeń rozwoju,
- f) poznanie uczniów (typy uczniów, uczeń zdolny i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, i niepowodzenia szkolne),
- g) zagadnienia z zakresu profilaktyki,
- h) wiedzę i umiejętności dotyczące konstruowania programów profilaktycznych, diagnozy nauczycielskiej, zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, postępowania z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²⁹.

Oprócz tego każdy student nabywający kwalifikacje i uprawnienia do pracy w przedszkolach i klasach I–III powinien posiadać wiedzę i umiejętności tzw. specjalnościowe. Ich podstawę powinna stanowić usystematyzowana wiedza z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a wszelkie nabywane wiadomości i kompetencje powinny oscylować wokół rozwoju dziecka, opieki nad nim, współpracy we wszelkich poczynaniach z domem rodzinnym i instytucjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży.

Dodatkowo, po zakończeniu nauki kandydat powinien wiedzieć:

- a) jak przebiega rozwój fizyczny, psychiczny, moralny, społeczno-emocjonalny i motoryczny dziecka,
- b) co to jest lateralizacja,
- c) jaką rolę odgrywa zabawa w rozwoju dziecka oraz jakie są typy zabaw,
- d) jak przebiega adaptacja dziecka w grupie rówieśniczej i klasie szkolnej,
- e) do czego sprowadza się praca opiekuńczo-wychowawcza,
- f) jakie mogą wystąpić dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci,
- g) co to jest dojrzałość szkolna i jak ją mierzyć,
- h) jak zapewnić bezpieczeństwo swoim podopiecznym³⁰.

²⁹ www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf

³⁰ Tamże.

Niezmierne ważnym elementem przygotowania do zawodu nauczyciela jest opanowanie wiadomości z dydaktyki ogólnej oraz wiedzy i umiejętności z metodyk szczegółowych. Z zakresu dydaktyki ogólnej student powinien posiadać wiedzę dotyczącą celów kształcenia, zasad dydaktyki, metod, form i treści nauczania, organizacji procesu kształcenia i pracy uczniów, planowania zajęć i lekcji, stylów i technik pracy z dziećmi, środków dydaktycznych, programów kształcenia (ich konstrukcji, wzorców, modeli) – przedmiotowych, międzyprzedmiotowych, autorskich, styli kierowania klasą. Musi ponadto dowiedzieć się jak projektować działania edukacyjne dla uczniów szczególnie uzdolnionych oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak wygląda specyfika pracy w klasie integracyjnej terapeutycznej i specjalnej oraz na czym polega edukacja włączająca i indywidualna. Oprócz tego powinien zapoznać się z diagnozowaniem, kontrolą i ocenianiem wyników kształcenia, dowiedzieć się, co to jest szkolny system oceniania i na czym polega ocena opisowa. W ramach z zajęć z dydaktyki powinien poznać, jak funkcjonuje system szkolny i jakie akty prawne regulują jego organizację³¹.

Bazując na wiadomościach z dydaktyki ogólnej, student powinien zapoznać się z podstawą programową dla przedszkoli i klas I–III oraz współczesnymi koncepcjami edukacji małego dziecka. Należy ponadto wyposażyć go w umiejętności prowadzenia zajęć z zakresu edukacji polonistycznej (sposobami kształtowania gotowości dziecka do czytania i pisania w przedszkolu, a w klasach młodszych do poznawania liter, czytania tekstów, kontaktu z dziełem literackim, omawianiu lektur, zapoznawania z zasadami interpunkcji i ortografii, kształtowania umiejętności wypowiedzania się w zwartej formie w mowie i piśmie, stymulowanie ekspresji teatralnej dziecka, wykorzystywania zabaw językowych, logicznych, sytuacyjnych prowadzących do rozwoju komunikacyjnego wychowanka itd.), matematycznej (sposobami prawidłowego rozpoznawania i nazywania stosunków przestrzennych, pracy na zbiorach, posługiwania się liczmanami i innymi manipulacyjnymi środkami pomocnymi w nauczaniu matematyki, liczeniu w zakresie czterech działań, rozwiązywaniu zadań tekstowych, graficznym przedstawianiu działań, rozwiązywania elementarnych zadań z geometrii itd), przyrodniczej (sposobami obserwacji środowiska naturalnego i zjawisk przyrodniczych, organizacji zajęć terenowych, kształtowania nawyków ekologicznych i poszanowania przyrody).

Oprócz tego w ramach metodyk szczegółowych musi nabyć szereg umiejętności sprowadzających się do:

- a) przygotowania się do zajęć w formie konspektu, w którym prawidłowo sformułowane zostaną cele kształcenia i wychowania (główny i operacyjne) oraz uwzględnione będą różnorodne metody pracy z wychowankami i uczniami, bogactwo środków dydaktycznych, formy pracy i ciekawy przebieg zajęć,
- b) pracy w systemie zintegrowanym,

³¹ Tamże.

- c) samodzielnego przeprowadzenia spotkania z rodzicami,
- d) prawidłowego komunikowania się z dziećmi, władzami szkoły oraz rodzicami,
- e) opanowania metod mobilizowania, uspokajania, wprowadzania ładu i porządku, posłuszeństwa,
- f) wyboru podręczników szkolnych, pakietów edukacyjnych i pomocy dydaktycznych,
- g) sporządzania oceny opisowej śródrocznej i końcoworocznej,
- h) posługiwania się różnymi technikami plastycznymi i technicznymi,
- i) wykorzystywania różnych form aktywności muzycznej (śpiewania piosenek, zabaw muzyczno-ruchowych, muzykowania zespołowego, elementów tańca, metod twórczej ekspresji itd.),
- j) rozpoznawania niepokojących oznak w zachowaniu dzieci i wstępnym ich diagnozowaniu,
- k) szybkiego reagowania na trudności w uczeniu się,
- l) pracy z dzieckiem szczególnie uzdolnionym,
- m) indywidualizacji i dostosowania działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka (również pochodzącego z mniejszości narodowych, etnicznych, rodzin imigrantów itp.),
- n) właściwego doboru ćwiczeń fizycznych do możliwości i sprawności fizycznej wychowanków,
- o) prowadzenia zajęć wyrównawczych,
- p) rozwijania umiejętności społecznych wychowanków, postaw etycznych, kompetencji komunikacyjnych i prawidłowych nawyków zdrowotnych, higienicznych i kulturalnych³².

Obok tego bogactwa wiedzy i umiejętności, jaką powinien opanować nauczyciel przedszkola i klas młodszych, musi zdawać sobie sprawę z ogromnej odpowiedzialności za powierzonych mu wychowanków, musi też być świadomy roli autorytetu nauczyciela i starać się wcielać w życie zasady etyki nauczycielskiej.

„Nowe standardy kształcenia nauczycieli kładą duży nacisk na nabywanie praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, zgodnie z założeniem, że wiedza teoretyczna ma wspierać nauczyciela w gromadzeniu praktycznych doświadczeń”³³. Celem praktyk zawodowych „jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym”³⁴. W porównaniu ze standardami kształcenia z 12 lipca 2007 roku bardzo precyzyjnie określony został wymiar

³² Tamże.

³³ http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html

³⁴ www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf

praktyk zawodowych. Z uwagi na to, że aby nauczać w przedszkolu lub w klasach młodszych szkoły podstawowej, nie trzeba mieć ukończonych pełnych studiów magisterskich, wystarczy przygotowanie zdobyte w trakcie studiów licencjackich, skraca się okres kształcenia, a co za tym idzie wymiar praktyk. Mimo, iż MNiSW zapewniało, że większy nacisk położony zostanie na kształcenia praktyczne, to uwzględniając liczbę godzin praktyk – 150, trudno oprzeć się wrażeniu, że większość kształcenia trzeba będzie realizować nie w placówkach oświatowych lecz na uczelni, zwłaszcza, że do opanowania jest całkiem sporo umiejętności praktycznych. Standardy kształcenia nauczycieli przewidują, że praktyki będą sprowadzały się do:

- a) zapoznania ze specyfiką pracy przedszkola i szkoły, poznania zakresu realizowanych w danej placówce zadań opiekuńczo-wychowawczych, organizacji pracy, prowadzonej dokumentacji,
- b) obserwowania jednostek lekcyjnych i codziennej pracy nauczycieli³⁵,
- c) współpracy z opiekunem praktyk,
- d) samodzielnego prowadzenia zajęć i sprawowania roli opiekuna-wychowawcy,
- e) umiejętnym posługiwaniu się nowymi mediami i technologiami informacyjnymi,
- f) sporządzania wymaganej dokumentacji praktyk,
- g) omawiania nabytych doświadczeń z innymi studentami i opiekunem praktyk,
- h) współpracy z pedagogiem szkolnym, psychologiem szkolnym oraz specjalistami pracującymi z uczniami³⁶.

Zakłada się ponadto, że praktyki powinny być zorganizowane przez uczelnie w różnych typach placówek, a obowiązkowo w tych, do pracy w których absolwent studiów uzyskuje przygotowanie. Uczelnia prowadząca kształcenie powinna tak organizować zajęcia praktyczne, by student miał możliwość odbycia praktyk śródrocznych oraz ciągłych. Zarówno w jednych, jak i w drugich powinien mieć możliwość obserwowania, konsultowania i samodzielnego prowadzenia zajęć³⁷.

Kwalifikacje nauczycielskie do pracy w przedszkolach i klasach I–III można nabyć także w drodze studiów podyplomowych.

Trochę refleksji na zakończenie. Mimo, iż nowe przepisy i standardy dopiero weszły w życie, to nie sposób wskazać kilku niedociągnięć, braków, a nawet ewidentnych usterek. Powszechnie wiadomym jest, że zawód nauczyciela to zawód postrzegany jako trudna misja, obciążona ogromną odpowiedzialnością. Jest też zarazem „jednym z najpiękniejszych i najbardziej fascynujących”³⁸. Oczywiście zatem wydaje się fakt, że do pełnienia misji potrzeba

³⁵ Zakres prowadzonych obserwacji dokładnie sprecyzowany jest w standardach kształcenia nauczycieli.

³⁶ www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf

³⁷ M. Kaszulanis, *Belfer...* op.cit, s. 14.

³⁸ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 7.

pewnej charyzmy i powołania. Tymczasem kandydaci do tego zawodu często nie zdają sobie sprawy, że bez powołania staną się w tym zawodzie jedynie rzemieślnikami. W dalszym ciągu brak jest pozytywnej selekcji, a właściwie nie ma żadnej. Trudno powiedzieć na czym miałyby polegać. Z pewnością rozmowa wstępna przed komisją składającą się z wykwalifikowanego pedagoga i psychologa mogłaby w jakiś sposób rozwiązać tę kwestię. Tymczasem w sytuacji, kiedy nabór odbywa się na kierunek, kandydaci na nauczycieli przechodzą automatycznie, a później nikt już tej selekcji nie przeprowadza.

Drugą, moim zdaniem, negatywną stroną ostatnich rozporządzeń jest kumulowanie w trzech latach nauki takiej ilości wiadomości do opanowania dla studenta. Wręcz nierealne wydaje się gruntowne opanowanie całej wiedzy i wszystkich przewidzianych standardami kształcenia umiejętności w trakcie trzech lat, tym bardziej, że trzeba jeszcze osiągnąć kierunkowe efekty kształcenia. Karkołomnych wyczynów dokonywały osoby odpowiedzialne za wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji w zakresie kształcenia nauczycielskiego, aby umieścić w planach kształcenia przedmioty, w ramach których będzie możliwe zrealizowanie wszystkich zapisów z aktualnych standardów kształcenia nauczycieli z rozłożeniem na trzy lata nauki. W przypadku kształcenia na innych kierunkach można pewne treści kształcenia nauczycielskiego rozłożyć na 5 lat, a nie można tego samego uczynić właśnie w przypadku kształcenia na specjalnościach przygotowujących do pracy w przedszkolach i klasach I–III. Prawdopodobnie przygotowanie będzie powierzchowne, bo mimo iż wychowanie przedszkolne i kształcenie wczesnoszkolne mają wiele punktów wspólnych, to jednak praca w przedszkolu i szkole jest zupełnie inna, a i metodyki nauczania też wyglądają zupełnie inaczej. W tym samym duchu o tej kwestii wypowiedział się prof. Bogusław Śliwerski na łamach „Głosu Nauczycielskiego” pisząc: „Oburzające jest obniżenie wymagań do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie edukacji przedszkolnej i początkowej (...) do poziomu studiów licencjackich jako wystarczającego, by zostać zatrudnionym w przedszkolach i szkole podstawowej. Będzie to sprzyjać samorządowcom w zatrudnianiu *tańszych* nauczycieli (...) Przewidziana w kształceniu nauczycielskim liczba godzin w ramach modułów jest nieadekwatna do zaplanowanych ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia. Poszczególnym modułom przypisano tak obszerny zakres koniecznych do rozwinięcia kompetencji, że ich realizacja staje się najzwyczajszą fikcją, co przerzuca ciężar przygotowania na samych studentów”³⁹.

Trzecią sprawą jest kwestia praktyk zawodowych. Aby wysłać studenta na praktyki należy go wyposażyć w elementarne wiadomości z dydaktyki i metodyk szczegółowych, inaczej nie będzie on w stanie krytycznie podejść do oglądanych zajęć i prawidłowo poprowadzić lekcji. Zazwyczaj na pierwszym roku studiów realizowane są przedmioty kierunkowe, specjalnościowe pojawiają się dopiero na roku drugim. Z pewnością w trakcie drugiego roku studiów nie uda

³⁹ B. Śliwerski, *Coś tu nie gra. Opinia na temat standardów kształcenia nauczycieli*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 5, s. 7.

się zrealizować wszystkich metodyk szczegółowych. Te treści muszą być równomiernie rozłożone na rok drugi i trzeci. Wobec takiego stanu rzeczy student rozpoczyna praktyki zawodowe nie będąc do nich przygotowany merytorycznie. Gdyby przygotowanie do pracy w przedszkolu i młodszych klasach szkoły podstawowej trwało pięć lat, można byłoby racjonalnie rozłożyć praktyki zawodowe.

Opinia, że aby uzyskać kwalifikacje do pracy w przedszkolu i klasach I–III wystarczy ukończyć studia licencjackie jest błędna. To nieprawda, że każdy poradzi sobie z dziećmi w wieku 3–10 lat, i że nie jest do tego potrzebne specjalistyczne i solidne przygotowanie. Do pracy z małym dzieckiem jest potrzebna i wręcz niezbędna wszechstronna i gruntowna wiedza. W tym miejscu za Henrykiem Morozem powtórzę, że niewłaściwie przygotowani do pracy nauczyciele klas młodszych „popołniają mnóstwo błędów, które uwidaczniają się niedostatecznymi wynikami pracy dydaktycznej i wychowawczej. Ucznia, którego uczą tacy nauczyciele w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej, nawet najwybitniejsi nauczyciele klas IV–VI nie są w stanie doprowadzić do wybitnych osiągnięć w życiu dorosłym”⁴⁰. Szkoda, że w dalszym ciągu przygotowanie do tych etapów kształcenia jest traktowane po macoszemu, zaniedbywane i lekceważone.

B. Śliwerski dodaje jeszcze, że zakres wskazanych do opanowania przez studenta treści kształcenia jest „chaotyczny, nierozłączny, bardziej życzeniowy niż wynikających z jakiegokolwiek antropologii człowieka czy koncepcji rozwoju zawodowego. Wiele celów ogólnych pokrywa się ze szczegółowymi. Niebezpieczne jest, a od lat upelnomocniane przez oba resorty wyrażenie zgody na uzyskiwanie kwalifikacji nauczycielskich nie tylko w ramach studiów kierunkowych, tylko także na studiach podyplomowych. Otworzono tym samym ścieżkę dostępu do zawodu na skrót, i to w formie, która w ogóle nie była i nie jest przedmiotem jakiegokolwiek kontroli ze strony PKA”⁴¹.

Skutki obecnej reformy kształcenia na studiach wyższych będzie można ocenić dopiero za trzy lata. Wtedy opuszczą mury uczelni pierwsi absolwenci studiów pierwszego stopnia. Czy uda im się nabyć zaplanowane do przyswojenia wiedzę, umiejętności i kompetencje? Czy może przeładowane programy przyczynią się jedynie do tego, że to opanowanie będzie powierzchowne i chaotyczne? Na razie nikt nie zastanawia się nad tym. W ostatecznym rozrachunku ofiarami tego wszystkiego nie będą studenci, ale nasze dzieci.

Literatura

1. Dz.U. 2011 nr 84, poz. 455.
2. Dz.U. 2011 nr 179, poz. 1065.
3. Dz.U. 2011 nr 253, poz. 1520.

⁴⁰ H. Moroz, *Reforma edukacji nauczycieli*, w: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, pod red. H. Moroza, Kraków 2008, s. 256.

⁴¹ B. Śliwerski, *Coś tu...* op.cit., s. 7.

4. Dz.U.2011 nr 253, poz. 1521.
5. Górniewicz J., *Społeczny wymiar szkolnictwa bolońskiego – Proces Boloński*, w: *Wymiar społeczny Procesu Bolońskiego*, pod red. J. Górniewicza, Olsztyn 2005.
6. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
7. Kaszulanis M., *Belfer XXI wieku*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 6.
8. Kaszulanis M., *Nauczyciel na studiach*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 7.
9. Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, Warszawa 2011, s.13. http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20111228_MNiSW_poz4.pdf
10. Kudrycka B., *Deregulacja zawodów zaczęła się na uczelniach*, „Forum Akademickie” 2012, nr 4.
11. Lipińska-Nałęcz D., *Szkolnictwo wyższe. W dybach czy na drodze do wolności?*, „Forum Akademickie” 2012, nr 7–8.
12. Moroz H., *Reforma edukacji nauczycieli*, w: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, pod red. H. Moroz, Kraków 2008.
13. Stachowiak-Kudła M., *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewniania jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012.
14. Śliwerski B., *Coś tu nie gra. Opinia na temat standardów kształcenia nauczycieli*, „Głos Nauczycielski” 2012, nr 5.
15. www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html
www.monitor.edu.pl/newsy/rozporzadzenie-w-sprawie-standardow-ksztalcenia.html
16. www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf
17. biol-chem.uwb.edu.pl/new/pliki/pdf/krajowe%20ramy%20kwalifikacji%20krok%20po%20kroku%20nieoficjalne.pdf
18. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF
19. www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/806
20. www.buwimw.edu.pl/sdd/lizbona.htm

Przygotowanie nauczycieli do rozwijania umiejętności występowania publicznego u uczniów

Streszczenie. Ocena nauczycieli przeprowadza się w oparciu o trzy elementy: merytoryczny, metodyczny i kompetencyjny. Wskaźniki te wyznaczają efektywność nauczania. Znajdują one odzwierciedlenie w lekcjach, które mogą być traktowane jako wystąpienia publiczne.

Celem badań było zgromadzenie opinii 100 nauczycieli nauczania zintegrowanego, uwzględniających ich mocne i słabe strony występowania publicznego. Wzięto pod uwagę takie elementy, jak: struktura i cel prezentacji, elementy werbalne oraz niewerbalne komunikacji.

Wyniki badań wskazują, że istnieje potrzeba rozwijania umiejętności występowania publicznego uczniów poprzez celowo zorganizowane zajęcia warsztatowe.

Słowa kluczowe: umiejętności, nauczyciel, wystąpienia publiczne

Wstęp. W literaturze z zakresu nauk społecznych poruszane są zagadnienia dotyczące wystąpień publicznych osób wykonujących różne zawody. Rzadko jednak prezentowane są wyniki badań, w których grupę badawczą stanowią nauczyciele. Z psychopedagogicznego punktu widzenia to właśnie pedagodzy w dużym stopniu odpowiadają za kształtowanie umiejętności występowania publicznego dzieci i młodzieży. Codziennie prezentując się przez nimi w czasie lekcji stanowią dla nich wzór do naśladowania, który wyznacza kierunek kreowania ich własnych sposobów prezentacji lub autoprezentacji. Założono również, że wysoki poziom umiejętności występowania publicznego nauczycieli jest niezbędny do uzyskania przez nich wymiernych efektów dydaktyczno-wychowawczych w pracy zawodowej.

Zasadniczym celem artykułu jest poznanie opinii nauczycieli na temat poziomu ich umiejętności występowania publicznego.

Umiejętności występowania publicznego jako składowa kompetencji społecznych nauczycieli. Ze względu na założony cel należy wyjaśnić podstawowe pojęcia z nim związane, wśród których zasadniczą rolę odgrywają wystąpienia publiczne. Polegają one na prezentowaniu własnej osoby, rzeczy,

stanowisk lub poglądów przed innymi¹. Zgodnie z takim sposobem rozumienia definiowanego pojęcia, można uznać lekcję szkolną za jedną z form wystąpienia. Nauczyciel przedstawia uczniom treści objęte programem nauczania we własnym ujęciu, w którym wyraża własne stanowisko i poglądy. Aby mógł on skutecznie przekazać swojej grupie odbiorców określone zagadnienia, musi zrobić to w odpowiedni sposób. Służą temu posiadane przez niego umiejętności występowania publicznego, które, jak każde inne umiejętności, mieszczą się w kompetencjach.

Wśród wielu definicji kompetencji na uwagę zasługuje ta zaproponowana przez J. Borkowskiego, który rozumienie je jako spójny i funkcjonalny zestaw wiedzy, doświadczeń, cech osobowości, zdolności i umiejętności społecznych. Dzięki nim jednostka może nawiązywać oraz podtrzymywać kontakty interpersonalne, współuczestniczyć w życiu społecznym, prawidłowo wypełniać społeczne role oraz konstruktywnie rozwiązywać pojawiające się konflikty. Ich podstawowa funkcja sprowadza się do skutecznego wywierania wpływu na inne osoby oraz podlegania tym wpływom². Umiejętności społeczne rozumiane jako wzorzec społecznych zachowań, stanowią składową kompetencji, które mają znacznie szerszy zakres znaczeniowy³.

Z repertuaru klasyfikacji kompetencji nauczycielskich wybrano tę prezentowaną przez M. Taraszkiewicz-Kotońską. Autorka sprowadza je do trzech grup: kompetencji merytorycznych, dotyczących nauczanego przedmiotu, kompetencji metodycznych, związanych z metodami i technikami nauczania oraz kompetencji wychowawczych, dotyczących różnych sposobów oddziaływania na uczniów⁴.

W. Strykowski poszerza tę klasyfikację o kolejne kompetencje, a właściwie uszczegóławia ich podział. Wyróżnia on bowiem kompetencje komunikacyjne i negocjacyjne oraz autoedukacyjne, które można przyporządkować do tych o charakterze wychowawczym. Natomiast kompetencje związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, kompetencje związane z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, kompetencje dotyczące kontrolowania i oceniania osiągnięć uczniów, projektowania, oceny programów i podręczników szkolnych włączyć można do grupy tych o charakterze metodycznym⁵.

Wśród wymienianych kompetencji ważne miejsce w pracy nauczycieli zajmują te odnoszące się do ich funkcjonowania w wymiarze komunikacyjnym. Rozumiane są one nie tylko jako wiedza o samym procesie komunikowania, ale również jako efektywne nadawanie i odbieranie komunikatów. Behawioralny

¹ A. Lewicka, *Spotkania mediacyjne, czyli wystąpienia mediatora*, [w:] *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, (red.) A. Lewicka, Wyd. UMCS, Lublin 2008.

² J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Wyd. Elipsa, Warszawa 2003.

³ Ibidem.

⁴ M. Taraszkiewicz-Kotońska, *Jak uczyć lepiej? Szkoła pełna ludzi*, Wyd. Arka, Poznań 2001.

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

wyraz kompetencji komunikacyjnych stanowią między innymi umiejętności występowania publicznego⁶.

Wystąpienia publiczne najczęściej dzieli się na informacyjne i przekonujące⁷. W zależności od założonych celów i stosowanych przez nauczycieli metod, lekcje przybierają postać przekazywania gotowych treści lub dają przestrzeń dla własnych interpretacji informacji, poprzez pryzmat subiektywnych doświadczeń i emocji. Z punktu widzenia kształtowania postaw uczniów skuteczniejsze są wystąpienia przekonujące. Bowiem tylko połączenie aspektu poznawczego z emocjonalnym może wywołać pożądane zmiany w zachowaniu jednostki, będące skutkiem przeobrażeń w zakresie jej postaw⁸. Już sam sposób przekazywania treści, w którym zwiększona jest aktywność młodych odbiorców, wskazuje na konieczność częstszego wykorzystywania przez nauczycieli takiego rodzaju wystąpień.

Każde wystąpienie publiczne powinno składać się z trzech etapów: wprowadzenia, prezentacji problemu oraz wniosków końcowych⁹. Podobną strukturą charakteryzują się lekcje, w których wyróżnia się: wstęp, część właściwą oraz zakończenie¹⁰. Nauczyciel, który staje przed grupą uczniów, dokonuje autoprezentacji oraz prezentuje treści przedmiotowe, objęte programem szkolnym.

Nauczyciele uznawani są za osoby socjalizująco znaczące, czyli takie, które opowiadają się za pożądaną społecznie hierarchią wartości. Stąd też oczekuje się, że dla swoich uczniów będą autorytetami godnymi do naśladowania. I chociaż coraz częściej zwraca się uwagę na to, że pedagodzy rzadko uznawani są przez swoich wychowanków za takie autorytety, to i tak ich postępowanie przekłada się w mniejszym lub większym stopniu na ich zachowanie¹¹. Młodzi ludzie naśladowają to, co uznają za właściwe dla siebie. Z czasem mogą więc zacząć przejmować sposoby prezentacji nauczycieli. Dlatego ważne jest to, aby byli oni asertywni, pewni siebie, przekonujący, sprawni językowo i kreatywni¹². Jednym słowem muszą być komunikatywni zarówno w wymiarze werbalnym (odnoszącym się do poprawności językowej), jak i niewerbalnym, w którym istotną rolę odgrywają: ruchy ciała (mimika, kontakt wzrokowy, gesty, pozycja ciała, dotyk), zależności przestrzenne (miejsce, sfery dystansu i inne obejmujące wygląd zewnętrzny, sposób mówienia oraz dźwięki paralingwistyczne, np. płacz)¹³.

⁶ J. Borkowski, op.cit.

⁷ E. Żurek, *Sztuka wystąpień, czyli jak mówić, by osiągnąć cel*, Poltext Warszawa 2007.

⁸ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN Warszawa 1978.

⁹ A. Lewicka, op.cit.

¹⁰ J. Pótturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.

¹¹ A. Lewicka-Zelent, *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2012.

¹² D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls Kraków 2011.

¹³ A. Skrok, S. T. Średziński, *Komunikacja niewerbalna w teorii i praktyce*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej” 2007, z. 1.

W przygotowaniu zawodowym nauczycieli na poziomie akademickim istotne jest przywiązywanie dużej uwagi do rozwijania ich kompetencji społecznych, w których zawierają się m.in. umiejętności występowania publicznego. Standardy kształcenia tej grupy zawodowej określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. wskazują, że zakres specjalizacji nauczycielskiej tworzy m.in. kształcenie kierunkowe oraz nauczycielskie. W skład tego ostatniego wchodzi takie przedmioty, jak: psychologia, pedagogika, dydaktyka przedmiotowa oraz przedmioty dodatkowe, w ramach których realizowane są obowiązkowe zajęcia z emisji głosu w wymiarze minimum 30 godzin¹⁴. Zatem niewiele przedmiotów umożliwia nabywanie kompetencji pedagogiczno-psychologicznych. Zajęcia służące rozwijaniu umiejętności występowania publicznego mogą być prowadzone podczas przedmiotów dodatkowych. Jednakże zbyt rzadko w ramach przedmiotów fakultatywnych zwraca się uwagę na kształtowanie umiejętności występowania publicznego przyszłych nauczycieli.

Rozwijanie kompetencji społecznych nauczycieli wydaje się niezbędne dla uzyskania wysokiej efektywności prowadzonych przez nich oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, również w aspekcie kształtowania umiejętności występowania publicznego uczniów.

Założenia metodologiczne badania własnego. W związku z przeprowadzonymi rozważaniami, postanowiono określić zakres umiejętności występowania publicznego nauczycieli, realizowanych w czasie lekcji.

Aby móc osiągnąć założony cel badawczy, sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- W jaki sposób badani nauczyciele rozwijali swoje umiejętności występowania publicznego?
- Czym charakteryzują się tematy prowadzonych przez nauczycieli lekcji i realizowanych na nich treści?
- Jaki jest poziom kompetencji językowych nauczycieli pracujących w klasach I–III szkoły podstawowej?
- W jaki sposób badani nauczyciele oceniają swoje umiejętności komunikacyjne w aspekcie niewerbalnym?

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Ze względu na brak wystandaryzowanych narzędzi badawczych, służących realizacji założonego celu, skonstruowano autorski kwestionariusz. Na podstawie pierwszych czterech pytań możliwe było dokonanie charakterystyki badanej grupy osób. Kolejne z nich dotyczyły już ich umiejętności występowania publicznego: sposobu ich rozwijania oraz praktycznej realizacji w czasie prowadzonych z uczniami lekcji.

¹⁴Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 207, poz. 2110.

W skład grupy badawczej weszło 100 nauczycieli ze szkół podstawowych z terenu województwa mazowieckiego i lubelskiego. Wszyscy z nich nauczali dzieci w klasach I–III. Większość stanowiły kobiety (84%). Ponad połowa nauczycieli na stałe mieszkała w małych miastach, a blisko 1/3 badanych – na wsi. Ich wiek zawierał się w przedziale od 24 do 55 lat. Średnia wieku wyniosła 34 lata i 8 miesięcy. Niemal 40% ankietowanych stosunkowo krótko pracowało w szkołach, tj. od roku do 5 lat. Najmniejszą grupę stanowili nauczyciele o długim stażu pracy (powyżej 20 lat). W związku z tym można uznać badaną grupę za młodą zarówno pod względem długości życia, jak i pracy. Dane zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej (N = 100)

Zmienne	N/%
Płeć badanych osób	
Kobieta	84
Mężczyzna	16
Wiek nauczycieli	
24–30 lat	40
31–40 lat	42
41–50 lat	10
Powyżej 50 lat	8
Staż pracy	
Od roku do 5 lat	38
Od 5 do 10 lat	26
Od 10 do 20 lat	28
Powyżej 20 lat	8
Miejsce zamieszkania	
Wieś	28
Małe miasto	54
Miasto wojewódzkie	18

Źródło: opracowanie własne.

Prezentacja wyników badania własnego. W pierwszej kolejności próbowano ustalić, w jaki sposób badani nauczyciele rozwijali swoje umiejętności występowania publicznego. Okazało się niestety, że zdecydowana większość z nich (80%) ani w trakcie studiów, ani w ramach kursów doszkalających, nie uczestniczyła w zajęciach mających na celu podniesienie poziomu kompetencji komunikacyjnych w zakresie omawianych umiejętności. Należy przy tym podkreślić, że dotyczyło to szczególnie starszych nauczycieli, o długim stażu pracy. Osoby, które stosunkowo niedawno ukończyły studia, miały możliwość brania udziału w wykładach i ćwiczeniach, w trakcie których doskonaliły swoje umiejętności występowania publicznego. Zwraçały one jednak uwagę na nieefektywność zajęć o charakterze wykładowym w tym zakresie oraz braku w kompetencjach wykładowców. Interesujące nas treści najczęściej realizowane były podczas zajęć fakultatywnych i przedmiotu „emisja głosu”.

Nauczyciele ocenili na sześciostopniowej skali (od 0 do 5 pkt.) realizowane przez siebie tematy lekcji (tabela 2).

Tabela 2. Cechy tematów lekcji

Tematy	M	Sd
Powtarzalne	1,90	1,22
Mało kreatywne	1,28	1,29
Interesujące	3,48	0,97
Oryginalne	3,04	1,40

Źródło: opracowanie własne.

Tematy lekcji zostały ocenione jako przeciętne. Uznano je bowiem za dość twórcze, interesujące i oryginalne. Ich powtarzalność wynikała z pewnej rutyny pracy zawodowej badanych osób. Nauczyciele o dłuższym stażu pracy, w kolejnych cyklach kształcenia uczniów z czasem przestawali corocznie formułować inne tematy. Konserwatyzm w tym względzie nie służy jednak indywidualizacji procesu nauczania i wychowania dzieci, a to przyczynia się do obniżania jakości kształcenia. Największa zgodność odpowiedzi dotyczyła uznania tematów za interesujące. Najbardziej podzielone poglądy nauczycieli były na temat ich oryginalności.

Sformułowane tematy lekcji wskazują na charakter omawianych treści (tabela 3).

Tabela 3. Cechy treści lekcji

Treści	M	Sd
Motywujące do aktywności własnej	3,84	1,02
Wychowawcze	4,00	0,97
Dostosowane do potrzeb uczniów	4,36	0,96
Interesujące	3,88	0,85
Objęte programem	4,54	1,07
Modne	2,72	1,28
„Tabu”	1,70	1,23
Wychodzące poza standardy programowe	2,86	1,40
Oryginalne	3,20	1,23
Praktyczne	3,14	1,32
Teoretyczne	2,98	1,33
Naukowe	3,64	1,08
Różnorodne	2,84	1,33
Znane	0,31	1,10

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi nauczycieli na temat treści realizowanych przez nich w czasie lekcji, zakwalifikowano do 14 kategorii. Według nich często są one zgodne z podstawą programową, dostosowane do potrzeb uczniów i dotyczą zagadnień wychowawczych. Nierzadko motywują one także dzieci do podjęcia aktywności własnej. Na tej podstawie można przypuszczać, że badani niezbyt często wprowadzają treści dodatkowe, wykraczające poza wskazania ministerialne. Wynikać to może zarówno z braku czasu, jak i z lenistwa pedagogów, którzy musieliby wyszukiwać informacje niezawarte w podręczniku szkolnym, przygotowywać

specjalne pomoce dydaktyczne itp. Cieszy fakt, że nauczyciele uwzględniają w procesie nauczania potrzeby dzieci, co sprzyja realizacji zasady indywidualizacji i aktywności dzieci. Sporadycznie jednak poruszają zagadnienia modne i tzw. tabu, co może sugerować brak elastyczności nauczycieli w doborze treści do aktualnych wymogów globalizacyjnych przemian cywilizacyjnych. Mogą oni również niewłaściwie wdrażać dzieci w nowe treści. Rzadko bowiem opierają się na tych, które są dzieciom znane. Trudno wyobrazić sobie realizację zasady stopniowania trudności, w której należy sukcesywnie podnosić stopień trudności omawianych zagadnień, wychodząc od tych, które są dzieciom bliskie.

Przekazywane przez nauczycieli treści są nieco bardziej praktyczne niż teoretyczne. Należałoby jednak dokładnie sprawdzić, jak często podawany przez nich materiał ma jedynie wymiar teoretyczny i na ile dzieci potrafią go wykorzystywać w życiu. Zmiany, które wprowadza się w nauczaniu dzieci i młodzieży, mają przecież na celu przenoszenie wiedzy na ich praktyczną działalność. W większym stopniu ocenia się umiejętność zastosowania wiedzy niż tradycyjne jej odtwarzanie pamięciowe.

Nauczyciele najbardziej byli zgodni, że treści mają być na tyle interesujące, żeby zaspokajać potrzeby uczniów. Największe rozbieżności w ich poglądach wystąpiły w kwestii stopnia zgodności omawianych treści z wymogami programowymi oraz stopnia ich teoretyczności (odpowiednio: $Sd = 1,33$ i $Sd = 1,32$).

Kolejnym zadaniem badanych osób było określenie struktury prowadzonych przez siebie lekcji w odniesieniu do poszczególnych jej składowych: części wstępnej, zasadniczej i końcowej (tabela 4).

Tabela 4. Struktura lekcji

Struktura lekcji	M	Sd
Część wstępna lekcji		
Brak wstępu	0,72	1,01
Zbyt krótka	1,42	1,20
Zbyt długa	1,26	1,32
Motywująca do aktywności własnej	3,80	1,20
Ciekawa	3,64	1,24
Powiązana z treścią poprzednich lekcji	4,00	1,05
Podkreślająca główne zagadnienia lekcji, która się rozpoczyna	3,94	1,15
Powtarzana według schematu	1,54	1,15
Kreatywna	3,38	1,24
Zasadnicza część lekcji		
Brak rozwinięcia tematu	0,70	1,22
Zbyt krótka	1,12	1,30
Zbyt długa	1,24	1,39
Ciekawa	3,74	1,03
Zgodna z tematem lekcji	4,14	1,34
Podkreślająca najistotniejsze problemy omawianych zagadnień	4,04	1,19
Zgodna z zainteresowaniami i potrzebami uczniów	3,78	1,23
Zgodna z programem nauczania	4,50	0,84
Aktywizująca uczniów	3,76	1,45

Struktura lekcji	M	Sd
Zakończenie lekcji		
Podsumowujące najważniejsze zagadnienia z lekcji	4,06	1,15
Motywujące do pogłębiania wiadomości na omawiany temat	3,62	1,38
Zbyt krótkie	1,64	1,26
Zbyt długie	1,02	1,13
Brak zakończenia	1,22	1,57
Zawierające samoocenę pracy uczniów	3,06	1,53
Zawierające ocenę pracy uczniów	3,42	1,44
Ciekawe	3,28	1,36
Zgodne z tematem lekcji	4,00	1,50

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele często rozpoczynają lekcję od nawiązania do wcześniej omawianych treści, co służy utrwalaniu przez uczniów omawianego materiału. Wprowadzają uczniów także w zagadnienia nowej lekcji, zapoznając ich tym samym z założonymi celami dydaktyczno-wychowawczymi. Próbuje odpowiednio motywować dzieci do nauki. Większość z nich uznała, że przeznaczają wystarczającą ilość czasu na wprowadzenie dzieci w nowe zagadnienia. Nie wielu przyznało się do tego, że nie robi wstępu do lekcji lub robi to w sposób schematyczny, pozbawiony oryginalności i kreatywności.

Największa jednomyślność badanych uwidoczniła się w zakresie realizowania przez nich, w zasadniczej części lekcji, materiału przewidzianego w programach nauczania (Sd = 0,84), a największe rozbieżności wystąpiły w ocenie stopnia aktywizacji uczniów w zasadniczej części zajęć (Sd = 1,36). Badani nauczyciele najczęściej realizują treści wynikające z programu edukacji zintegrowanej, zgodnie z tematem zajęć. Przywiązują dużo uwagi do podkreślania najważniejszych kwestii z omawianych zagadnień. Nieco rzadziej starają się prowadzić lekcje w sposób aktywizujący uczniów i zaspokajający ich potrzeby. Potrafią odpowiednio zarządzać czasem w zasadniczej części lekcji.

Nauczyciele najbardziej zgodni byli w ocenie sposobu zakończenia lekcji poprzez podsumowanie najważniejszych zagadnień, realizowanych w oparciu o sformułowane tematy lekcji. Według nich czasami motywują uczniów do pogłębiania omawianych treści, dokonują oceny ich pracy i zachęcają ich do samodzielnej oceny swojej aktywności podczas lekcji.

Można zatem uznać, że struktura lekcji prowadzonych przez nauczycieli jest poprawna, choć niezbyt dużo jest w niej przestrzeni na kreatywność ich samych. Sugeruje to pewną sztywność, powtarzalność, przewidywalność, a tym samym niewielką atrakcyjność dla samych uczniów. Ponadto uwagę zwraca niedocenianie przez nauczycieli dokonywania samooceny przez dzieci, co jest niezbędne w kształtowaniu ich zdrowej osobowości¹⁵.

Badani mieli możliwość dokonania samooceny swoich kompetencji językowych (tabela 5).

¹⁵D. Wosik-Kawala, *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjów*, Wyd. UMCS Lublin 2007.

Tabela 5. Kompetencje językowe nauczycieli

Język wypowiedzi cechuje...	M	Sd
Poprawność gramatyczna (stosowanie zasad gramatycznych w wypowiedziach)	4,36	0,88
Poprawność stylistyczna (stosowanie zasad stylistycznych w wypowiedziach)	4,44	0,67
Poprawność artykulacyjna (brak wad wymowy lub innych zakłóceń)	4,50	0,81
Właściwa ekspresyjność	4,26	1,07
Zgodność treści z komunikatami niewerbalnymi	3,62	1,74
Zrozumiałość, klarowność	4,22	1,04
Duże nasycenie zwrotami grzecznościowymi	4,22	1,49
Zbytnia potoczność	1,58	1,55

Źródło: opracowanie własne.

Badani nauczyciele wysoko ocenili poziom swoich kompetencji językowych. Uznali, że mają dobrą dykcję, a ich wypowiedzi są poprawne pod względem stylistycznym i gramatycznym. Najczęściej posługują się językiem dostosowanym do poziomu intelektualnego dzieci, unikają kolokwializmów i często używają zwrotów grzecznościowych. Przekazywane przez nich komunikaty językowe zazwyczaj współgrają z tymi o charakterze pozajęzykowym.

W trakcie występowania publicznego istotne jest wykorzystywanie pomocy dydaktycznych, które, poza przekazem słownym, dostarczają wrażeń wzrokowych, słuchowych, zapachowych lub kinestetycznych¹⁶. Nauczyciele wypowiedzieli się na temat tego, na ile posługują się środkami dydaktycznymi w czasie lekcji.

Ponad połowa z nich często sięga po nie, ale są też tacy, którzy nie doceniają ich (20% badanych osób). Nauczyciele najczęściej korzystają z pomocy dydaktycznych wywołujących doznania wzrokowe. Rzadziej używają pomocy słuchowych, a sporadycznie – wzrokowo-słuchowych (audiowizualnych). Chętniej sięgają oni po pomoce gotowe, zakupione w sklepie, niż te, które należy samodzielnie przygotować. Wobec tego można przypuszczać, że jedna z podstawowych zasad nauczania małych dzieci nie jest właściwie realizowana. Dzieci w klasach I–III powinny uczyć się na konkretnym materiale, co wynika ze sposobu ich myślenia. W zasadzie pogładowości należy wykorzystywać różnorodne środki przekazu, działające na wszystkie zmysły. Nauczyciele nadal zbyt rzadko wykorzystują w nauce komputer, który obecnie stanowi podstawowe źródło informacji i komunikacji ze światem. Zastanawia także to, w jaki sposób uczą oni dzieci wykonywania konkretnych prac technicznych. Powinni oni posiadać przygotowane „wzory” wykonywanych prac na poszczególnych etapach ich tworzenia. Brak takich pomocy jest błędem metodycznym.

Badani dokonali również samooceny kompetencji komunikacyjnych w aspekcie niewerbalnym, odgrywających istotną rolę w budowaniu opinii o prezenterze. Wypowiedzieli się na temat: cech swojego głosu, mimiki, kontaktu wzrokowego, sfer dystansu oraz postawy ciała.

¹⁶E. Żurek, *Sztuka prezentacji, czyli jak przemawiać obrazem*, Poltext Warszawa 2004.

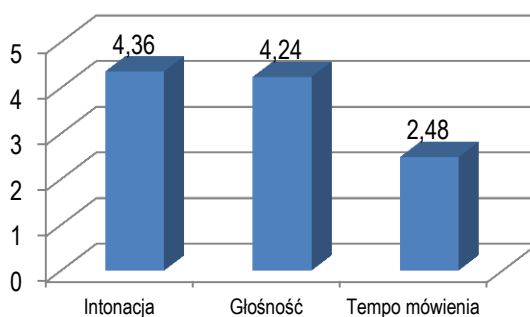
Tabela 6. Barwa głosu nauczycieli

Barwa głosu	M	Sd
Poprawna	0,82	0,75
„Miła dla ucha”	0,28	0,45
Ciepła	0,50	0,61
Dźwięczna	0,50	0,71
Naturalna	0,54	0,50
Ciekawa	0,28	0,45
Oryginalna	0,12	0,33
Zimna	0,04	0,20
Szorstka	0,02	0,14
„Drażniąca uszy”	0,02	0,14

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele najczęściej określali barwę swojego głosu jako poprawną, naturalną, ciepłą i dźwięczną. W związku z tym najrzadziej używali oni określeń wskazujących na to, że ich głos brzmi nieprzyjemnie. Należy przy tym podkreślić, że to starsi stażem pracy nauczyciele bardziej negatywnie oceniali go. Wynik taki da się bardzo łatwo uzasadnić. Osoby „pracujące głosem”, niewłaściwie wykorzystując go, coraz częściej zapadają na choroby narządu głosu, w rezultacie czego barwa zmienia się na mniej przyjemną dla odbiorców¹⁷.

Podobnie wysoko, jak barwę głosu, badani ocenili: intonację, głośność i tempo mówienia. Dwie pierwsze właściwości określali na skali pięciopunktowej, natomiast ostatnią – na czteropunktowej (2 punkty oznaczały właściwe tempo mówienia). Uznali oni, że wypowiadając się, intonacyjnie podkreślają najważniejsze treści i interpretują je w wymiarze emocjonalnym. Mówią wystarczająco głośno i w dobrym tempie (z niewielką tendencją do przyśpieszania) (wykres 1).



Wykres 1. Cechy wypowiedzi nauczycieli (średnie wyniki)

Źródło: opracowanie własne.

¹⁷B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas Kraków 2003.

Mimika odzwierciedla stan przeżywanych emocji, dlatego nauczyciele powinni panować nad nią. Nie oznacza to jednak, że powinni ukrywać swoje emocje. Dzieci są bardzo dobrymi obserwatorami i są w stanie trafnie wychwytać brak autentyczności osób dorosłych (tabela 7).

Tabela 7. Mimika nauczycieli

Mimika	M	Sd
Brak	1,58	1,51
Wyrażająca odpowiednie emocje	3,80	0,99
Wyrażająca emocje przeciwne do treści wypowiedzi	1,24	1,51
„Grymas” twarzy	2,22	1,17
Naturalna	3,86	1,26

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych twierdziła, że ich mimika jest naturalna i wyraża odpowiednie emocje. Zdarza się jednak czasami, że nie odpowiada aktualnie omawianym treściom, co może wprowadzać uczniów w błąd. Obniża to ich wiarygodność w oczach uczniów.

Niestety zdarzają się również tacy nauczyciele, z twarzy których dzieci nie mogą wyczytać emocji, co utrudnia im dostosowanie odpowiedniej reakcji do danej sytuacji. Ogranicza to możliwość uczenia dzieci właściwego odczytywania emocji u innych i wyrażania swoich własnych w sposób niewerbalny. Dziecko uczy się empatyczności poprzez kontakt z osobami o wyrazistej mimice¹⁸.

Bardzo ważnym elementem komunikacji niewerbalnej w wystąpieniach publicznych jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego przez prezentera z grupą odbiorców. Świadczy to o jego zainteresowaniu publicznością i szacunku wobec niej. Wszyscy nauczyciele jednomyślnie stwierdzili, że prowadząc lekcję, utrzymują bezpośredni kontakt wzrokowy ze swoimi uczniami. Sugerowałoby to, że nauczyciele odbierani są przez dzieci jako osoby pewne siebie, wiarygodne i kompetentne.

Nie bez znaczenia jest to, w jakiej odległości od uczniów znajdują się nauczyciele w czasie lekcji (tabela 8).

Tabela 8. Preferowane przez nauczycieli sfery dystansu

Sfery dystansu	N/%
0–45 cm	38
46–122 cm	38
122–360 cm	10
Powyżej 3,6 m	14

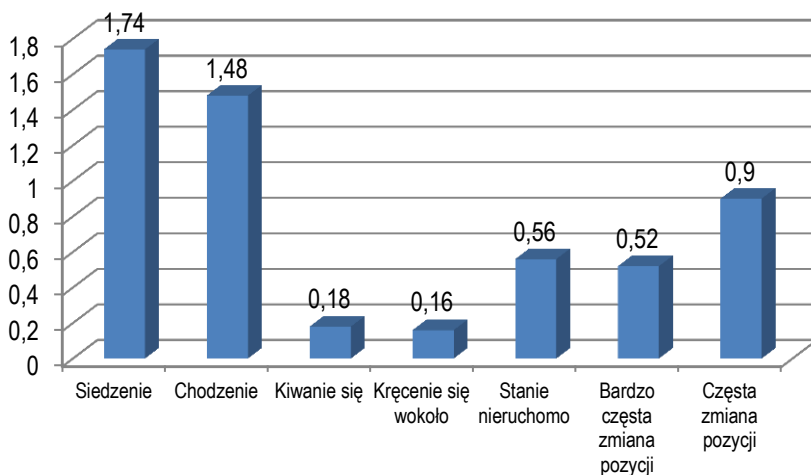
Źródło: opracowanie własne.

¹⁸M. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Wyd. GWP Gdańsk 1999.

Spośród czterech wymienionych sfer dystansu, tj. intymnej, osobistej, społecznej i publicznej¹⁹, badani preferują bliski kontakt fizyczny z dziećmi. Taki stan rzeczy dość łatwo można jednak wytłumaczyć. Po pierwsze sale lekcyjne są niewielkie, pozbawione większej przestrzeni. Po drugie dzieci w klasach początkowych wymagają częstej kontroli wykonywanych prac. Stąd też nauczyciele zmuszeni są do podchodzenia do ławek uczniów. Należy także pamiętać o tym, że dzieci rozpoczynające naukę w szkole, są jeszcze bardzo emocjonalne i potrzebując bliskości z innymi, same wchodzą w sferę osobistą, a czasem i, intymną wychowawcy. Pomimo tych oczywistych przyczyn, tłumaczących niejako nauczycieli, muszą zdawać sobie oni sprawę z tego, że każdy człowiek akceptuje inną odległość od drugiej osoby (uwarunkowane jest to wieloma czynnikami takimi, jak np. miejsce zamieszkania lub kultura). Przekroczenie optymalnej sfery „włącza” u jednostki mechanizmy obronne, wśród których powszechna jest agresja.

Nauczyciele uznali, że ich gestykulacja jest właściwa, tzn. że nie jest ani nadmierna, ani zbyt ograniczona. Stąd też uczniowie najprawdopodobniej odbierają swoich wychowawców jako osoby pewne siebie, zrównoważone i otwarte. Potwierdza to ich ocena własnej postawy ciała.

Badani dość często poruszają się w czasie lekcji, zmieniając swoją pozycję z siedzącej na stojącą i odwrotnie. Sporadycznie zdarza im się wykonywać stereotypowe ruchy, które mogą dekoncentrować uczniów i skupiać ich uwagę na rzeczach mało istotnych (wykres 2).



Wykres 2. Najczęściej przyjmowana przez nauczycieli postawa ciała

Źródło: opracowanie własne.

¹⁹ A. Skrok, S.T. Średziński, op.cit.

Podsumowanie. Udzielając odpowiedzi na postawione pytania szczegółowe należy stwierdzić, że w większości badani nauczyciele nie mieli możliwości rozwijania swoich umiejętności występowania publicznego, ani w czasie studiów, ani po ich zakończeniu, ani w czasie wykonywania pracy zawodowej. Pomimo tego dość wysoko ocenili swoje kompetencje komunikacyjne w tym zakresie.

Uznali oni, że proponowane przez nich tematy lekcji i omawiane w ich czasie treści są adekwatne do potrzeb uczniów. Struktura lekcji jest poprawna i zgodna z zasadami prowadzenia dobrze przygotowanego wystąpienia publicznego. Zarówno język wypowiedzi, jak i towarzyszące mu komunikaty niewerbalne wydają się w większości właściwe. Odczuwają jednak nieco większą potrzebę rozwijania swoich umiejętności poprawnego posługiwania się głosem i mimiką oraz przyjmowania prawidłowej postawy ciała aniżeli pracy nad podnoszeniem poziomu swoich wypowiedzi.

Tak wysoką samoocenę nauczycieli w zakresie umiejętności występowania publicznego można tłumaczyć na co najmniej trzy sposoby. Można założyć, że badane osoby adekwatnie do rzeczywistości oceniły poziom swoich umiejętności i jest to zgodne ze stanem faktycznym. Budzi to jednak pewne wątpliwości, szczególnie w kontekście wypowiedzi samych uczniów. Często narzekają oni na to, że nauczyciele nie potrafią odpowiednio przekazywać im szkolnej wiedzy. Jest to równoznaczne z ich deficytami w kontekście umiejętności metodycznych, w których duże znaczenie odgrywają komponenty komunikacji niewerbalnej. Nie można wykluczyć również tego, że nauczyciele przeceniają swoje możliwości. Jeszcze bardziej prawdopodobne jest to, że nie przyznają się do słabości. Stanowią taką grupę zawodową, która zawsze i pod każdym względem powinna stanowić wzór do naśladowania dla młodych ludzi.

Pomimo bardzo dobrego wyniku badania, wyłoniło się kilka elementów, nad którymi należałoby szczególnie popracować. Badani nauczyciele powinni zwracać większą uwagę na to, aby nie popadać w pewną rutynę zawodową. Stereotyp w wystąpieniach publicznych (w czasie lekcji) obniża ich atrakcyjność w oczach odbiorców. Wiedzą, czego mogą spodziewać się, przez co pozbawieni są swoistego napięcia emocjonalnego, które sprzyja kształtowaniu odpowiednich postaw i przekonań wobec rzeczywistości, innych ludzi i samych siebie. Powinni oni także właściwie przestrzegać zasad pracy z małymi dziećmi. Tylko poprawne ich respektowanie umożliwi podniesienie skuteczności proponowanych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Współgrają z nimi zasady wystąpień publicznych. Zatem należy oczekiwać, że stosowanie ich przełoży się na pozytywne efekty pracy nauczycieli. Wykorzystując wiele pomocy dydaktycznych będą propagowali zasadę pogłębłości. Stosując twórcze metody przekazywania treści będą realizowali zasadę aktywizacji dzieci oraz praktycznego zastosowania wiedzy itd.

W przyszłości należy dokonać bardziej szczegółowej analizy podjętego problemu w większej populacji nauczycieli. Zaleca się, aby w kolejnych badaniach uwzględnić takie zmienne, jak: płeć i wiek nauczycieli, ich staż pracy,

wykształcenie i ukończone kursy z zakresu komunikacji społecznej, typ szkoły w jakiej uczą itp. Jednakże już na tym etapie badania pilotażowego uwidacznia się potrzeba prowadzenia ze studentami – przyszłymi nauczycielami – zajęć mających na celu rozwijanie ich umiejętności występowania publicznego. Możliwość taką stwarzają przedmioty fakultatywne, w których studenci dobrowolnie uczestniczą, kierując się w ich wyborze osobistymi potrzebami i zainteresowaniami. Pozostali nauczyciele, którzy już pracują zawodowo, powinni mieć zapewnione szkolenia i kursy doskonalące w zakresie komunikacji społecznej, w wymiarze wystąpień publicznych.

Nie chodzi tylko i wyłącznie o podniesienie jakości kształcenia w polskich szkołach. Tylko nauczyciel, który poprawnie wypowiada się i spójnie łączy komunikaty werbalne z niewerbalnymi, potrafi „zarazić” dzieci swoją pasją uczenia się. Konserwatywne trzymanie się programu nauczania i realizowanie treści tradycyjnymi metodami podającymi nie zachęcają uczniów do podejmowania własnej aktywności, a przeciwnie – demotywiają ich.

Współczesne przemiany cywilizacyjne wiążą się z koniecznością dążenia do ideału wychowawczego innego niż jeszcze kilkanaście lat temu. Jednostka ma być kreatywna, wszechstronnie rozwinięta, pewna siebie, samodzielna oraz powinna mieć łatwość dostosowywania się do nowych warunków.

Pytanie, jakie pojawia się w tym miejscu, dotyczy tego, w jaki sposób to osiągnąć. W życiu małych dzieci (w klasach I–III) ważną rolę odgrywają nauczyciele-wychowawcy. Często stanowią oni dla nich wzór do naśladowania. I to właśnie należy wykorzystać. Sami nauczyciele powinni być odbierani przez dzieci jako takie osoby, które chcieli zobaczyć w swoich uczniach. Właściwy poziom ich umiejętności prezentacyjnych znacznie może im to ułatwić.

Niestety nauczyciele nie mają wielkiego wsparcia w zakresie kształtowania umiejętności występowania publicznego uczniów w treściach wynikających z programów nauczania.

Dzieci kończące edukację przedszkolną powinny dokonywać oceny swoich możliwości i ograniczeń, mieć adekwatne poczucie własnej wartości, umieć wyrażać swoje emocje w różnych formach (plastycznych, ruchowych, muzycznych), reagować na potrzeby innych ludzi, zachowywać się odpowiednio w większej grupie osób, akceptować porażki, poprawnie posługiwać się głosem, budować proste wypowiedzi i zadawać właściwe pytania. Wszystkie te umiejętności nabywają one zgodnie z podstawą programową²⁰. (Dz. U. z 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Można zatem założyć, że wszyscy wychowawcy uczą tego swoich wychowanków w przedszkolu. Problem polega jednak na tym, że nie wszystkie dzieci nabywają je w wysokim stopniu. Wynika to m.in. z tego, że dzieci odważniejsze i sprawniej wypowiadające się, częściej prezentują się na uroczystościach niż te, które mają wady wymowy, nie potrafią zachować się na scenie itp. Stąd

²⁰Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 207, poz. 2110.

też do szkół podstawowych trafiają dzieci o różnym poziomie umiejętności występowania publicznego.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej stanowi podstawę dalszego kształcenia dziecka. Na tym etapie nauczania dąży się do wyposażenia uczniów w znaną im wiedzę na temat faktów, zasad, teorii i praktyki. Rozwijane są ich umiejętności zastosowania uzyskanych informacji podczas rozwiązywania sytuacji trudnych. Kształtowane są również postawy umożliwiające im sprawne funkcjonowanie we współczesnej rzeczywistości²¹. Zatem cele kształcenia zintegrowanego dają przestrzeń na rozwijanie podstawowych umiejętności występowania publicznego dzieci, szczególnie w zakresie komunikacji językowej. Uczniowie, poza wzbogacaniem zasobu słownictwa, uczą się zdobywania i selekcjonowania informacji z różnych źródeł oraz przedstawiania ich z wykorzystaniem pomocy informacyjno-komunikacyjnych. Nauczyciele kształtują odpowiednie postawy uczniów w oparciu o takie wartości, jak: wiarygodność, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, kreatywność itp. Należy jednak szczerze przyznać, że pomija się w podstawie programowej wiele treści i umiejętności, które w przyszłości mogłyby zwiększyć efektywność prezentacji uczniów. Niedobory w tym względzie można niwelować poprzez odpowiednie konstruowanie programów wychowawczych szkół oraz programów profilaktyki, dostosowanych do potrzeb rozwojowych uczniów. Nauczyciele powinni w czasie zajęć pozalekcyjnych, ale i w trakcie lekcji, uczyć wychowanków poszczególnych elementów właściwego występowania publicznego. Stąd też ważne jest, by rozwijali oni ich cechy niezbędne do zaprezentowania siebie i treści w jak najciekawszej formie. Wśród nich ważne miejsce zajmują: asertywność, empatia poznawcza, adekwatna samoocena, kreatywność, odwaga itp. Pomocne byłoby wykorzystywanie ćwiczeń z emisji głosu, dzięki którym dziecko uczy się poprawnego używania głosu, właściwego oddychania, przyjmowania odpowiedniej postawy ciała podczas mówienia i poprawnej dykcji. Innym sposobem rozwijania umiejętności występowania publicznego dzieci jest stopniowe oswojenie ich z prezentowaniem się przed szerszą publicznością. Okazję ku temu stanowią imprezy okolicznościowe, w których początkowo uczestniczą najbliższe dziecku osoby, koledzy z klasy, ich rodzice, dziadkowie oraz rodzeństwo. Nauczyciele możliwie często powinni stwarzać dzieciom okazję do wypowiedzenia się na forum klasy, które jest znacznie trudniejsze od odpowiadania z ławki szkolnej, stwarzającej poczucie bezpieczeństwa. Stopniowanie trudności w tym zakresie jest jednak konieczne. Dziecko musi sukcesywnie uczyć się radzenia sobie ze stresem.

Wysoko rozwinięte umiejętności występowania publicznego w znacznym stopniu ułatwią uczniom w przyszłości ich funkcjonowanie w różnych sytuacjach o charakterze prywatnym i zawodowym. Zwiększa się prawdopodobieństwo

²¹ 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 dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.

osiągnięcia przez nich bardzo dobrych wyników na ustnej maturze z języka polskiego, otrzymania wymarzonej pracy po zakwalifikowaniu na rozmowę wstępną z pracodawcą lub zatrudnienia w zawodzie, w którym wymaga się codziennej ekspozycji społecznej (np. nauczyciel, dziennikarz). Osoba taka ma większe szanse na zajmowanie wysokich pozycji społecznych i zawodowych (np. polityk, dyrektor). Nauczyciel ma znaczny udział w osiągnięciu przez dzieci przyszłych sukcesów życiowych. Powinien on zatem brać odpowiedzialność za wyposażanie ich w wymienione wyżej umiejętności, rozwijanie poszczególnych ich cech i dostarczanie im odpowiedniej wiedzy.

A. Brzezińska²² proponuje wdrażanie podmiotowego modelu interakcji między nauczycielem i uczniem, co umożliwi im doświadczanie poczucia sprawstwa, bezpieczeństwa i sensu podejmowania aktywności. Nauczyciel przyjmuje rolę facylitatora, który reaguje na potrzeby i zainteresowania dziecka oraz motywuje go do działania. Współtowarzyszy mu w kształtowaniu adekwatnej samooceny i rozwijaniu innych kompetencji społecznych. Inspiruje zadania o charakterze aktywizującym i społecznym²³, czemu służą m.in. takie metody poszukujące, jak: dyskusja, burza mózgów, gry dydaktyczne, scenki sytuacyjne, scenki symulacyjne, ekspresje, drama i in.

Literatura

1. Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Wyd. Elipsa, Warszawa 2003.
2. Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora Poznań 1994.
3. Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN Warszawa 1978.
4. Davis M., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Wyd. GWP Gdańsk 1999.
5. Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP Warszawa 1987.
6. Lewicka A., *Spotkania mediacyjne, czyli wystąpienia mediatora*, [w:] A. Lewicka (red.), *Profesjonalny mediator. Zostań nim. Poradnik metodyczny*, Wyd. UMCS, Lublin 2008.
7. Lewicka-Zelent A., *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*, Wyd. UMCS, Lublin 2012.
8. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. Nr 207, poz. 2110.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.
11. Skrok A., Średziński S. T., *Komunikacja niewerbalna w teorii i praktyce*, „Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej” 2007, z. 1.
12. Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 4.
13. Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas Kraków 2003.
14. Taraszkiewicz-Kotońska M., *Jak uczyć lepiej? Szkoła pełna ludzi*, Wyd. Arka, Poznań 2001.
15. Wosik-Kawala D., *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjów*, Wyd. UMCS Lublin 2007.

²²A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacji Humaniora Poznań 1994.

²³M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, WSiP Warszawa 1987.

16. Wosik-Kawała D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls Kraków 2011.
17. Żurek E., *Sztuka prezentacji, czyli jak przemawiać obrazem*, Poltext Warszawa 2004.
18. Żurek E., *Sztuka wystąpień, czyli jak mówić, by osiągnąć cel*, Poltext Warszawa 2007.
19. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17) – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

Wychowanie przedszkolne wobec moralności, kultury i sztuki oraz religii

Streszczenie. Artykuł jest odpowiedzią na coraz częściej pojawiające się zarzuty wobec pedagogiki przedszkolnej – brak własnej refleksji naukowej i przejawianie znaczenia metodyki pracy z dziećmi. Prezentuje on więc teoretyczno-praktyczne ujęcie edukacji społeczno-moralnej, estetycznej (plastycznej, muzycznej, teatralnej), kulturowej – jako wprowadzenie we współczesny problem wielokulturowości, oraz religijno-aksjologicznej, ze szczególnym zaznaczeniem pedagogiki Marii Montessori.

Słowa kluczowe: pedagogika przedszkolna, moralność, kultura, sztuka, religia

1. Pedagogika przedszkolna nauką o edukacji zintegrowanej

Pedagogika przedszkolna to „interdyscyplinarna dziedzina wiedzy zajmująca się uwarunkowaniami, mechanizmami wychowania i nauczania małego dziecka”¹. Korzysta z dorobku psychologii (ogólnej, rozwojowej, wychowawczej, społecznej i klinicznej), medycyny, filozofii, nauki o kulturze, ekonomii. Uwarunkowań rozwoju, wychowania i nauczania dziecka poszukuje w jego rodzinie i społeczności. Wiele czerpie z wiedzy skonstruowanej przez pedagogikę ogólną. Analizuje problemy aksjologii pedagogicznej. Odwołuje się do teorii wychowania fizycznego, zdrowotnego, społeczno-moralnego, estetycznego, dydaktyki, pedagogiki społecznej oraz logopedii – dziedziny pedagogiki specjalnej. „Teoria organizacji dostarcza podstaw do planowania pedagogicznego, ukazuje jego specyfikę, znajdującą odbicie w poszczególnych fazach cyklu działania zorganizowanego w przedszkolu. [...] Organizacja środowiska przedszkolnego uwzględnia między innymi zasady estetyki, jak również higieny i profilaktyki, a także założenia architektury dziecięcej w urządzeniu budynku i ogrodu”².

¹ M. Karwowska-Struczyk, *Pedagogika przedszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: „Żak”, 2005, s. 221.

² M. Kwiatowska, *Nauki współdziałające z pedagogiką przedszkolną*, w: *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa: WSiP 1985, s. 86.

Pedagogika przedszkolna jako nauka teoretyczna i praktyczno-normatywna, jak twierdzi D. Waloszek, jest wciąż na etapie tworzenia³. Jej przedstawicielom zarzuca się zbyt duże nastawienie na praktykę pedagogiczną (metodykę pracy z dziećmi), marginalizowanie psychopedagogicznej i filozoficznej refleksji oraz słabo opisany warsztat metodologiczny. Trudności w wypracowaniu własnej tożsamości teoretycznej powodują tendencje połączenia pedagogiki przedszkolnej z wczesnoszkolną (edukacja elementarna, wczesna edukacja). Pogłębić je może realizacja ministerialnych planów łączenia żłobków z przedszkolami i skoncentrowanie się na tzw. pedagogice małego dziecka⁴.

Pedagogika przedszkolna odpowiada na pytania dotyczące kierunku podążania edukacji przedszkolnej (cele działania); stymulowania rozwoju dziecka (metody pracy pedagogicznej); materiału (treści oddziaływań); warunków (organizacja środowiska uczenia się dziecka); uwarunkowań, praw i mechanizmów rozwoju⁵. Jej naukowość, twierdzi D. Waloszek, „składa się na całość nauki w ogóle i wpisuje się w problemy państwa, narodu, społeczeństwa i przyczynia się do zmiany społecznej. Jest swoistą fazą przygotowawczą dla ogólnych potrzeb społecznych, gospodarczych. Zajmuje się dzieciństwem, przygotowuje do udziału w życiu społeczeństwa/narodu/państwa. O naukowości decyduje przede wszystkim teoria”⁶, która tworzy nowe zasady edukacyjne służące nie tylko dzieciństwu, ale też dorosłości. Wychowanie przedszkolne ma bowiem ogromny wpływ na biografię każdego człowieka, na jego przyszłość w nieustannie zmieniającym się świecie.

Okres przedszkolny postrzega się zatem „jako ważne ogniwo systemu edukacji, a także istotny etap tworzenia fundamentów dla wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka w kolejnych okresach jego życia”⁷. Realizacja zadań edukacji przedszkolnej opiera się dziś na nowych umowach: społeczno-kulturowych, etycznych i ekologicznych. One tworzą relacje dziecka z otaczającym światem „konfigurowane interdyscyplinarnie, uzasadniane wieloaspektowo, rozwiązywane integralnie i całościowo”⁸. Od pierwszych lat edukacji powinny rozwijać się postawy innowacyjne, humanistyczne, wrażliwe, uspołecznione, autonomiczne, współdziałające i współtworzące z innymi⁹.

³ Por. D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2006, s. 235.

⁴ Por. M. Karwowska-Struczyk, *Pedagogika przedszkolna...* op.cit., s. 223; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: Zak 2004, s. 227.

⁵ Por. tamże, s. 221.

⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna – kształtowanie...* op.cit., s. 229.

⁷ E. Misiorna, *Problemy współczesnej edukacji małego ucznia*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków: „Impuls” 2004, s. 43.

⁸ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna – kształtowanie...* op.cit., s. 232.

⁹ Por. J. Lubowiecka, *Koncepcja edukacji elementarnej i warunki jej realizacji*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole: UO 2006, s. 205.

Pomimo takiego ujęcia rozwoju zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej nad funkcjami: opiekuńczą i wychowawczą nadal dominuje funkcja kształcąca. Najsilniejszy nacisk kładzie się na poznawczą, intelektualną czy językową stronę, zaniedbując sfery: motoryczną, społeczno-moralną, kulturową, czy duchową. Fakt ten niepokoi tym bardziej, że edukację przedszkolną postrzega się jako wskaźnik „stosunku dorosłych do dzieciństwa i jego wartości dla życia indywidualnego i wspólnotowego”¹⁰, które wymaga określonych postaw wobec moralności, kultury oraz religii.

2. Wychowanie społeczno-moralne

„Dziecko nie żyje w izolacji, lecz w określonej rzeczywistości, jest włączone w sposób naturalny w nurt życia danej społeczności, w której nabywa wiedzę, umiejętności, postawy i normy moralne. Przekraczając próg przedszkola [...] nie jest czystą kartą (*tabula rasa*), lecz osobą z bagażem doświadczeń, wiedzy i umiejętności oraz własnym i niepowtarzalnym genotypem rozwojowym”¹¹. Tak więc zarówno własna aktywność, jak i wychowanie sprawiają, że dziecko w kontakcie z otaczającym światem nie reaguje na jego bodźce w sposób mechaniczny. Uczy się oddziaływać na środowisko społeczne w znaczeniu umiejętnego współżycia i współdziałania. Dzięki procesowi socjalizacji dostosowuje swoje zachowania do obowiązujących norm i oczekiwań innych osób, jednocześnie czuje się ważne i wartościowe. Ma odwagę bycia sobą, nie rezygnuje z własnych celów.

Przedszkolak rozwija się jako jednostka i jako członek społeczności w znaczeniu lokalnym, regionalnym i globalnym. Powinien zatem osiąść umiejętność współżycia z ludźmi poprzez poczucie więzi z przedstawicielami najbliższych i coraz dalszych środowisk – rodziny, przedszkola, dzielnicy, miejscowości, regionu, kraju, Europy, świata. Więż tę należy budzić u dzieci „w atmosferze pogody, radości, wzajemnego poszanowania, aby w przyszłości dobrze przygotowały się do twórczego udziału w życiu społecznym”¹². Zanim staną się pełnoprawnymi obywatelami – mówi M. Montessori – uczą się postępować według ustalonych zasad społecznych. Potrzebują więc wsparcia dorosłych, stworzenia właściwych warunków do ćwiczeń wewnętrznej motywacji (woli) i charakteru¹³.

¹⁰D. Waloszek, *Edukacja przedszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa: „Żak” 2003, s. 962.

¹¹S. Włoch, *Aspekty rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym a współczesna edukacja*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 147.

¹²I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, Warszawa: WSiP 1983, s. 169.

¹³Por. J. Janowska, *Wolność i dyscyplina. Jak pomóc dzieciom w wewnętrznej formacji?*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 12, s. 61.

Pierwszym, wynikającym z podstawy programowej, zadaniem edukacji przedszkolnej w tym obszarze jest kształtowanie umiejętności społecznych dzieci w zakresie porozumiewania się z rówieśnikami i dorosłymi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych. W związku z tym dziecko jest zdolne do obdarzania uwagą i rozumienia tego, co mówią i czego oczekują inni ludzie, grzecznie zwraca się do nich. Przestrzega zasad obowiązujących w grupie rówieśniczej i w świecie dorosłych. Dochodzi do tego stopniowo, gdyż społeczny rozwój człowieka prowadzi od bezradności, zależności, egocentryzmu do samodzielności, współdziałania i allocentryzmu.

Małe dziecko wstępujące w progi przedszkola, wchodzi w nieznaną dotąd, inne niż w rodzinie, kontakty społeczne. Staje się członkiem pierwszej grupy rówieśniczej. Nie jest już w centrum zainteresowania. Musi zatem opanować określone reguły postępowania podczas zabaw i zajęć. Zobowiązane jest do przestrzegania ustalonych umów, nakazów i zakazów. Swoje postępowanie powinno uzgadniać z działaniami pozostałych dzieci. Musi nauczyć się panowania nad gwałtownymi reakcjami emocjonalnymi i podporządkowywania się poleceniom nauczyciela¹⁴. Charakteryzuje je mała samodzielność w poznawaniu otoczenia i w samoobsłudze. Pamiętać więc trzeba, że polecenia, wyjaśnienia i instrukcje należy kierować indywidualnie. Te skierowane do całej grupy nie są dla młodszych dzieci wystarczająco zrozumiałe.

Istotne znaczenie dla rozwoju społecznego w przedszkolu mają działania oparte na dziecięcej współpracy i wzajemnej pomocy. Ich realizacja jest szczególnie ważna wśród „starszaków”, które nabywają zdolności do nawiązywania głębszych kontaktów z rówieśnikami. Zaczynają odczuwać zadowolenie z przebywania w grupie, spostrzegać inne dzieci jako partnerów podejmowanych wspólnie aktywności¹⁵. Zależy im na zdobyciu odpowiedniej pozycji w zespole. Wykluczenie z niego jest bardzo przykre.

W wieku przedszkolnym, wraz ze stopniowo pojawiającą się zdolnością przyjmowania punktu widzenia innej osoby, dzieci stają się bardziej świadome samych siebie. Lepiej rozumiejąc myśli i uczucia innych, zaczynają pojmować „niezwykły charakter kontaktu społecznego, jakim jest przyjaźń. Przyjaciel jest wyróżniany jako partner zabawy; przyjaciele dzielą się zabawkami; do przyjaciela częściej niż do innych kierowane są prośby, pozdrowienia; przyjaciele częściej przebywają ze sobą, rozmawiają, patrzą na siebie”¹⁶. Ta cenna (szczególnie w późniejszym życiu) więź wyrasta ze „współbycia” w atmosferze

¹⁴Por. A. Kienig, *Przystosowanie dzieci przedszkolnych do przedszkola*, w: *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci: wybrane zagadnienia*, red. S. Guz, Warszawa: WSP TWP 2001, s. 162–163.

¹⁵Por. A. Nosowska-Motyłuk, *Współpraca i wzajemna pomoc w kontaktach dzieci pięcioletnich*, w: *Edukacja przedszkolna na przełomie...* op.cit., s. 175.

¹⁶Por. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: PWN 2004, s. 115.

poczucia bezpieczeństwa, dostrzegania własnych i cudzych osiągnięć, radosnego i twórczego dzieciństwa¹⁷.

Ten okres rozwojowy wiąże się również z kształtowaniem postawy asertywnej, opartej na autentyczności i otwartości. Zawiera ona w sobie umiejętności społeczne niezbędne dla współzycia w grupie, nawiązywania konstruktywnych interakcji z otoczeniem. Jednocześnie daje każdemu dziecku prawo do indywidualnego rozwoju, do poszanowania jego potrzeb i celów. Asertywność jest alternatywą do zachowań submisyjnych (uległość, podporządkowanie się, podatność na manipulację) i agresywnych (nieliczenie się z potrzebami innych, kierowanie innymi, narzucanie im swojej woli w różnych formach przemocy).

W procesie uczenia zachowań asertywnych ważne jest zapewnienie dzieciom:

- przebywającego z nimi wzorca zachowania asertywnego, który darzą zaufaniem i szacunkiem;
- wsparcia i miłości wpływających na poziom poczucia własnej wartości, która warunkuje ocenę praw swoich i innych osób;
- uważnej krytyki, pozwalającej na realne widzenie samych siebie, swoich potrzeb i działań;
- poczucia bezpieczeństwa, które umożliwia eksperymentowanie z ryzykiem i błędzeniem.

Asertywny przedszkolak potrafi „wyrażać swoje zdanie, uczucia i potrzeby oraz broni swoich praw i czyni to w sposób grzeczny, nie naruszając praw innych osób”¹⁸. W sytuacjach życiowych radzi sobie w miarę samodzielnie. Próbuje przewidywać skutki własnych działań. Wie, że nie powinien szczyścić się bogactwem i dokuczać tym kolegom, których rodzina żyje w trudniejszych warunkach. Rozumie, że nie wolno sztydzić z innych. Znając swoje nazwisko, imię i adres zamieszkania, wie, że nie wszystkim można przekazać te informacje¹⁹.

Wszystko to wymaga świadomego, przemyślanego przez nauczyciela procesu kształtowania dziecięcych pojęć i postaw społeczno-moralnych, takich jak: koleżeństwo, dobroć, życzliwość, obowiązkowość, uczciwość itd. Należy je zawsze wiązać z konkretnymi sytuacjami, np.: „dobry kolega pomaga młodszemu przedszkolakowi”, „uczciwy przyznaje się, że popsuł zabawkę”, „obowiązkowemu nie trzeba przypominać wielokrotnie o czynnościach, jakie ma wykonać”. Jednak podstawą tego rodzaju wychowania jest znajomość podopiecznych w zakresie:

- zachowania się w sytuacjach trudnych – nieporozumieniach, sporach i konfliktach;

¹⁷Por. B. Dymara, *Fenomeny integracji i współzycia ludzi*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 12, s. 34.

¹⁸T. Zubrzycka-Maciąg, M. Maciąg, *Asertywność w przedszkolu*, w: *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin: UMCS 2005, s. 207.

¹⁹Por. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – Dz.U. z 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17., obszar 1.

- sposobu realizowania własnych planów, zamierzeń, dążeń;
- stosunku do mniej zaradnych, słabszych, nieśmiałych kolegów;
- wrażliwości na krzywdę, kłopoty, trudności;
- reakcji na pochwały, nagrody, nagany, kary²⁰;
- przestrzegania przyjętych umów, nakazów i zakazów.

2.1. Umowy, nakazy i zakazy

Umowy polegają na wspólnym z dziećmi ustalaniu określonych sposobów zachowania się. Mogą one ulec zmianie, jeżeli w trakcie realizacji okażą się zbyt trudne lub staną się nieaktualne, np. wymiana na inne zabawek wynoszonych z sali na plac zabaw. Inaczej jest z zakazami i nakazami. Pierwsze dotyczą tego, czego „nie wolno”, np.:

- oddalać się od grupy,
- zabierać zabawek, narzędzi i innych pomocy rówieśnikom, którzy z nich korzystają,
- niszczyć wytworów zabawy i pracy innych dzieci,
- przeszkadzać kolegom w zabawie,
- przywłaszczać cudzych i stanowiących wspólną własność przedmiotów,
- samowolnie korzystać z pomocy, których można używać wyłącznie w porozumieniu z nauczycielem,
- hałasować podczas odpoczynku,
- korzystać z cudzych przedmiotów osobistego użytku (ręcznik, grzebień itp.),
- stosować różnorodnych form agresji w sytuacjach konfliktowych (bicie, gryzienie, drapanie, sypanie piaskiem).

Nakazy natomiast wiążą się z tym, co „zawsze trzeba”, m.in.:

- podchodzić do nauczyciela na jego prośbę,
- informować dorosłych w sytuacjach, gdy dzieciom grozi niebezpieczeństwo,
- nieść pomoc wszystkim, którzy jej potrzebują.

Zakazy i nakazy muszą być:

- zrozumiałe dla dzieci, dotyczyć sytuacji znanych im z bezpośrednich przeżyć i doświadczeń,
- realne, możliwe do zrealizowania przez dzieci (np. nierealnym jest nakaz nauczyciela, by wszystkie dzieci zasypiały podczas leżakowania, czy całkowity zakaz rozmów podczas posiłków i pracy przy stolikach),
- przekazane wszystkim dzieciom, najlepiej w miejscu, czasie i sytuacji, której dotyczą,
- przypomniane wielokrotnie.

²⁰ Por. I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 208, 164.

Wszystkie dzieci muszą być świadome, że wymagania dorosłych należy respektować. W przeciwnym razie narażają na przykrości i niebezpieczeństwo zarówno siebie, jak i kolegów²¹.

Jednak A. Suchora-Olech poddaje pod rozwagę pedagogów fakt, że „zbyt wiele w kontaktach dziecko-dorosły [...] nakazów i zakazów zewnętrznych, zbyt wiele surowości i wymagań, a zbyt mało zaufania do dzieci, zbyt mało miejsca na przyjacielską, partnerską rozmowę lub zabawę, w atmosferze której mogą ujawnić się autentyczne, spontaniczne dążenia dziecka, jego pragnienia, chęci”²². Ogromną rolę odgrywają tu kontakty pomiędzy członkami rodziny i pracownikami przedszkola. Stanowią one wzór do naśladowania przez dzieci w zakresie: sposobu wzajemnego zwracania się do siebie i do dzieci, życzliwego tonu rozmów, stosowania form grzecznościowych, dbania o pogodny, radosny nastrój panujący w domu i placówce przedszkolnej.

2.2. Nagrody i kary

Uznaniem za przestrzeganie ustalonych norm społecznych jest nagroda, sankcją wobec ich niestosowania – kara. Tego typu regulacja współżycia między ludźmi, jak w każdej grupie społecznej, występuje również w przedszkolu.

Kary należy stosować tylko wówczas, gdy dziecko w sposób świadomy zbyt często nie przestrzega określonych wymagań (niszczy zabawki, sprzęt, pomoce, dezorganizuje prace dzieci i nauczyciela itp.). Zachowuje się tak, pomimo że zna i rozumie ustalone umowy, nakazy i zakazy, zdaje sobie sprawę ze swojego niewłaściwego postępowania. Kary (z wykluczeniem kar fizycznych!) powinny sprawiać przykrość, a nie szkodę. Muszą być słuszne i celowe, wynikać z sytuacji, której dotyczy przewinienie. Zawsze należy zastanowić się, czy stanowią skuteczny środek wychowawczy.

Surowa kara za czyn błahy, popełniony niechcący, z niewiedzy czy przez nieuwagę wyzwała w dziecku opór i chęć odwetu, wzmaga agresję skierowaną na osobę, która ją wyznaczyła lub na samo siebie.

Stosowana (zbyt często) kara w postaci izolowania dziecka od grupy nie może pozbawić przedszkolaka opieki nauczyciela. Zatem wysyłanie „za drzwi” czy do innego pomieszczenia jest niedopuszczalne ze względu na bezpieczeństwo dziecka. Odizolowanie go od grupy nie może też pozbawiać możliwości zabawy – podstawowej potrzeby małego dziecka.

Podkreślić należy, że kara przeciwdziała złym zachowaniom, ale rzadko utrwała dobre zachowanie, często stosowana powszednieje i traci swoją wychowawczą wartość. Dziecko bardzo często jej unika, gdyż wiąże się z negatywnym stanem emocjonalnym, z przykrymi doznaniem (lęk, strach, ból, wstyd, poczucie

²¹ Por. tamże, s. 170–174.

²² A. Suchora-Olech, *W poszukiwaniu alternatywy w edukacji przedszkolnej*, Słupsk: WSP 1992, s. 30.

niemocy, smutek, niepokój itp.). Unikanie często wiąże się z kłamstwem, wypieraniem się, przrzucaniem winy na innych, ukrywaniem się itd.²³.

I. Dudzińska jest zdania, że skuteczną formą kary jest upomnienie, zganiecie czy pogńiewanie się nauczyciela na dziecko. Nieraz, jej zdaniem, wystarczy zawstydzenie czy zagrożenie dziecku, że o niewłaściwym jego zachowaniu zostaną poinformowani rodzice²⁴. L. Jeleńska natomiast podpowiada, że najlepszą formą nagany jest „rozmowa w cztery oczy prowadzona z serdecznością, [gdyż] wstyd indywidualnie przeżyty nie jest depresyjny”²⁵, lecz prowadzi do skruchy.

- Bardziej skutecznym od kar środkiem wychowawczym jest nagroda, gdyż:
- utwierdza dziecko w przekonaniu, że postępuje ono zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, rodziców;
 - jest powodem satysfakcji i uznania;
 - budzi poczucie wartości i wiarę we własne siły;
 - daje poczucie bezpieczeństwa;
 - zachęca dziecko do podejmowania nowych, trudniejszych zadań i obowiązków;
 - realizuje potrzebę osiągnięcia sukcesów;
 - silniej łączy dziecko uczuciowo z osobą nagradzającą;
 - pobudza do pozytywnych działań świadków nagradzania²⁶.

Z drugiej strony nadmierne nagradzanie obniża wartość i skuteczność nagrody, a wręcz demoralizuje. Nawet pochwały, jako jedna z form nagradzania, wypowiedziane z błahych powodów, zbyt często, tracą swoją wartość wychowawczą zarówno dla chwalonych, jak i pozostałych dzieci.

Nie powinno się wręczać nagród o materialnym charakterze tylko wybranym przedszkolakom. Nawet jeśli są one bardzo zasłużone, budzą zazdrość oraz żal wobec kolegów i nauczyciela. I. Dudzińska proponuje nagrody indywidualne przechodnie, np. za właściwe zachowanie w określonym miejscu i czasie. Mówi też o nagrodach zespołowych, np. przeczytanie fragmentu ulubionej książki za szczególnie dobre zachowanie podczas wycieczki²⁷.

Do stosowania systemu nagród i kar w sposób szczególny podchodzi M. Montessori. Twierdzi ona, że „kary i nagrody wyłączają umysł i psychikę z pracy. Nagrody dają złudne przekonanie, że jesteśmy najlepsi, a kary to

²³ Por. D. Jagiełło, *System kar i nagród w wychowaniu rodzinnym dzieci 5-, 6-letnich*, w: *Z praktyki wychowania przedszkolnego*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce: Wydaw. AP 2005, s. 134.

²⁴ Por. I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 216–218.

²⁵ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa: NK 1930, s. 208.

²⁶ Por. D. Jagiełło, *System kar i nagród w wychowaniu rodzinnym dzieci 5-, 6-letnich*, w: *Z praktyki wychowania przedszkolnego...* op.cit., s. 136.

²⁷ Por. I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 218–219.

represje”²⁸. Ich stosowanie wymaga zatem wiedzy i wychowawczej „mądrości” zarówno w przedszkolu, jak i w rodzinie dziecka.

2.3. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne

W ramach programowego zadania związanego z wychowaniem rodzinnym, obywatelskim i patriotycznym, dziecko wymienia imiona, nazwiska, miejsca, rodzaje pracy i innych zajęć bliskich mu osób. Zna nazwę własnej miejscowości. Orientuje się w ważniejszych instytucjach społecznych, rolach pełnionych przez policjanta, strażaka itd. Zna swoją narodowość, kraj zamieszkania i jego stolicę, godło, flagę państwową i hymn. Wie, że Polska jest członkiem Unii Europejskiej, że wszyscy ludzie mają te same prawa²⁹.

Najważniejszy wpływ na rozwój społeczny dziecka ma jego rodzina, pomimo faktu, że w wieku przedszkolnym poszerza się krąg jego otoczenia zarówno o formalne (przedszkole), jak i nieformalne (podwórko) grupy rówieśnicze. Przedszkole zatem kształtuje stosunek dzieci do ich rodziców, rodzeństwa i innych osób w rodzinie. Pogłębia relacje uczuciowe z nimi, przyzwyczajają do okazywania miłości, szacunku, wdzięczności poprzez:

- rozumienie ich zmęczenia, złego samopoczucia, radości;
- pomaganie w miarę swych możliwości, np. podejmowanie stałych obowiązków;
- szanowanie potrzeb starszego rodzeństwa, np. nieprzeszkadzanie w nauce, drobne przysługi;
- obdarowywanie, np. wykonanym w przedszkolu rysunkiem;
- dowiadywanie się o pracy rodziców, ich codziennym trudzie dla dobra rodziny;
- własnoręczne wykonywanie prezentów z okazji uroczystości domowych (imieniny, urodziny), świąt i uroczystości o szerszym zasięgu (Dzień Matki, Ojca, Babci, Dziadka, Boże Narodzenie itd.);
- opanowanie w przedszkolu niektórych umiejętności, np. wiązanie sznurówadeł, przyszywanie guzików, pranie ręczne drobnych rzeczy, następnie wykonywanie ich w domu.

Wpływ rodziny na kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci – zależnie od postaw rodziców – może być zarówno pozytywny, jak i negatywny. Przedszkole zobowiązane jest więc do poznania środowiska rodzinnego i, w miarę potrzeb, współdziałania z rodzicami dla dobra ich dziecka³⁰.

A. Sawicka kształtowanie więzi emocjonalnej dzieci z rodziną i przedszkolem zalicza do treści wychowania patriotycznego, które realizować może

²⁸ J. Janowska, *Wolność i dyscyplina. Jak pomóc dzieciom w wewnętrznej formacji?*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 12, s. 61.

²⁹ Por. *Podstawa programowa...* op.cit., obszar 15.

³⁰ Por. I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 193–197.

wyłącznie wychowawca-patriota. Zdaniem autorki zajmuje ono jedno z naczelných miejsc na omawianym etapie edukacji³¹. Ponadto zwraca ona uwagę na konieczność:

- poznawania rodzinnego kraju poprzez wycieczki;
- obcowania dzieci z różnego rodzaju sztuką zbliżającą do pojęcia Ojczyzny;
- okazywania szacunku symbolom narodowym.

Wczesnemu kształtowaniu w świadomości dziecka obrazu Ojczyzny, budzeniu pozytywnego stosunku i zainteresowania nią, sprzyja plastyczność psychiki przedszkolaka, jego wrażliwość emocjonalna i spontaniczne zainteresowanie otaczającym światem. „W pracy z małymi dziećmi unikamy – zauważa A. Sawicka – opisów sytuacji, które mogą wywołać zbyt silne przeżycia. Nie możemy jednak pomijać tych tematów. Jak wiemy z doświadczeń, sześciolatki są zdolne odczuć tragizm wojny i los dzieci podczas ich trwania. Zachowujemy umiar w przedstawianiu tej grozy, mając na uwadze słaby jeszcze system nerwowy naszych wychowanków”³².

W ich edukacji patriotycznej ważne miejsce zajmuje też:

- rozwijanie uczucia przyjaźni z innymi narodami oraz
- wychowanie do pracy przez pracę. Tak samo bowiem, jak uczymy dzieci zabawy, powinniśmy również kierować przyswajaniem przez nie wielu sprawności i umiejętności koniecznych podczas pracy. F.W. Froebel twierdzi, że „dziecko umiejące się bawić wyrośnie na człowieka wytrwale pracującego”³³.

Przedszkole zachęca dzieci do pracy własnej jako aktywności skierowanej na konkretne efekty. Jednak „na pracę dzieci nie można patrzeć z użytkowego punktu widzenia, lecz trzeba traktować ją jako metodę oddziaływania wychowawczego. Pod względem treści praca powinna być dostosowana do zadań wychowawczych, odpowiadać potrzebom i zainteresowaniom dzieci. Powinny one rozumieć jej konieczność. Wychowanie przez pracę nie gasi radosnego dzieciństwa i nie sprzeciwia mu się gdyż praca dobrze zorganizowana, dostosowana do sił, jest źródłem radości”³⁴, którą daje dziecku również uczestnictwo w szeroko pojętej kulturze.

³¹ Por. A. Sawicka, *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*, Warszawa: WSiP 1988, s. 5–6.

³² Tamże, s. 18.

³³ Tamże, s. 116.

³⁴ E. Kuśmierk, *Dobrej roboty uczymy już w przedszkolu*, Warszawa: PZWS: 1969, s. 6.

3. Kultura i sztuka w edukacji przedszkolnej

Ważnym celem pracy przedszkola jest wprowadzenie dzieci w świat wartości kulturowo-estetycznych oraz rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez sztukę³⁵. „W przedszkolu, jak nigdy potem, na żadnym innym etapie edukacji, obecność różnych dziedzin sztuki jest bardzo wyraźna. Każdego dnia realizowane są zajęcia z zakresu plastyki, muzyki, tańca, czyli takie, które wyzwalają potencjał twórczy dziecka i rozwijają jego aktywność twórczą. Formą ekspresji twórczej poza wymienionymi dziedzinami jest także teatr jako obraz, dźwięk, ruch, słowo”³⁶. Przedszkole wprowadza więc dziecko w świat zarówno materialnych, jak i niematerialnych wytworów działalności ludzkiej oraz wartości przyjętych nie tylko we własnej społeczności.

3.1. Wychowanie estetyczne

Wychowanie estetyczne „dziś uznaje się za kluczowy element edukacji kulturalnej”³⁷. Według W. Okonia stanowi ono jeden ze składników integralnego wychowania i kształcenia. Oznacza ogół wielostronnych, świadomych oddziaływań na wychowanka. Dotyczy także jego własnej aktywności. Ważną rolę odgrywają tu wartości estetyczne i artystyczne, które wzbogacają życie uczuciowe, rozwój twórczości i ekspresji dziecka. Istotne miejsce w tego rodzaju wychowaniu zajmuje też kontakt z różnymi dziedzinami sztuki³⁸.

Rola wychowania estetycznego, również w przedszkolu, „pojmowana jest w sposób bardzo szeroki z uwagi na konieczność kształcenia estetycznej wrażliwości, umiejętności reagowania na piękno, spostrzegania go i przeżywania, także z uwagi na różnorodność indywidualnej ekspresji artystycznej oraz funkcję sztuki w pogłębianiu procesów poznawczych, w organizowaniu przeżyć moralnych”³⁹.

U dziecka wrażliwego estetycznie powstaje potrzeba obcowania z pięknem, potrzeba estetycznych przeżyć i działania twórczego. Rozwój estetyczny składa się bowiem z trzech składników: potrzeby, przeżywania i działania. „Dziecko cieszą barwy, kształty, dźwięki i ruch. Doznaje ono wielu estetycznych wzruszeń obcując z codziennym otoczeniem i przyrodą. Łatwo poddaje się również oddziaływaniu sztuki jako widz i słuchacz, jednak przede wszystkim dziecko obcuje z pięknem w sposób czynny, wtedy gdy się bawi, pracuje, gdy odtwarza utwory artystyczne i podejmuje własną twórczość”⁴⁰.

³⁵ Por. *Podstawa programowa...*, cel 8.

³⁶ A. Włoch, *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 211.

³⁷ D. Jankowski, *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków: „Impuls” 2006, s. 18.

³⁸ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak 1995, s. 32.

³⁹ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa: WSiP 1990, s. 3.

⁴⁰ Tamże, s. 27.

Aby sztuka mogła pełnić funkcję wychowawczą, należy rozwijać w dziecku zdolność estetycznego postrzegania, kształtować jego wyobraźnię artystyczną, która pozwala rozumieć i przeżywać myśli oraz uczucia wyrażone w dziełach plastycznych, muzycznych czy literackich. Zadaniem przedszkola jest zatem stworzenie dzieciom odpowiednich warunków, stałe dostarczanie bodźców stymulujących ich rozwój estetyczny. Powinno ono być urządzone zgodnie z zasadami kompozycji. Budynek ma być przykładem dobrej architektury, tworzyć harmonijną jedność z otoczeniem. Niemalą rolę odgrywa estetyka dekoracji, wystawek, kąpek zainteresowań, placu zabaw, ogrodu przedszkolnego. Wrażeń estetycznych dostarczają dziecku również codzienne zajęcia oraz stała troska o wygląd osobisty i otoczenia. Jest to istotne tym bardziej, że okres przedszkolny, według M. Debesse, jest szczególnym etapem w wychowaniu estetycznym ze względu na zjawisko „synkretyzmu”. Oznacza to, że przedmioty ukazane na ich tle dziecko widzi jako jedną całość, kontaktuje się ono z postrzeganą rzeczywistością poprzez specyficzny sposób wyobrażenia⁴¹.

Wychowanie estetyczne wymaga nauczycieli, dla których sztuka pełni ważną rolę w życiu. „Tylko ten wychowawca – mówi S. Szumana – który rzeczywiście szerzej, bardziej wnikliwie i głębiej niż jego wychowankowie pojmują i przeżywa utwory artystyczne, ma podstawowe warunki, aby swych wychowanków, wykorzystując dzieła sztuki, estetycznie wychowywać”⁴². Nauczyciel przedszkola powinien więc świadomie przyjąć rolę animatora kultury⁴³ pobudzającego do działań twórczych.

Myśl pedagogiczna dotycząca dziecięcej twórczości ma swoją długą historię. Wpisują się w nią poglądy m.in.: J.J. Rousseau, C. Freineta, S. Szumana, H. Reada, który twierdzi, że „dzieło sztuki jest nie tylko ozdobą – jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który skłania go do rozszerzenia zakresu swego zmysłowego spostrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle inspiruje ludzi do przedkładania działań konstruktywnych nad działania niszczące”⁴⁴.

Przedszkolak jest twórcą w sposób naturalny. Jego aktywność twórcza stanowi „biologiczną potrzebę rozwojową, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu”⁴⁵. Wyobraźnia kilkuletniego dziecka jest wyjątkowo płodna. Charakteryzuje ją ekspansywność stanów wewnętrznych. Żyje ono w dwóch wymiarach. Pierwszy wynika ze świata materialno-społecznego dającego poczucie realności, drugi

⁴¹ Por. tamże, s. 25.

⁴² Tamże, s. 129.

⁴³ Por. B. Jedlewska, *Animacja społeczno-kulturalna w edukacji przedszkolnej*, w: *Edukacja przedszkolna na przełomie...* op.cit., s. 77.

⁴⁴ A. Malec, *Kształtowanie wartości kulturowych i społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 171.

⁴⁵ M. Suświłło, *Twórczość dziecka – determinanty i praktyka edukacyjna*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 121.

– ze świata niedostępnego innym, tworzącego przestrzeń własnej wyobraźni. Oba wymiary są równie ważne w życiu przedszkolaka⁴⁶.

Dzieci przedszkolne zachycają zarówno przedmioty artystycznie wartościowe, jak i te, które zaprzeczają idei piękna. Cieszą się one na widok drobnych rzeczy – kolorowego szkiełka, błyszczącego papierka po cukierku, ładnego kamyka itp. Ich radość powodować może jedzenie na barwnie malowanym talerzu, picie z oryginalnej filiżanki itd. Własne kryteria piękna dziecko odnosi również do dzieł sztuki z zakresu plastyki, muzyki czy literatury. Zauważa ich zintegrowaną strukturę, formę i treść. Czyni to intuicyjnie lub kieruje się opinią wydaną przez innych odbiorców. Dzieła te, obok zainteresowania pięknem, wzbogacają dziecięcą intelekt, emocje i wyobraźnię.

Równie ważne w wieku przedszkolnym jest poszerzanie zainteresowań dzieci pięknem natury, budzenie pozytywnych uczuć do przyrody ojczyznej. Dzieci przeżywają widok barwnego motyla czy wiewiórki w parku. Ich pojęcie piękna ściśle wiąże się z pojęciem dobra i innymi wartościami etycznymi. Należy więc kształtować w nich miłość do pięknych rzeczy, które znajduje w swoim otoczeniu, do dzieł artystycznych wykonanych przez artystów, do wytworów swoich rówieśników oraz własnej twórczości⁴⁷.

Pojęcie twórczości, szczególnie dziecięcej, zbyt często ujmuje się w kontekście aktywności plastycznej. Jednak w szerszym znaczeniu jest ona postawą wobec życia, która przejawia się kształtowaniem relacji człowieka z rzeczywistością zewnętrzną i wewnętrzną, rozwijaniem wrażliwości na bodźce z niej płynące oraz pobudzaniem do ekspresji. Ta oznacza czynność psychiczną polegającą na wyrażaniu siebie. „Ekspresja może mieć bardzo różne formy i poziomy zaspokajania. Tym, co łączy te różnorakie formy działania jest spontaniczność, a nie przymus, aktywność – nie bierność, uspołecznienie – nie egoizm. Bliskie są więc związki między ekspresją a twórczością. Tak jak każda działalność twórcza – ekspresja wymaga silnej motywacji wewnętrznej, kompetencji i odporności na stresy. Jest bowiem potwierdzaniem się i ciągłym sprawdzaniem człowieka, nie wolnym jednak od napięć, ryzyka i niepowodzeń”⁴⁸.

Drugim, obok ekspresji, procesem kształtującym twórczość dziecka jest jego autokreacja, która przejawia się autentycznością⁴⁹. Jednak M. Debesse jest zdania, że „dziecko, zwłaszcza młodsze, równocześnie wyraża i stwarza siebie, jego działalność twórcza stanowi syntezę tych dwóch funkcji. Tworzenie jest dla dziecka także autotworzeniem”⁵⁰.

⁴⁶ E. Józefowski, *Warsztaty twórcze jako forma kreacji plastycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 131.

⁴⁷ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko...* op.cit., s. 29–30.

⁴⁸ A. Suchora-Olech, *W poszukiwaniu alternatywy...* op.cit., s. 21–22.

⁴⁹ Por. K. Łapot-Dzierwa, *Rola i miejsce edukacji plastycznej w przedszkolu i kształceniu zintegrowanym w okresie zachodzących zmian* w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczyła-Krotla, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza 2007, s. 223.

⁵⁰ W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko...* op.cit., s. 32.

Potencjał twórczy powinien być rozwijany od wczesnego dzieciństwa. Odpowiedzialność za ten proces ponosi środowisko wychowawcze. Dziecko przedszkolne jest twórcą w sferze słownej, ruchowej, konstrukcyjnej, muzycznej, plastycznej oraz w formach pośrednich. Najważniejszy czynnik rozwoju stanowi jednak aktywność słowna i plastyczna – twierdzi I. Sikorska⁵¹.

3.2. Edukacja plastyczna

Programowe zadanie wychowania poprzez różne formy plastyczne pozwala dziecku m.in. na zainteresowanie się wybranymi zabytkami i dziełami sztuki, tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu. W ramach własnej twórczości wypowiada się ono poprzez różne techniki plastyczne przy użyciu prostych środków wyrazu (kształt, barwa) w formie nieskomplikowanych kompozycji i konstrukcji. Interesuje się malarstwem, rzeźbą i architekturą, także zieleńmi i wnętrzem⁵².

Przez wychowanie plastyczne rozumie się czynności pedagogiczne podjęte w celu:

- kształtowania wrażliwości dzieci na piękno natury i dzieł sztuki plastycznych;
- bogacenia przeżyć estetycznych podczas kontaktu z naturą, z plastycznymi wytworami człowieka;
- rozwijania wyobraźni i twórczej aktywności plastycznej;
- kształtowania umiejętności posługiwania się środkami plastyki;
- przekazywania dzieciom wiedzy o sztuce⁵³.

Wychowanie plastyczne to najbardziej dostępny dziecku teren swobodnej ekspresji jako spontanicznej działalności. Nie przedstawia ono tego, co widzi, lecz to, co wie o danym zjawisku czy przedmiocie. Dziecięcy obraz o charakterze wyobraźniowo-pamięciowym ma więc zawsze subiektywny charakter⁵⁴.

H. Read w ekspresji plastycznej dziecka widzi jego potrzebę komunikowania ludziom własnych myśli i uczuć oraz integrację zmysłów (postrzeganie), uczuć (przeżywanie) i intelektu (poznanie pośrednie przez działanie)⁵⁵. Jest ona odbiciem jego doświadczeń. Jednak „za doświadczeniem typu emocjonalnego i poznawczego nie nadążają umiejętności dziecka, nie potrafi ono wyrazić swych myśli i odczuć mową i pismem, dlatego wypowiada się szczególnie łatwo i wdzięcznie obrazem”⁵⁶.

⁵¹Por. I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków: Wydaw. UJ 2010, s. 25.

⁵²Por. *Podstawa programowa...* op.cit., obszar 9.

⁵³Por. A. Natroff, K. Wasiluk, *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, Warszawa: WSiP 1990, s. 6.

⁵⁴Por. tamże, s. 19.

⁵⁵Por. W. Leżańska, *Przedszkole jako środowisko...* op.cit., s. 32.

⁵⁶Tamże, s. 26.

Twórczość plastyczna dziecka to kształtowanie przez nie w swoisty i samodzielny sposób materiału plastycznego. Wynikiem tego są rysunki, malowanki, ulepianki itp., których treść najczęściej wynika z otaczającego życia. Ich funkcją jest zaspokojenie wyobraźni dziecka poprzez obraz – podobiznę realnego świata. Wytwory te nazywamy tematycznymi. Tworząc na określony temat, dziecko powinno wprowadzać szczegóły własnego autorstwa. Narzucanie modeli do naśladowania wypacza dziecięcą ekspresję i spontaniczność oraz wartość wychowawczą aktywności plastycznej. Nie należy też ingerować w sposób malowania, proporcje, tonację kolorystyczną itp. Sugestie dorosłych dotyczące plastycznego sposobu przedstawiania świata powodują niechęć dziecka do tworzenia, brak jego samodzielności i skłonność do kopiowania⁵⁷. Jednym z istotnych warunków jest realizacja potrzeby wolności, czyli zachęcanie do twórczego wypowiedzania się w sprzyjającej temu atmosferze.

W początkowym okresie rozwoju twórczość plastyczna dziecka ma charakter impulsywny. Przyjmuje postać manipulowania, eksperymentowania materiałem. W jej wyniku powstają dzieła, które nie posiadają jeszcze określonego znaczenia. Z biegiem czasu dziecko stopniowo staje się coraz bardziej świadome treści i celu swoich wytworów oraz niezbędnych do ich wykonania środków. Kierowanie rozwojem twórczości plastycznej przedszkolaków oznacza więc rozwijanie zdolności i umiejętności dzieci do możliwych i pożądaných na tym etapie granic, zgodnie ze stylem sztuki dziecięcej, w oparciu o aktywność własną wychowanka. Proces ten wymaga szacunku dla jego samodzielności, pomysłowości oraz osobistych zainteresowań. Pierwsze bowiem samodzielne próby rysowania, malowania, lepienia, wycinania itd. prowadzą dziecko do chęci przekształcania otaczającej rzeczywistości, rozwijają wynalazczość i odkrywczność, a są to cechy stanowiące o ludzkim geniuszu⁵⁸.

Wytwory plastyczne dzieci przedszkolnych mogą być wyrazem ich artystycznego talentu, jednak nie powinny one podlegać rywalizacji (kto lepiej...?, kto gorzej...?). „Dopuszczalna jest zbiorowa ocena prac, ale wówczas należy skupić uwagę na jednym aspekcie analizowanego wytworu – treści, barwie, formie itp., akcentując przy tym różnorodność przedstawień, podkreślając że każdy pomysł jest inny i każdy jest dobry, bo jest przejawem osobistych odczuć i przemyśleń dziecka”⁵⁹. Twórczość plastyczna każdego dziecka ma określone wartości estetyczne. Jest zwięzła i uproszczona w swej formie. Posiada rytm i wyraziste akcenty. Przedstawia zarówno dynamikę, jak i spokój, a także bogatą kolorystykę i dekoracyjność.

Zadaniem nauczycieli w przedszkolach jest również zbliżanie dzieci do szeroko pojętej sztuki. Jego realizacji sprzyjają:

- Ilustracje w literaturze dziecięcej – należy dostarczać wychowankom dobrych ilustracji, które wpływają na rozwój wyobraźni. Zbyt częste ich

⁵⁷ Por. A. Natroff, K. Wasiluk, *Wychowanie plastyczne...* op.cit., s. 20.

⁵⁸ Por. M. Parnowska-Kwiatowska, *Badanie twórczości plastycznej dzieci 3–4-letnich*, Warszawa: PZWS: 1960, s. 4–10.

⁵⁹ Por. A. Suchora-Olech, *Poszukiwanie alternatywy...* op.cit., s. 36.

oglądanie może niekorzystnie wpływać na twórczość dziecięcą. Jako silny bodziec wizualny mogą bowiem bardziej decydować o wartości pracy plastycznej niż dotychczasowe doświadczenie dziecka.

- Wycieczki do muzeum, galerii sztuki, pozostawianie dzieci „sam na sam” z dziełami, by umożliwić im osobiste przeżycia estetyczne.
- Organizowanie małych galerii – wystaw w przedszkolu, przedstawianie w nich dobrych reprodukcji lub oryginalnych dzieł zawieszonych na wysokości wzroku dzieci. Tematyka prac (obrazów, rzeźb, sztuki użytkowej) powinna nawiązywać do aktualnych przeżyć. Dzieła sztuki należy opisywać, prowadzić o nich rozmowy, bez analizowania ich formy.
- Oglądanie programów telewizyjnych, filmów, przedstawień muzycznych i teatralnych⁶⁰.

3.3. Edukacja teatralna

W ramach obszaru programowego „dziecko widzem i aktorem” uczy się ono, jak należy zachować się podczas uroczystości (teatr, kino, koncert, festyn itp.). Odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, ruchem i gestem. Wykorzystuje rekwizyty w postaci kukiełek, sylwet, masek itd.

Przedszkolny teatr nie podlega ustalonym konwencjom. Jest on zabawą i grą. Wyróżnia się więc: teatr naturalny (autorskie zabawy dzieci), kreatywny (w postaci zabaw kierowanych przez nauczyciela) oraz przedstawienia skierowane do widowni⁶¹.

Teatr jest bardzo ważnym środkiem kształtującym osobowość dziecka. Wpływa on na rozwój spostrzegania, w sposób obrazowy dostarcza wiedzy o świecie i o człowieku. Ma moc przełamania stereotypów myślowych, skłania do własnego sposobu oceny rzeczy i zjawisk. Poszerza zakres dziecięcych doświadczeń, ułatwiając podejmowanie decyzji w nowych sytuacjach życiowych. Kształtuje postawy moralne i patriotyczne. Wzmacnia i rozwija więzi społeczne. Wpływa na kulturę zachowania. Dostarcza rozrywki. Rozwija postawy twórcze⁶².

Przedszkolny teatr przyjmuje wiele form. Spośród nich można wyróżnić:

- widowisko – powołanie przez dzieci do życia akcji na podstawie tekstu literackiego, dialogów, gestykulacji i mimiki;
- gra z podziałem na role – przedstawienie prawdziwych sytuacji życiowych;
- gra w kręgu – przedstawienie krótkiej historii, bajki, baśni, wiersza, piosenki w grupie stojącej w kręgu, z którego nikt nie może być wykluczony;

⁶⁰ Por. tamże, s. 16–19.

⁶¹ Por. A. Włoch, *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym w: Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 211–215.

⁶² Por. A. Skowrońska, *Formy teatralne kształtujące aktywność twórczą dziecka przedszkolnego i ich znaczenie w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku...* op.cit., s. 216.

- improwizacja – dzieci grają to, na co mają w danej chwili ochotę, swobodnie kształtują tekst i konkretyzują sytuację, którą wcześniej naszkicowała osoba prowadząca;
- teatr z odgrywaniem ról – aktor-nauczyciel stoi na scenie, zachęca dzieci do wspólnej gry i kreowania przebiegu wydarzeń;
- niema gra – przedstawienie akcji poprzez używanie jedynie mimiki i gestykulacji;
- żywe obrazy – dzieci przedstawiają obrazy za pomocą swego ciała, nie poruszając się przy tym;
- chińskie cienie – dzieci lub sylwety poruszają się za oświetlonym ekranem podczas opowiadania historii czy śpiewania piosenki;
- czarny teatr – w całkowicie zaciemnionym pomieszczeniu, przed czarnym, pochłaniającym światło tłem, poruszają się postaci ubrane na czarno; jedynym oświetleniem jest lampa dająca czarne światło;
- sztuka z kukielkami i sylwetami, również wykonanymi wspólnie z dziećmi i ich rodzicami;
- teatr nakręcany – wykonany z drewnianego pudełka, kartonu, rolki papieru. Obrazy odwijają się po kolei za pomocą korby lub ręcznie, zgodnie z opowiedzianą historią czy śpiewaną piosenką;
- teatr obrazów – dzieci prezentują namalowane przez siebie obrazy o dużej powierzchni, zgodnie z treścią opowiadania, piosenki, wiersza⁶³.

Teatr przedszkolny najczęściej tworzony jest przy pomocy: narratora, tańca, ruchu, dźwięku, muzyki i publiczności, która często włączana jest w zabawę. Inspiracją do gry teatralnej mogą być: powieści, legendy, bajki, baśnie, dowcipy, wiersze, piosenki, krótkie historie. Szczególne znaczenie ma tu jednak pobyt dzieci w teatrze lub ich udział w przedstawieniu w przedszkolu. Znajduje to „natychmiast odbicie w zabawach dziecięcych. Branie udziału w przedstawieniach uzyskuje także odzwierciedlenie w pracach plastycznych dzieci (szczególnie tych starszych), które tworzą swoje kukielki, wycinają je, przymocowują patyczki, a później znów się bawią w teatr, improwizując różne teksty. Na twarzach dzieci widać wtedy radość twórczą”⁶⁴. Nie naśladują one wówczas prawdziwych sytuacji życiowych, lecz je przetwarzają, skupiając uwagę na momentach najbardziej, ich zdaniem, istotnych.

Niezbędne zatem jest stworzenie w sali przedszkolnej kącika teatralnego, który składać się powinien z parawanu, pacynek, kukielek, zestawu strojów dla dzieci itp. Sprawia on dzieciom wiele radości, wyzwala ich wielostronne, również muzyczne, zdolności twórcze.

⁶³ Por. E. Fűr, *Teatr w przedszkolu i świetlicy*, Kielce: Jedność 2004, s. 54–65.

⁶⁴ A. Skowrońska, *Formy teatralne kształtujące aktywność twórczą dziecka przedszkolnego i ich znaczenie*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku...*, s. 219.

3.4. Edukacja muzyczna

Wychowanie w ramach obszaru dotyczącego muzyki, śpiewu, płaśów i tańca pozwala dzieciom poznać i śpiewać piosenki dla nich przeznaczone, także ludowe. Przedszkolaki uczestniczą w śpiewie zbiorowym, wspólnych tańcach i muzykowaniu. W utworach dostrzegają zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku. Reagują na nie ruchem w tańcach i płaśach. Tworzą muzykę, wykorzystując instrumenty perkusyjne, bądź inne przedmioty. Improwizują ją ruchem. Potrafią w skupieniu słuchać muzyki „lekkiej” i poważnej⁶⁵.

Zajęcia umuzykalniające mają integralny wpływ na rozwój dziecka, co wyraźnie pokazują przypisane im zadania:

- kształcenie najważniejszych funkcji organizmu, szczególnie oddychania;
- integrowanie rozwoju fizycznego z duchowym;
- redukcja nadmiaru energii;
- wyrabianie koordynacji narządów zmysłu, przede wszystkim słuchu;
- dostarczanie radości – naturalnej potrzeby dziecka – płynącej z kontaktu z muzyką;
- kształcenie ogólnej koordynacji ruchowej poprzez udział w zabawach ruchowych, zabawach ze śpiewem;
- kształtowanie dziecięcej wiedzy o świecie i sobie samym, wzbogacanie słownictwa i rozwijanie poprawności wymowy na podstawie treści piosenek;
- kształtowanie myślenia i koncentracji uwagi podczas nauki piosenek, tańców itd.;
- wdrażanie do ładu i porządku, do szybkiej orientacji i podejmowania decyzji;
- zachęcanie do pokonywania trudności, szczególnie przez biernych, nieśmiałych wychowanków;
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie podczas zespołowego śpiewu, tańca, zabawy;
- kształcenie wrażliwości estetycznej, zamiłowania do śpiewu, muzyki i ruchu przy niej;
- rozwijanie i pielęgnowanie uzdolnień muzycznych;
- budzenie postaw społeczno-moralnych, patriotyzmu i szacunku do pracy, do innych ludzi, kultur itd. poprzez dobór odpowiedniego repertuaru piosenek, zabaw, tańców;
- rozwijanie umiejętności słuchania, śpiewania, poruszania się zgodnie z muzyką w zabawie i tańcu, gry na instrumentach perkusyjnych;
- umożliwianie emocjonalnego przeżywania muzyki dzięki czynnikom ogólnym – uwadze, wyobraźni, pamięci, woli, wrażliwości emocjonalnej oraz czynnikom specjalnym – słuchowi muzycznemu i poczuciu rytmu;

⁶⁵ Por. *Podstawa programowa...* op.cit., obszar 8.

- kreowanie aktywnej i twórczej postawy, kształcenie przyszłych odbiorców i twórców muzyki dla podnoszenia ogólnej kultury społeczeństwa⁶⁶.
Zadania te realizowane są w wielu formach dziecięcej ekspresji muzycznej:
1. Ruch z muzyką:
 - zabawy ze śpiewem jako najbardziej komunikatywna i najprostsza forma zabawy:
 - ilustracyjne – przedstawienie treści piosenki dowolnymi ruchami o charakterze naśladowczym;
 - inscenizacyjne – zabawy z podziałem na role solowe lub zespołowe;
 - rytmiczne ze śpiewem – dokładne odtwarzanie rytmu piosenki;
 - zabawy taneczne – do piosenki o rytmie tanecznym włączany jest ruch z elementami tańca;
 - opowieści ruchowe – ich inspiracją może być bajka, wiersz, wydarzenie dnia codziennego; towarzyszy im muzyka sprzyjająca wyzwaniu ruchowej inwencji twórczej dzieci;
 - zabawy i ćwiczenia rytmiczne przy akompaniamencie instrumentów;
 - tańce ludowe regionalne, polskie, obce, układy tańców, korowody marszowe;
 2. Śpiew dzieci – indywidualny, zbiorowy, w małych zespołach, całej grupy na przemian ze śpiewem solowym lub melodią graną na instrumencie, indywidualny; jest to najbardziej naturalna i dostępna małemu dziecku aktywność muzyczna;
 3. Gra na instrumentach perkusyjnych poprzedzona odkrywaniem dźwięku wydobywanego z różnych przedmiotów – klocków, piłek, pudełek itp.
 - dzieci 3-letnie – bębenek, początkowo uderzany dłonią, grzechotka (marakas), kołatka (kastaniet), tamburyn, dzwonki;
 - dzieci 4-letnie – trójkąt, talerz (czynel) uderzany pałką;
 - dzieci 5-letnie próbują grać własne rytmy i melodie na poznanych wcześniej instrumentach;
 - dzieci 6-letnie swobodnie grają na wszystkich instrumentach, również zespołowo, zapamiętując kolejność włączania do gry poszczególnych instrumentów, potrafią zachować jednakowe tempo i wartości rytmiczne, łączą grę z piosenką, słowem mówionym, marszem.
 4. Słuchanie muzyki, które ma ogromne znaczenie dla rozwoju mowy i myślenia dzieci, pobudza ich uwagę słuchową. Słuchają one:
 - piosenek śpiewanych przez nauczyciela – to cenny środek wychowawczy, który powinien być wykorzystywany również poza zajęciami umuzykalniającymi, w różnych chwilach dnia; najczęściej dzieci słuchają śpiewu z zainteresowaniem i w skupieniu, domagając się powtarzania piosenek;

⁶⁶Por. M. Cukierówna, M. Wieman, *Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu*, Warszawa: PZWS 1961, s. 9–11; B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu*, Kraków: OW „Impuls” 2008, s. 36.

- miniatur instrumentalnych o charakterze ilustracyjno-programowym; jednak słuchanie muzyki mechanicznej nie powinno być w przedszkolu nadużywane;
5. Tworzenie muzyki – improwizacje rytmiczne, śpiewane, grane na dzwonkach⁶⁷; aby dzieci potrafiły i chciały improwizować, niezbędne staje się rozwijanie ich postawy twórczej podczas zajęć i zabaw każdego rodzaju, nie tylko umuzykalniających. Spontaniczność i swoboda działania powinna więc znaleźć miejsce w różnych sytuacjach edukacyjnych przedszkola.

Zajęcia umuzykalniające powinny być dla dzieci radosnym przeżyciem. Za pomocą muzyki możemy przenieść dziecko w różne miejsca – w najbliższy mu świat przyrody (las, sad, ogród, łąka, zwierzęta). Tematy tych zajęć wywodzą się również z literatury – wierszy, bajek, baśni, opowiadań, które rozwijają świat dziecięcej wyobraźni⁶⁸.

Można więc stwierdzić, że „spośród wielu sztuk muzyka odgrywa największą rolę w wychowaniu. Wnosi do życia radość. Mówi się, że gdyby wychowywać ludzi przez muzykę byłoby więcej optymistów”⁶⁹.

3.5. Wielokulturowość w przedszkolu

Wychowanie w przedszkolu obejmuje coraz szerszy krąg ludzi: rodzinę, kolegów, mieszkańców tego samego bloku, ulicy, osiedla, wsi, miasta, kraju, następnie – Europy i świata. „Pozwala to kształtować uczucia życzliwości, sympatii dla ludzi różnych narodów i ras, wyzwalając chęć bliższego poznania”⁷⁰.

Zbliżanie dzieci przedszkolnych do dalszego środowiska nie jest łatwe ze względu na brak możliwości zorganizowania bezpośredniego kontaktu dla wszystkich dzieci. Trzeba więc opierać się na doświadczeniach i przeżyciach tych, które przebywały w różnych regionach kraju, Europy czy świata. Ich wyjazdy na wczasy, wycieczki z rodzicami są podstawą do pracy z całą grupą w formie opowiadań, rozmów, oglądania pamiątek, fotografii, map itp. Dzięki temu wszystkie dzieci zaczynają interesować się i pragną poznać miejsca i ludzi od nich oddalonych. Coraz częściej uczestniczą w przeznaczonych dla nich zajęciach z języka obcego.

Kolejnym sposobem zbliżania do innych kultur jest obraz i słowo nauczyciela, prezentacje multimedialne, okazy przyrodnicze, wytworzone produkty. Bardzo ważne jest nawiązanie do życia dzieci. Należy pokazać, że niezależnie od wyglądu, koloru skóry, języka, sposobu ubierania się, mieszkania, na całym świecie dzieci mają takie same potrzeby i pragnienia. Wszystkie lubią się

⁶⁷Por. B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu...* op.cit., s. 37–94; M. Cukierówna, M. Wieman, *Zajęcia umuzykalniające...* op.cit., s. 12–41.

⁶⁸B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu...* op.cit., s. 31.

⁶⁹Tamże, s.11.

⁷⁰I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne w: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 204.

bawić. Dobrze zatem wprowadzić naukę piosenek, prostych melodii, tańców i zabaw pochodzących z innych kultur. Można też przedstawiać obcojęzyczne książki, czasopisma dla dzieci, uczyć wybranych słów, porównywać imiona itd.

W wielu polskich przedszkolach dzieci nawiązują kontakty z kolegami z innych krajów. Czynią to zarówno drogą tradycyjną – pocztową, jak i przez Internet. Wymieniają między sobą fotografie, dziecięce prace, zabawki regionalne z okazji różnych uroczystości i świąt. „Środki te dobrze zastosowane spełnią dużą rolę, mogą wywrzeć silny wpływ na kształtowanie się osobowości społecznej dzieci i postawy przyszłych obywateli w wąskim i szerokim znaczeniu”⁷¹.

Jednak zaznaczyć należy, że wszechobecny proces migracyjny, przemieszczanie się i napływanie do Polski ludności z wielu stron świata, kształtowanie się nowych formacji kulturowych, stawia polskie przedszkola przed niełatwym (rozwiązanym już w Europie Zachodniej) problemem. Jest nim otwarcie na „innych”, przyjęcie dzieci pochodzących z innych krajów i kultur oraz pomoc im w zintegrowaniu się z rówieśnikami. Dzięki temu realizowane są następujące zadania edukacji wielokulturowej:

- wdrażanie do dostrzegania inności, uwrażliwianie na nią;
- uświadamianie równości wszystkich kultur;
- uczenie rozwiązywania problemów dotyczących uprzedzeń, megalomanii, negatywnych nastawień wobec innych kultur i narodów;
- rozwijanie umiejętności wyrażania szacunku i radości w kontaktach z innymi kulturami i narodami;
- kształtowanie świadomości miejsca własnego narodu i kultury narodowej pośród innych⁷².

Ich właściwa realizacja pozwoli dzieciom teraz i w przyszłości, w sposób otwarty, uczestniczyć w dialogu z przedstawicielami różnych kultur i religii⁷³.

4. Wychowanie religijno-aksjologiczne

Ważnym, a dla wielu najważniejszym, celem edukacji przedszkolnej jest budowanie systemu wartości, wychowywanie dzieci tak, by orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe⁷⁴. Ich rozwój moralny, przebiegający wraz z rozwojem poznawczym, uczuciowym i społecznym, wiąże się z oddziaływaniami wychowawczymi, które są wypadkową wartości przyjętych przez rodziców i innych wychowawców. Pozostają one pod wpływem nakazów i zakazów osób

⁷¹I. Dudzińska, *Wychowanie społeczno-moralne w: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu...* op.cit., s. 202.

⁷²Por. M. Królicza, *Drama w wychowaniu patriotycznym i edukacji wielokulturowej w: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku...* op.cit., s. 207.

⁷³J. Niemiec, *O kompatybilność „edukacji od startu” w: Edukacja przedszkolna w teorii...* op.cit., s. 22.

⁷⁴Por. *Podstawa programowa...* op.cit., cel 2.

dorosłych. Według J. Piageta i L. Kolberga pierwsza moralność oparta jest na posłuszeństwie. Dziecko przedszkolne, przejawiając moralność przedkonwencjonalną, jest moralnym realistą.

Przejawia ono liczne głębsze potrzeby:

- poczucia bezpieczeństwa, komfortu psychicznego, bycia kochanym, akceptowanym;
- poczucia własnej wartości – aprobaty samego siebie i swoich działań w przedszkolu i domu rodzinnym;
- poczucia sensu życia – że warto żyć, że dziecięce doświadczenia są ważne, prawdziwe i ciekawe, a nie banalne czy niepoważne;
- pomocy dorosłych w zrozumieniu świata poprzez doświadczenia własne i innych ludzi;
- autorytetu w postaci doświadczonych dorosłych, wytyczających wyraźne granice, dających dziecku zrozumienie, bliskość i akceptację, nawet w przypadku postępowania niezgodnego z przyjętymi zasadami;
- dobrych wzorców osobowych – modeli, na których można się wzorować, z którymi można rozmawiać o wartościach, którzy postępują zgodnie z wartościami⁷⁵.

Realizacja tych potrzeb wiąże się z rozwojem sumienia – wewnętrznego przewodnika w zakresie odróżniania dobra od zła. Stanowi ono zbiór „norm i wartości, w które człowiek wierzy i do których chce dostosować swoje postępowanie. Początki kształtowania się sumienia są związane z poczuciem normy, które można obserwować już u dzieci w 2. r.ż. [...] Od około 4. r.ż. dzieci zaczynają odczuwać wewnętrzny *powściąg*, choć nie rozumieją jeszcze podstawy nakazów i zakazów. Istotną rolę w tym względzie odgrywa rozumienie przeżyć innych osób oraz rozwój takich uczuć, jak wstyd i wina”⁷⁶, grzech i zadośćuczynienie.

Kształtowanie sumienia dziecka przedszkolnego powinno opierać się na okazywanemu mu uznaniu, na przybliżaniu wzorców osobowych, z którymi może się ono utożsamiać, które może naśladować. Praca wychowawcza w tym zakresie winna dążyć do tworzenia fundamentu umiejętności autonomicznego i odpowiedzialnego decydowania.

Kształtowanie sumienia w ujęciu religijnym to uczenie dziecka respektowania Bożego prawa, wybierania dobra i unikania zła. Nieprawidłowością w tym zakresie jest łączenie niewłaściwego zachowania z grzechem, podczas gdy dziecko należy chronić przed nadmiernie obciążającym je lękiem. Trzeba więc ukazywać Boga jako Ojca Chrystusa, dobrego dla wszystkich, przebaczącego winy, darującego długi⁷⁷. „Zamiast mówić dziecku o jego grzechu i winie, trzeba raczej rozwijać w nim zdolność do podejmowania działań, które

⁷⁵ Por. M. Rościszowska-Woźniak, *Standardy jakości edukacji przedszkolnej w: Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych 2003, s. 76.

⁷⁶ *Psychologia rozwoju człowieka...* op.cit., s. 118–119.

⁷⁷ Por. tamże, s. 176.

naprawią szkodę, trzeba zachęcać je bądź domagać się, by przeproszało także Boga i prosiło go o przebaczenie. Nie można bowiem zapominać, że dziecku z trudem przychodzi kojarzenie obu tych rzeczywistości⁷⁷⁸ – Bożej i ludzkiej.

4.1. Wychowanie religijne w poglądach Marii Montessori

Wychowanie moralne czy aksjologiczne, jak widać, silnie wspiera edukacja religijna, której prekursorką w odniesieniu do przedszkolaków jest M. Montessori „głęboko przekonana o tym, że dzieci potrzebują religii jako koniecznego do życia pożywienia dla duszy”⁷⁷⁹. Nie można – twierdzi – rezygnować z wychowania w tej sferze życia. Podstawą tej pedagogiki jest szacunek do człowieka, rozumienie i respektowanie jego godności oraz wolności, które wynikają z chrześcijaństwa. Dąży ona do rozwijania u dzieci umiejętności poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące sensu życia. Dzieci znajdują więc „ślady Boga”, za którymi podążają. Poznają i zgłębiają świat uniwersalnych wartości – dobra, prawdy, piękna i miłości, bez względu na wyznanie⁸⁰.

Pedagogika Montessori określana jest jako „strukturalne wychowanie religijne”. Dzieci przedszkolne poznają tu transcendentny wymiar życia dzięki elementarnym symbolom i doświadczeniom zmysłowym: milczenie i słuchanie (ćwiczenia ciszy), spokój i ruch (ćwiczenia codziennego życia), dotyk i chwytnie (materiał dydaktyczny rozwijający zmysły), koncentracja i skupienie (polaryzacja uwagi), swoboda i przywiązanie (organizacja otoczenia dziecka), indywidualność i społeczność (zestąpienie potrzeb własnych z potrzebami innych)⁸¹. Wychowanie w wierze dla Montessori oznacza więc „w pierwszej kolejności stworzenie warunków, w których dziecko będzie mogło zachować swoje pierwotne nastawienie do Boga. Nie będzie to możliwe bez wiarygodnego wychowawcy”⁸², który sprawuje duchowe kierownictwo.

Montessori wymaga, by dorośli zabierali dzieci wszędzie tam, gdzie one mogą „wszystkimi zmysłami doświadczać wiary, gdzie będą poznawać świętość poprzez dźwięk i kształt, kolory i zapachy, gest i rytuały. Zajmuje zdecydowane stanowisko wobec nieprzyjaznej dla dzieci liturgii. Denerwuje się, gdy dzieci są postrzegane w Kościele jako intruzy. Dzieci powinny żyć w Kościele, aby Kościół mógł żyć dzięki nim”⁸³.

Przesłanie biblijne należy jednak przybliżyć dzieciom w przystępny im sposób – poprzez zabawę. Montessori tworzy „atrium”, czyli „Dom Boży” dostosowany do dziecięcych wymiarów. Mogą tu one w sposób poważny i godny

⁷⁸ Z. Marek, M. Szczęsny, M. Szoldra, T. Warchoł, *Bóg w przedszkolu i szkole*, Kraków: WAM 2000, s. 177.

⁷⁹ U. Steenberg, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce: Jedność 2003, s. 63.

⁸⁰ Por. A. Albinowska, R. Czekalska, A. Gaj i in., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... . Program wychowania przedszkolnego*, Kraków: „Impuls” 2008, s. 85.

⁸¹ Por. tamże, s. 64.

⁸² Tamże, s. 65.

⁸³ Tamże.

współtworzyć i przeżywać liturgię chrześcijańską i bliskość Boga poprzez śpiew, medytację, procesje, wspólnotę stołu. „Dzieci wysiewają ziarno i przygotowują ołtarz do Eucharystii. Zbierają winogrona i wyciskają z nich sok, przeżywają rok kościelny w różnorodnych zabawach, są częścią liturgii”⁸⁴. Dzięki temu dzieci mają możliwość rozwoju duchowego poprzez próby *filozofowania*. Kształtują umiejętność krytycznego myślenia i dociekania prawdy w aspekcie moralnym i religijnym⁸⁵.

We współczesnych przedszkolach katolickich organizuje się cichy kącik do modlitwy. Dzieci mogą tu porozmawiać z Bogiem. Tutaj, zgodnie z przebiegiem roku kościelnego, zmieniają symbole i inne elementy dekoracyjne.

Wychowanie religijne różni się od ogólnego pojęcia *wychowanie*. W pierwszym z nich bowiem występuje element *sacrum* – dla wielu niezbędny w kształtowaniu postawy wychowanka⁸⁶. Proces ten nie może, szczególnie w przedszkolu, opierać się na bezpośrednim pouczeniu. Wymaga on udzielania pomocy wychowawczej w rozwijaniu potencjalnych możliwości, które w przyszłości wpłyną na wyznawany światopogląd i wynikającą z niego wiarę⁸⁷.

Wiara dziecka przedszkolnego bowiem „jest jeszcze niedojrzała, potrzebuje pozytywnych bodźców do swego rozwoju. Jest to wiara dziecięca, wiara partycypująca w wierze dorosłych, niepełna”⁸⁸, podobnie jak całe życie dziecka – silnie uzależniona od wpływu wychowawców.

To oni odpowiedzialni są za przygotowanie podłoża do dalszego, pełnego i wartościowego życia wychowanka. Wspomagająca ich działalność pedagogika przedszkolna powinna zatem, obok sfery biologicznej i poznawczej, więcej miejsca poświęcić wychowaniu społeczno-moralnemu, kulturowemu i religijno-aksjologicznemu, w ten sposób ukazując edukację przedszkolną jako działalność w pełni zintegrowaną.

Literatura

1. Albinowska A., Czekalska R., Gaj A. i in., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze... Program wychowania przedszkolnego*, Kraków: „Impuls” 2008.
2. Cukierówna M., Wieman M., *Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu*, Warszawa: PZWS 1961.
3. Dymara B., *Fenomeny integracji i współbycia ludzi*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 12, s. 33–35.
4. *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków: „Impuls” 2004.
5. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza 2007.
6. *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci: wybrane zagadnienia*, red. S. Guz, Warszawa: WSP TWP, 2001.
7. *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Opole: UO 2006.
8. Fűrł E., *Teatr w przedszkolu i świetlicy*, Kielce: Jedność 2004.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Por. A. Albinowska, R. Czekalska, A. Gaj i in., *Odkryjmy Montessori...* op.cit., s. 85–86.

⁸⁶ Por. Z. Marek, M. Szczęsny, M. Szoldra, T. Warchoń, *Bóg w przedszkolu...* op.cit., s. 137–138.

⁸⁷ Por. tamże, s. 165.

⁸⁸ Z. Marek, M. Szczęsny, M. Szoldra, T. Warchoń, *Bóg w przedszkolu...* op.cit., s. 105.

9. Janowska J., *Wolność i dyscyplina. Jak pomóc dzieciom w wewnętrznej formacji?*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 12, s. 61–63.
10. Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, „Impuls”: Kraków 2006.
11. Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa: NK 1930.
12. Karwowska-Struczyk M., *Pedagogika przedszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: „Żak” 2005, s. 221–224.
13. Kuśmierk E., *Dobrej roboty uczymy już w przedszkolu*, Warszawa: PZWS: 1969.
14. Leżańska W., *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa: WSiP 1990.
15. Marek Z., Szczęsny M., Szoldra M., Warchoń T., *Bóg w przedszkolu i szkole*, Kraków: WAM 2000.
16. Natroff A., Wasiluk K., *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, Warszawa: WSiP 1990.
17. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydaw. Żak 1995.
18. Parnowska-Kwiatowska M., *Badanie twórczości plastycznej dzieci 3–4-letnich*, Warszawa: PZWS: 1960.
19. Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Kraków: OW „Impuls” 2008.
20. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego* – Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009r. Nr 4, poz. 17.
21. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa: WSiP 1985.
22. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa: PWN 2004.
23. Sawicka A., *Z problematyki wychowania patriotycznego w przedszkolu*, Warszawa: WSiP 1988.
24. Sikorska J., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków: Wydaw. UJ 2010.
25. *Standardy jakości edukacji przedszkolnej w: Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych 2003.
26. Steinberg U., *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce: Jedność 2003.
27. Suchora-Olech A., *Poszukiwanie alternatywy w edukacji przedszkolnej*, Słupsk: WSP 1992.
28. Waloszek D., *Edukacja przedszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa: „Żak” 2003, s. 952–962.
29. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna – kształtowanie dyscypliny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: „Żak” 2005, s. 225–238.
30. Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków: AP 2006.
31. *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin: UMCS 2005.
32. *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, Warszawa: WSiP 1983.
33. *Z praktyki wychowania przedszkolnego*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce: Wydaw. AP 2005.

Program profilaktyczno-wychowawczy „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka”. Oddziaływania wspierające rozwój 6-latków

Streszczenie. W obecnych czasach nie wystarczy już być dobrym człowiekiem, trzeba również nieustannie poszerzać własne kompetencje. Nasz rozwój społeczny ściśle związany jest z relacjami z innymi ludźmi. Rozwijanie kompetencji społecznych jest koniecznym warunkiem czerpania satysfakcji z życia. W związku z tym człowiek zmuszony jest do permanentnego doskonalenia w tym zakresie. Najbardziej efektywne jest podjęcie odpowiednich działań już od najmłodszych lat. Im wcześniej je rozpoczniemy, tym lepsze rezultaty osiągniemy.

Wprowadzona reforma oświatowa przyczyniła się do tego, że w jednej klasie uczą się dzieci w wieku sześciu i siedmiu lat. Rok różnicy między dziećmi w młodszych klasach szkoły podstawowej powoduje duże rozbieżności rozwojowe, które znajdują przełożenie nie tylko w wynikach nauczania, ale i funkcjonowaniu psychospołecznym.

Artykuł stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób można rozwijać kompetencje społeczne dzieci 6-letnich i pomóc im osiągać lepsze wyniki dydaktyczne oraz czerpać większą satysfakcję z życia społecznego. W artykule zaprezentowano założenia autorskiego programu profilaktyczno-wychowawczego A. Lewickiej-Zelent i K. Korony „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka”.

Słowa kluczowe: kompetencja społeczna, komunikacja

Wstęp. W obecnych czasach nie wystarczy już być dobrym człowiekiem, trzeba również być osobą nieustannie poszerzającą własne kompetencje, a która cierpi na chroniczny brak czasu. Jakkolwiek by się starała i tak jej działaniom stale towarzyszy przeświadczenie, że nie zrobi wystarczająco dużo i nie spżytkowała posiadanego czasu. Ma ona możliwość stałego doskonalenia się w ramach różnych szkoleń i kursów, ale niewystarcza jej ani czasu ani pieniędzy na nie.

Rzadko słyszy się o konsekwencjach zdrowotnych i społecznych takiego „szybkiego” trybu życia. W codziennym pędzie wypieramy naturalne skłonności do zrzeszania się i otaczania innymi ludźmi, na rzecz doniośle brzmiącego rozwoju osobistego. Nie snujemy jednak refleksji nad tym, na co nam ciężko zdobyte kwalifikacje i kolejne dyplomy, kiedy tracimy kontakt z drugim człowiekiem. Potrzebujemy wykreowania człowieka kompetentnego, czyli takiego,

który będzie potrafił określić rzeczywistość i maksymalnie wykorzystać zastane warunki dla osiągnięcia własnych celów i prowadzenia satysfakcjonującego życia społecznego i osobistego. Stąd też wynika konieczność permanentnego kształtowania kompetencji społecznych jednostki, rozpoczynając od tych najmłodszych. Im wcześniej rozpoczniemy naukę, tym lepsze rezultaty osiągniemy. Założono więc, że dzieci 6-, 7-letnie potrafią już wyjść naprzeciw potrzebie rozwijania u nich kompetencji społecznych.

Zasadniczym celem artykułu jest uzasadnienie potrzeby rozwijania kompetencji społecznych dzieci rozpoczynających naukę szkolną w wieku 6 lat i przedstawienie założeń programu profilaktyczno-wychowawczego pt. „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka” autorstwa A. Lewickiej-Zelent i K. Korony, który realizowany jest w Szkole Podstawowej nr 23 w Lublinie.

W artykule wyodrębniono pięć podstawowych części. W pierwszej z nich uzasadniono wybór grupy odbiorców programu, a następnie przedstawiono zagadnienia związane z kompetencjami społecznymi. Zaprezentowano wybrane badania nad kompetencjami, omówiono przesłanki teoretyczne wdrażania programu w szkole podstawowej oraz zaprezentowano założenia autorskiego programu.

6-latek jako adresat programu „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka”. Młodszy wiek szkolny stanowi okres wzmożonego rozwoju człowieka, nie tylko fizycznego, ale również, a może przede wszystkim, psychicznego. Dziecko 6-letnie znajduje się w okresie myślenia opartego na materiale konkretnym i przygotowuje się do wejścia na etap myślenia abstrakcyjnego¹.

Otwiera się ono na innych ludzi, nawiązuje i buduje nowe relacje oraz próbuje zdefiniować własne miejsce wśród rówieśników. Pomimo tego, że autorytet rodziców jest stopniowo zastępowany przez inne osoby znaczące, to jednak ich rola nadal jest bardzo ważna w odpowiednim kształtowaniu osobowości dziecka. W trudnych chwilach i momentach zwątpienia, to właśnie oni są najbliżej niego. Coraz ważniejszy staje się dla niego nauczyciel edukacji zintegrowanej. Także grupa rówieśnicza stanowi doskonały katalizator wchodzących w skład kompetencji społecznych dziecka – umiejętności społecznych. Jest ona miejscem nawiązywania nowych stosunków koleżeńskich, wspólnego wykonywania zadań oraz konfrontacji własnych dążeń i celów z dążeniami i celami innych ludzi².

W związku z tym osoby znaczące powinny dołożyć wszelkich starań, szczególnie na początkowym etapie edukacji dziecka, aby odnalazło ono równowagę między czasem poświęcanym na zabawę a czasem przeznaczanym na naukę, gdyż zwiększa to prawdopodobieństwo jego prawidłowego rozwoju³. To osoby ważne dla dziecka w największym stopniu oddziałują na jego osobowość,

¹ Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.

² Porębska M., 1982, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

³ http://new.2sp.lublin.pl/publikacje/kompetencje_spol_ucz_dziechciarz.htm, pobrano 19.11.2012.

dając mu wskazówki dalszego postępowania. Moderowanie zachowań prospołecznych dziecka umożliwi mu we właściwy sposób kierowanie własnymi relacjami z innymi ludźmi i przełożenie tych doświadczeń na grunt przyszłych kontaktów z szerszymi grupami społecznymi.

Zachowania prospołeczne, wysoko cenione przez społeczeństwo, takie, jak dzielenie się z innymi, udzielanie pomocy i współpraca, wskazują na konieczność ich kształtowania już u najmłodszych dzieci. Umiejętności prospołeczne wywołują u udzielającego pomocy swoiste pozytywne konsekwencje na poziomie emocjonalnym⁴. Wraz z wiekiem dzieci są coraz bardziej skłonne do współpracy. W sposób kreatywny biorą udział w zadaniach i grach zespołowych, przez co potrafią ustalić, które ze strategii są korzystne dla większości uczestników⁵.

Zdaniem M.L. Hoffmana doświadczenia z dzieciństwa w znaczący sposób wpływają na szybkość i kompletność rozwoju empatii⁶. Utrudniony rozwój mają dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, z problemem alkoholowym, przemocą oraz te, wobec których stosuje się nieadekwatne metody wychowawcze lub przejawia niewłaściwe postawy rodzicielskie. Konsumpcjonizm oraz lansowanie wartości materialnych i hedonistycznego podejścia do życia również sprzyja desensytyzacji. Jednak w sprzyjających warunkach wychowawczych dzieci powyżej 5 roku życia zaczynają utożsamiać się z odczuciami innych ludzi i przewidywać skutki swojego postępowania. Rozpoznają zadowolenie, ale mają jeszcze trudności z odróżnieniem negatywnych emocji u innych ludzi⁷. Początkowo skoncentrowane są na charakterystycznych cechach zdarzenia, ale stopniowo zaczynają przedstawiać sobie subiektywny stan partnera interakcji⁸. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią współodczuwać, z tendencją do współczucia⁹.

Podsumowując, można stwierdzić, że należy prowadzić oddziaływania wspomagające i korekcyjne w zakresie kształtowania zachowań prospołecznych dzieci, które w przyszłości zaowocują ich wysokim poziomem przystosowania społecznego. Dzieci 7-letnie pobierające naukę w klasie II szkoły podstawowej mają na tyle rozwinięte umiejętności oraz procesy poznawcze i emocjonalne, że umożliwiają im udział w specjalnie zaaranżowanych zajęciach. Po roku wstępnej adaptacji do warunków szkolnych, specyficznych dla nich metod nauczania i systemu klasowo-lekcyjnego, zdążyły już zaklimatyzować się do nowej rzeczywistości społecznej. Mogą teraz zająć się doskonaleniem swoich kompetencji.

⁴ Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.

⁵ Ibidem.

⁶ Hoffman M. L., 2006, *Empatia i rozwój moralny*, GWP Gdańsk.

⁷ Koza E., 2002, *Wrażliwość empatyczna dzieci z przedszkolnych oddziałów integracyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2.

⁸ Bonino S., 1996, *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*, „Nowiny Psychologiczne”, 1.

⁹ Mazurkiewicz A., za: Kościelak R., 1996, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP Warszawa.

Jest to dla nich szansa uzyskania zbliżonego poziomu psychospołecznego i dydaktycznego funkcjonowania ze szkolnymi kolegami starszymi od nich o rok.

Kompetencje społeczne w literaturze psychopedagogicznej. Termin „kompetencje społeczne” w literaturze przedmiotu nie doczekał się jednoznacznej interpretacji. W oparciu o różne konteksty kompetencji możliwe jest wyodrębnienie różnorodnych grup definicji. W jednych z nich kompetencje traktowane są jako ważny element procesu wywierania wpływu na innych ludzi, w innych jako składowa procesy komunikowania się¹⁰. Niejednokrotnie, niesłusznie kompetencje społeczne określane są jako umiejętności społeczne, które nie oddają całego ich spektrum znaczeniowego. Kompetencje zawierają w sobie nie tylko konkretne umiejętności, ale również wiedzę i określone cechy osobowości, przemawiające za uznaniem danej osoby za biegłą w odniesieniu do wykonania konkretnego zadania.

Etymologii pojęcia „kompetencja” doszukiwać się można w języku łacińskim, gdzie „competentia” oznacza „przydatność, odpowiedzialność”¹¹. Odnosi się ona do posiadania wiedzy, umożliwiającej formułowanie i wydawanie sądów wartościujących, w oparciu o posiadane przez jednostkę wiadomości i zdobyte doświadczenie¹².

W języku angielskim termin „competence” oznacza umiejętność tożsamą ze zdolnością do wykonywania pewnych czynności¹³. Zaistniało ono na gruncie psychologii, kiedy to zostało użyte po raz pierwszy przez R. White’a w 1959 roku. Autor zawiązał jednak kompetencje do umiejętności jednostki, umożliwiającej jej skuteczną interakcję z otoczeniem, a która zwiększa się w toku nabywania przez nią kolejnych doświadczeń¹⁴. Jak podkreśla M. Argyle¹⁵, jest to umiejętność wywierania pożądanego wpływu na innych w sytuacjach społecznych, która może być wykorzystywana w prospołecznych oraz antyspołecznych celach. J. Borkowski¹⁶ wzbogaca kompetencje o wiedzę, doświadczenia, cechy osobowości oraz zdolności społeczne, pozwalające nie tylko na wchodzenie i podtrzymywanie konstruktywnych relacji z otoczeniem, ale również współuczestniczenie w życiu społecznym poprzez właściwe realizowanie ról społecznych i rozwiązywanie problemów.

Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak kompetencje podmiotu można rozumieć jako jego „szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na

¹⁰Lewicka-Zelent A., 2012, *Poziom kompetencji mediacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, w: *Studium Vlnense*, vol. 9, Proceedings of the XVth International Conference on „The science and quality of life” 3–5 July 2011, Vilnius.

¹¹www.slownik-online.pl/kopalinski/62AC3278FFE5907EC12565E8005A4E49.php; zacytowano: 18.11.2012.

¹²Furmanek W., 1997, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, Edukacja Ogólnotechniczna 7/1997.

¹³<http://pl.bab.la/slownik/angielski-polski/competence>, zacytowano: 18.11.2012.

¹⁴www.psychologia.net.pl, zacytowano: 18.11.2012.

¹⁵Argyle, M., 1999, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.

¹⁶Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.

wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie¹⁷. Kompetencje społeczne stanowią wyznacznik efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Warunkują one skuteczność zachowań w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności¹⁸.

W opinii innych autorów kompetencje społeczne należy rozpatrywać jako niezbędne narzędzie komunikacji. W taki sposób definiowane są one przez U. Jakubowską¹⁹. Traktuje je jako dyspozycje psychiczne i umiejętności pozwalające na dostosowanie swoich reakcji w sytuacji porozumiewania się z innymi z równoczesnym dążeniem do osiągnięcia założonych celów.

Już same definicje kompetencji wskazują na zróżnicowane ich elementy składowe. Za J. Borkowskim²⁰ przyjęto, że w ich skład wchodzi:

- wiedza społeczna na temat siebie i innych;
- myślenie prospołeczne;
- doświadczenie społeczne;
- osobowość społeczna;
- inteligencja emocjonalna (zdolność do odczytywania i wykorzystywania nabytych doświadczeń oraz umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, np. samoświadomość, empatia, umiejętności społeczne) i społeczna (zdolność do skutecznego rozwiązywania problemów i konfliktów);
- dojrzałość moralna opierająca się na hierarchii wartości;
- autorytet społeczny i zaufanie w systemach formalnych i nieformalnych;
- inne zdolności i umiejętności (np. otwartość).

W opinii M. Dudzikowej pojęcie kompetencji we współczesnych nurtach pedagogicznych staje się paradygmatem. Oznacza to konieczność przygotowywania człowieka do tego, by był zdolny do ciągłego uczenia się, samorozwoju i autokreacji, a tym samym adaptowania się do zmieniających w czasie całego okresu aktywności życiowej i zawodowej warunków²¹.

Przegląd badań nad kompetencjami społecznymi. Kompetencje społeczne pełnią w życiu człowieka wiele funkcji, więc ich rozwijanie powinno zajmować istotne miejsce we współczesnej edukacji. Osiągnięcie w tym zakresie

¹⁷ Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.

¹⁸ Matczak A., 2001, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

¹⁹ Jakubowska U., 1996, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, Przegląd Psychologiczny, 39.

²⁰ Ibidem.

²¹ Dudzikowa M., 1993, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, nr 4/1993.

pewnego stopnia zaawansowania może facylitować jednostce późniejsze osiągnięcie ważnych dla niej celów, a w przypadku dzieci zapewniać lepszy start w dorosłość.

Zdaniem A. Rogulskiej²² rozwijanie kompetencji społecznych jednostki przyczynia się do wzrostu poziomu jej przystosowania, między innymi poprzez poprawę jej relacji z otoczeniem²³.

Odpowiedni zasób kompetencji społecznych jednostki ułatwia jej odróżnianie wpływów społecznych o charakterze pozytywnym i negatywnym. Osoba kompetentna potrafi rozróżnić charakter związków międzyludzkich, rozpoznać ich jakość, budować nowe relacje, oparte na zrozumieniu siebie i innych, radzić sobie w sytuacjach trudnych, zaspokajać potrzeby społeczne i kierować się własnym rozwojem²⁴.

Wysoki poziom kompetencji społecznych jednostki zwiększa jej szanse na osiągnięcie przez nią sukcesu życiowego, rozumianego jako satysfakcja na polu osobistym i zawodowym. Osoby przejawiające deficyty w ich zakresie są niejako wyłączone z grona osób uprzywilejowanych, mogących doświadczać życiowej satysfakcji²⁵.

Niestety według niektórych wyników badań nawet ponad 10% ogólnej populacji przejawia duże trudności w radzeniu sobie w sytuacjach społecznych. To właśnie z tej grupy osób należałoby rekrutować potencjalnych kandydatów do treningów kompetencji społecznych²⁶.

Z badań przeprowadzonych przez A. Lewicką-Zelent, dotyczących kompetencji mediacyjnych młodzieży, wynika, że zdecydowana większość młodych ludzi posiada braki w poszczególnych umiejętnościach, składających się na nie²⁷. Można zatem zakładać, że wielu młodych ludzi ma trudności z interpretacją informacji, wchodzi w konflikty z innymi, przejawia niską aktywność społeczną i jest bardziej podatny na uzależnienia²⁸.

Osoba posiadająca niski poziom kompetencji społecznych ma problemy z poprawnym ułożeniem relacji nie tylko z członkami rodziny i rówieśnikami, ale również z odnalezieniem się w zawiłej sieci szerszych stosunków społecznych. Stąd już o krok do niedostosowania społecznego. Jak wskazuje

²²Rogulska A., 2009, *Zdolności emocjonalne, kompetencje społeczne, a postawa „mieć”, „być” u młodzieży*, Warszawa.

²³Ibidem, Jakubowska U., 1996, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, Przegląd Psychologiczny, 39.

²⁴Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.

²⁵Lewicka-Zelent A., 2012, *Poziom kompetencji mediacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, w: *Studium Vilnense*, vol. 9, Proceedings of the XVth International Conference on „The science and quality of life” 3–5 July 2011, Vilnius.

²⁶www.psychologia.net.pl, zacytowano: 19.11.2012.

²⁷Ibidem.

²⁸Deptuła M., 2000, *Wczesna profilaktyka uzależnień w grupach dzieci i młodzieży – potrzeby społeczne i zadania pedagogów*, w: I. Kropińska (red.) *Zdrowie człowieka w jego egzystencji*. Wydawnictwo Uczelniane Elbląskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Elbląg.

D.H. Stott²⁹, za niedostosowane należy uznać to dziecko, którego rozwój odbija się niekorzystnie na nim samym bądź najbliższym otoczeniu, np. rówieśniczym. Bez specjalnej pomocy z zewnątrz nie jest ono w stanie poprawić swoich stosunków z rodzicami, nauczycielami i innymi dorosłymi. Niedostosowanie społeczne może wyrażać się we wrogości, zahamowaniu lub aspołeczności. Przynależność do poszczególnych kategorii wyznacza rodzaj i jakość interakcji z otoczeniem społecznym, przechodząc analogicznie od interakcji nacechowanych niechęcią i zawiścią, poprzez ograniczanie własnej aktywności, aż po całkowite wycofywanie się z relacji czy działania z pogranicza akceptowanych przez społeczeństwo norm.

K. Horney³⁰ twierdzi, że jednostka funkcjonująca w określony sposób jest na tyle sfrustrowana, że wykształca się u niej jedna z trzech niewłaściwych postaw. Postawa „ku ludziom”, charakteryzuje się odczuwaniem niejako wewnętrznego przymusu szukania kontaktów społecznych. Jednostka usilnie stara się uzyskać aprobatę otoczenia, sympatię i miłość, nie przejawiając podobnych uczuć względem innych osób. Kolejną jest postawa „przeciw ludziom”, która przejawia się silną potrzebą dominacji i zabieganiem o podziw ze strony otoczenia. Pozytywne uczucia są dla niej objawem słabości i pretekstem do zdominowania partnera. Nie potrafi podporządkować się, a respekt odczuwa jedynie wobec osób fizycznie silniejszych, co niejednokrotnie prowokuje konflikty społeczne. Osoby o postawie typu „odsuwanie się od ludzi”, izolują się od ludzi i unikają kontaktów społecznych. Chcąc uchronić się przed niepowodzeniem i możliwym dyskomfortem, za wszelką cenę starają się być samowystarczalne i niezależne, aby nie korzystać z rad i pomocy innych.

Dowodem na kryzys kompetencji społecznych w obecnym świecie są liczne separacje, rozwody i inne liczne konflikty interpersonalne. Życie współczesnych dzieci i młodzieży przeniosło się w rzeczywistość wirtualną, w której nie ma miejsca na bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Ich internetowa aktywność społeczna pogłębia deficyty kompetencyjne. Nie potrafią przenieść umiejętności komunikowania się wirtualnego na codzienne sytuacje. Nie potrzebują obecności drugiego człowieka, żywiąc się ułudą, że tworzą nową – lepszą jakość – swoisty rodzaj wspólnoty. Jak wskazuje M. Szpunar³¹, młodzi ludzie często zapominają, że w komunikacji CMC (ang. *computer mediated communication* – komunikacja za pośrednictwem komputerów), po obu stronach komputera mamy do czynienia z żywym człowiekiem. Trudno też odnosić się do zaniku emocji we współczesnym świecie, gdy na niejednej stronie pod zamieszczonymi w Internecie materiałami znajdziemy wiele komentarzy o różnym zabarwieniu emocjonalnym. Młodzi ludzie zamieszczają w Internecie treści nacechowane

²⁹ Konopnicki J., 1971, „Niedostosowanie społeczne.” Warszawa PWN.

³⁰ Pospiszyl K., 1973, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa PWN.

³¹ Szpunar M., 2006, *Spoleczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie*, w: L. Haber, M. Niezgoda (red.) *Spoleczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Kraków, Wyd. UJ.

agresją i godzące w dobro i uczucia wyższe innych osób. Anonimowość sprzyja tylko odważnemu wyrażaniu negatywnych emocji przez internautów. Pozostawimy bez komentarza samą zawartość merytoryczną tych jakże chętnie i anonimowo wyrażanych opinii. Warto nadmienić, że w tym typie komunikacji mamy do czynienia z trzema rodzajami kontaktów, mianowicie: stricte wirtualnymi – zawartymi i pozostającymi w sieci, tymi które zawarte zostały w środowisku wirtualnym, ale płaszczyzna kontaktu poprzez spotkania wkracza do świata rzeczywistego oraz zawartymi personalnie, dla których środowisko wirtualne stanowi jedynie platformę komunikacyjną. Każdy z nich wymagał będzie od młodego człowieka innych kompetencji społecznych.

Raport Gazety Wyborczej – Młodzi 2005³² dowodzi, że nowe media coraz śmielej organizują życie młodych Polaków. Nie stanowią one tylko szybkiego źródła informacji (89%), kontaktów e-mailowych (77%), sms-ów (62%) czy komunikatorów (53%), ale wyznaczają zupełnie nowy poziom komunikacji międzyludzkiej. Niemal połowa ankietowanych (49%) twierdzi, że Internet jest podstawowym sposobem kontaktowania się ze znajomymi. Otwartym pozostaje pytanie, na ile wirtualni mówcy potrafią wyjść na spotkanie realnemu podmiotowi? Podobne wyniki badań CBOS z 2008 roku³³ wskazują, że 47% internautów było zarejestrowanych na portalach społecznościowych, przy czym nie uwzględniono w nich najczęściej używanego obecnie facebooka. Można zatem sądzić, że uzyskane dane są jeszcze bardziej zatrważające.

Wyobcowana jednostka nie jest w stanie sama zniwelować deficytów w zakresie kompetencji społecznych. Nawet jeśli podejmie taki wysiłek, będzie to proces żmudny i długotrwały, wymagający współpracy z innymi ludźmi. Wymaga ona interwencji z zewnątrz i pomocy osób trzecich. Stąd wynika potrzeba pogłębionej refleksji środowisk pedagogicznych nad poziomem kompetencji młodzieży i możliwościami zwiększania ich poziomu wśród młodych ludzi.

Zapotrzebowanie na efektywne programy rozwijania kompetencji społecznych niewątpliwie istnieje. Pozostaje jednak pytanie o to, w jakim stopniu proponowane rozwiązania są w stanie wypełnić istniejącą obecnie lukę. Jeśli zamierzamy poprawić relacje międzyrówieńnicze w szkołach i podejmiemy wysiłki zmierzające do zmniejszenia prawdopodobieństwa pojawienia się późniejszych problemów dzieci, musimy podjąć starania w kierunku wdrażania programów wychowawczych i profilaktycznych w grupie uczniów w klasach początkowych. Wcześniej podejmowane oddziaływania zwiększają szansę na uzyskanie bardziej pozytywnych i trwałych rezultatów³⁴. Zajęcia o charakterze treningu społecznego, w świetle wyników badań uzyskanych przez A. Matczak, umożliwiają dzieciom uczestnictwo w naturalnych sytuacjach treningowych

³² Młodzi-2005 – Raport „Gazety Wyborczej”; http://praca.gazeta.pl/pub/mlodzi2005/_pdf/mlodzi2005.pdf, pobrano: 18.11.2012.

³³ Szpunar M., 2010, *Prawdziwych przyjaciół poznaje się w Internecie. Serwisy społecznościowe i ich użytkownicy*, w: D. Bis, A. Rynio (red.), *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin, KUL.

³⁴ Knowska H, 1987, *Kształcenie empatii w szkole*, „Psychologia Wychowawcza” Nr 1.

i odpowiednio zorganizowanie im takich warunków, które przyczynią się do wzrostu poziomu ich kompetencji społecznych³⁵.

Teoretyczne podstawy proponowanego programu. W badaniach psychologicznych wykazano ścisłą zależność między nagrodą a zachowaniami prospołecznymi dzieci. Dodatkowe wzmocnienie stanowiły życzliwe reakcje rówieśników – uśmiech czy podziękowanie³⁶. Oznacza to, że w treningach kompetencji społecznych należy wykorzystywać wzmocnienia pozytywne, które zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania satysfakcjonujących rezultatów w zakresie kształtowania kompetencji społecznych. Ważne jest jednak zaproponowanie uczestnikom takich oddziaływań, które oparte są na psychopedagogicznej wiedzy o człowieku i dają możliwość osobom uczestniczącym w nim zdobycia nowych doświadczeń w niekonwencjonalny sposób.

W autorskim programie odwołano się do uznanych w praktyce edukacyjnej strategii uczenia się. W zaproponowanych dzieciom zajęciach wykorzystano elementy behawioralnych metod uczenia, opartych na modelowaniu i symulacji. Odwołano się do uczenia związanego z aktywnym przetwarzaniem informacji odnosząc się do: wyjaśniania podawanych informacji, opisu czy opowiadania, map poznawczych, stawiania pytań, metafor czy metody rozwiązywania problemów. Wykorzystano zjawisko synergii, łączące kolektywną inteligencję z uczeniem się rówieśniczym. Elementy kolaboratywnego uczenia się jest praca w parach, uczenie się w małych grupach czy wspólne przygotowanie inscenizacji³⁷. Mają one na celu zintegrowanie uczestników oraz zwiększenie samopoznania uczniów, co sprzyja nawiązaniu nowych znajomości, pogłębieniu już istniejących relacji i większemu ośmieleniu uczniów.

Zalety pracy grupowej wydają się dziś być nader oczywiste, a być może nawet bezdyskusyjne. Uaktywniająca się wtedy kolektywna energia umożliwia pełniejsze wykorzystanie wszystkich kanałów komunikacyjnych i stworzenie warunków środowiskowych dla współpracy, negocjowania, dyskusowania, organizowania pracy czy osiągnięcia konsensusu. Po wstępnym zintegrowaniu uczestników łatwiejsze i bardziej naturalne będzie wzajemne uczenie się (*peer-tutoring*), stymulowanie rozwoju samodzielności, pomysłowości czy wzmacnianie poczucia własnej wartości, przy jednoczesnym uwalnianiu uczniów od stygmatu klęski³⁸.

Stosowanie pojedynczych technik behawioralnych sprzyja zdyscyplinowaniu grupy oraz uczeniu się wąskich zakresowo umiejętności. Zdobyciu wiedzy deklaratywnej sprzyja umiejętne podawanie odpowiednio zorganizowanych treści. Stosowanie plastycznych porównań, ilustracji czy przykładów z codziennego

³⁵ Matczak A., 2001, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

³⁶ Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.

³⁷ Gołębiak B.D., 2004, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, wyd. PWN, Warszawa.

³⁸ Ibidem.

życia pozwoli uczniom uaktywnić posiadaną wiedzę i umiejętności, co wpisuje się w założenia psychologii poznawczej³⁹.

Uwzględniając również naturalne skłonności rozwojowe dziecka do angażowania się w zabawy plastyczne i ruchowe, program zawiera również elementy arteterapii, szczególnie w zakresie dramy interaktywnej.

Założenia autorskiego programu wychowawczo-profilaktycznego.

Obecnie możemy obserwować rosnące zainteresowanie różnych grup społecznych i zawodowych treningami kompetencji społecznych⁴⁰. Trening kompetencji społecznych, popularnie nazywany również treningiem skuteczności osobistej, służy rozwijaniu poszczególnych umiejętności interpersonalnych, mających umożliwić jednostce skuteczniejsze radzenie sobie w życiu osobistym i zawodowym⁴¹. Wśród rodzajów treningu kompetencji społecznych najczęściej wymienia się ich trzy rodzaje: zaradczy/terapeutyczny, przyczyniający się do zniwelowania przejawianych przez jednostkę deficytów i usprawnienie jej funkcjonowania społecznego⁴², rozwojowy, w trakcie którego jednostka uczy się wykorzystywania zasobów społecznych oraz specjalistyczny trening służący doskonaleniu posiadanych wąskich, specyficznych i profesjonalnych umiejętności, które mogą wpłynąć na zwiększenie efektywności pracy zawodowej.

Zaproponowany przez A. Lewicką-Zelent i K. Koronę program skierowany jest do uczniów II klas szkół podstawowych. Jego pilotażowa edycja realizowana jest w jednej z lubelskich szkół podstawowych. Założono, że proponowane zajęcia będą miały formę aktywności pozalekcyjnej. W ciągu jednego roku szkolnego zaplanowano 30 godzin zajęć 45-minutowych. Program ma być kontynuowany do ukończenia przez uczniów szkoły podstawowej.

Właściwe zajęcia stanowić będą połączenie różnorodnych metod pracy, m.in.: ekspresyjnych, arteterapeutycznych (z przewagą biblioterapii, dramy), dramy interaktywnej, analizy przypadków, burzy mózgów, dyskusji, pogadanki itp. Ma to sprzyjać zarówno urozmaiceniu samej formy zajęć, jak również zwiększeniu motywacji uczestników do aktywnej i bardziej zaangażowanej partycypacji w proponowanych ćwiczeniach. Przewidziane jest wzbogacenie oferty szkoleniowej o zajęcia z udziałem rodziców i uczniów z innych szkół, o różnych rodzajach niepełnosprawności – dzieci niewidomych, słabowidzących oraz dzieci z domów dziecka.

Zasadniczym celem programu jest rozwijanie kompetencji społecznych uczniów (wyrównanie istniejących różnic między dziećmi w różnym wieku, a uczących się w tej samej klasie) i niwelowanie przejawianych przez nich deficytów. Autorki sformułowały szeroki wachlarz celów, których osiągnięcie

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Argyle M., 1999, *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN; Cherniss C., 2000, *Social and emotional competence in the workplace*. W: R. Bar-On, J. D. A. Parker (red.) *The handbook of emotional intelligence* (s. 433–458). San Francisco: Jossey – Bass Inc. Publisher.

⁴¹ Murgatroyd S., 2000, *Poradnictwo i pomoc*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

⁴² Grzesiuk L., 1994, *Psychoterapia*. Warszawa: PWN.

umożliwi aktywna partycypacja dzieci w zajęciach. Chodzi przede wszystkim o nauczenie uczniów odczytywania emocji i wyrażania własnego zdania, przyjmowania perspektywy innych osób, wyrażania emocji w sposób werbalny i pozawerbalny, przyjmowania krytyki i udzielania informacji zwrotnych, przyjmowania pochwały i chwaleń innych, asertywnej obrony własnych praw, rozumienia znaczenia empatii i asertywności w życiu, komunikowania się ze swoimi rodzicami i rówieśnikami, radzenia sobie ze stresem i złością, prezentowania siebie i innych obiektów, prezentacji, tolerancji, kierowania się wartościami społecznymi w życiu, szybkiego podejmowania decyzji, identyfikowania własnych mocnych i słabych stron, podejmowania trudu pracy nad sobą, poszukiwania kreatywnych rozwiązań problemów i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Osiągnięciu wymienionych wyżej celów sprzyjać będzie przeprowadzenie diagnozy poprzedzającej właściwe zajęcia. Zostanie przeprowadzone badanie pretestowe: test socjometryczny we wszystkich klasach II, ankiety dla wychowawców klas i rodziców dzieci. Zastosowanie techniki socjometrycznej jest istotne dla uchwycenia dynamiki procesów dziejących się w grupie, jaką jest niewątpliwie klasa szkolna i zdiagnozowanie warstwy nieformalnej relacji uczniów. Pozwoli to wyłonić osoby o wysokich kompetencjach, osiągające status gwiazdy socjometrycznej (uzyskają największą liczbę wyborów pozytywnych) oraz te o niskich kompetencjach, które uzyskają najmniejszą liczbę wyborów pozytywnych bądź największą liczbę wyborów negatywnych (osoby odrzucone) lub całkowitym brakiem wyborów (osoby izolowane)⁴³. Z odmian technik socjometrycznych autorki wybrały Technikę „Zgadnij kto?”, której wyniki zostaną opracowane zarówno ilościowo, jak i jakościowo. W celu uzyskania większej przejrzystości przekroju badanej grupy zastosowano również dwa narzędzia badawcze: Kwestionariusz ankiety „Klasa wobec mnie” i „Ja wobec klasy” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego⁴⁴. Scenariusze poszczególnych zajęć układane są i modyfikowane na bieżąco, w zależności od potrzeb uczestników (ustalenie słabych stron uczniów w wymiarze psychospołecznym i edukacyjnym i praca nad nimi).

Podsumowanie. Kompetencje społeczne, traktowane jako komponent osobowości sprzyjający skutecznemu i konstruktywnemu uczestnictwu jednostki w życiu społecznym, a zawierający w sobie umiejętności współżycia z innymi i konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu, pełnią ważną rolę w jej życiu. Ułatwiają budowanie jej relacji z rówieśnikami i najbliższymi osobami. Przekładają się na jej funkcjonowanie osobiste i zawodowe. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że przyczyniają się do jej rozwoju w wymiarze społeczno-moralnym i emocjonalnym. Od nich w dużym stopniu zależy osiągnięty w życiu

⁴³ Wojnarska A., 2010, *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*, w: Wojnarska A. (red.) *Diagnostyka resocjalizacyjna*. Wybrane zagadnienia, UMCS, Lublin.

⁴⁴ Zwierzyńska E., Matuszewski A., 2000, *Kwestionariusze Klasa wobec mnie, ja wobec klasy*, Warszawa.

sukces, odnoszony do awansu zawodowego, prestiżu społecznego i satysfakcjonujących związków społecznych w aspekcie życia rodzinnego i towarzyskiego.

Podniesione w tym opracowaniu problemy wymagają prowadzenia długotrwałych i szczegółowych analiz. Mamy nadzieję, że zaproponowany program przyczyni się do uzyskania istotnych różnic w poziomie kompetencji społecznych badanych dzieci i przełoży się na poprawę ich funkcjonowania w wymiarze psychospołecznym i dydaktycznym.

W dobie coraz liczniej pojawiających się ofert przeprowadzania komercyjnych treningów kompetencji społecznych, istnieje wzmożona potrzeba włączania ich elementów w rzeczywistość szkolną dzieci, aby umożliwić im rozwój kompetencji społecznych, bez konieczności odsyłania ich na kosztowne zajęcia.

W.D. Johson pisze: *Człowiek jest zwierzęciem społecznym, a więc jego poczucie szczęścia i pełni zależy od umiejętności sprawnego kontaktowania się z innymi ludźmi. Ponadto cała cywilizacja opiera się na ludzkiej zdolności do współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań. Ludzie są nam niezbędni do szczęścia i spełnienia, musimy też umieć z nimi współpracować, jeśli chcemy stanąć na wysokości swoich zadań, swoich upodobań*⁴⁵.

W miarę możliwości powinniśmy podejmować działania zmierzające do ułatwienia startu życiowego małych dzieci, które już na początku swojej trudnej drogi kształcenia i rozwoju mają podniesioną poprzeczkę edukacyjną. Zmuszone są one do opanowywania tych samych treści i rozwijania tych samych umiejętności, co ich starsi o rok koledzy. Być może, gdyby w dzieciństwie zaproponowano nam uczestnictwo w zajęciach rozwijających kompetencje społeczne, nie mielibyśmy dziś problemu z występowaniem publicznym, okazywaniem uczuć, obroną swoich praw i szanowaniem siebie samych. Nasze relacje z innymi moglibyśmy określić jako bardzo dobre. W naszych rodzinach wszyscy ich członkowie byłiby razem, a dzieci nie musiałyby walczyć o miłość tego rodzica, który opuszcza dom rodzinny i angażuje się w kolejny związek. Prawdopodobnie w większym stopniu potrafilibyśmy wykorzystywać swoje zasoby osobiste i prezentować światu swoje wytwory. I nie robilibyśmy tego ze spuszczoną głową i w poczuciu nieprzyzwoitości, a z podniesionym czołem, asertywnie i pełni wiary w siebie oraz swoje możliwości. Nie wstydzilibyśmy się mówić o sobie jako o ludziach, którzy zasługują na szacunek innych. Potrafilibyśmy w chwilach słabości przyznawać się do nich i zwracać się do innych ludzi z prośbą o pomoc. Innych traktowalibyśmy jako partnerów a nie wrogów, czy źródło potencjalnej eksploracji finansowej i/lub społeczno-emocjonalnej. Bazując na wartościach ogólnoludzkich, znalibyśmy znaczenie braterskiej miłości i przyjaźni, co umożliwiałoby dostrzeganie w drugim człowieku jego wnętrza i akceptowanie go takim, jakim jest, a nie takim, jakim chcielibyśmy go zobaczyć.

⁴⁵ Johnson W. D., 1992, Podaj Dłoń. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.

Literatura

1. Argyle M., 1999, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
2. Bonino S., 1996, *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, s. 13–20.
3. Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
4. Chemiss C., 2000, *Social and emotional competence in the workplace*, w: R. Bar-On, J.D.A. Parker (red.) *The handbook of emotional intelligence*, s. 433–458, San Francisco: Jossey – Bass Inc. Publisher.
5. Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
6. Deptuła M., 2000, *Wczesna profilaktyka uzależnień w grupach dzieci i młodzieży – potrzeby społeczne i zadania pedagogów*, w: I. Kropińska (red.) *Zdrowie człowieka w jego egzystencji*. Wydawnictwo Uczelniane Elbląskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Elbląg, s. 243–256.
7. Dudzikowa M., 1993, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*, Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, nr 4/1993.
8. Furmanek W., 1997, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, Edukacja Ogólnotechniczna 7/1997, s. 14.
9. Gołębiak B.D., 2004, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, wyd. PWN, Warszawa, s. 173.
10. Grzesiuk L., 1994, *Psychoterapia*. Warszawa: PWN.
11. Hoffman M.L., 2006, *Empatia i rozwój moralny*, GWP Gdańsk.
12. http://new.2sp.lublin.pl/publikacje/kompetencje_spol_ucz_dzieciaczar.htm (19.11.2012).
13. <http://pl.bab.la/slownik/angielski-polski/competence>, (18.11.2012).
14. <http://www.slownik-online.pl/kopalinski/62AC3278FFE5907EC12565E8005A4E49.php> (18.11.2012).
15. Jakubowska U., 1996, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna – ujęcie komunikacyjne*, :Przegląd Psychologiczny”, nr 39, 1996, s. 29–40.
16. Johnson, W. D., 1992, *Podaj Dłoń*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
17. Knowska H., 1987, *Kształcenie empatii w szkole*, „Psychologia Wychowawcza” Nr 1, s. 81–85.
18. Konopnicki J., 1971, *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa PWN, s. 19.
19. Koza E., 2002, *Wrażliwość empatyczna dzieci z przedszkolnych oddziałów integracyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2, s. 87–92.
20. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), 2004, *Pedagogika – tom 2*, wyd. PWN, Warszawa.
21. Lewicka-Zelent A., 2012, *Poziom kompetencji mediacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, w: *Studium Vilnense*, vol. 9, Proceedings of the XVth International Conference on „The science and quality of life” 3–5 July 2011, Vilnius, s. 61–64.
22. Matczak A., 2001, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, s. 32.
23. Mazurkiewicz A., za: Kościelak R., 1996, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP Warszawa.
24. *Młodzi-2005 – Raport „Gazety Wyborczej”*; http://praca.gazeta.pl/pub/mlodzi2005/_pdf/mlodzi2005.pdf, (18.11.2012).
25. Murgatroyd, S., 2000, *Poradnictwo i pomoc*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
26. Porębska M., 1982, *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
27. Pospiszył K., 1973, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa PWN, s. 60.
28. Rogulska A., 2009, *Zdolności emocjonalne, kompetencje społeczne, a postawa „mieć”, „być” u młodzieży*, Warszawa.
29. Szpunar M., 2006, *Społeczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie*, w: L. Haber, M. Niezgoda (red.) *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Kraków, Wyd. UJ, 2006, s. 158–167.

30. Szpunar M., 2010, *Prawdziwych przyjaciół poznaje się w Internecie. Serwisy społecznościowe i ich użytkownicy*, w: D. Bis, A. Rynio (red.) *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Lublin, KUL, 2010, s. 501–512.
31. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.
32. Wojnarska A., 2010, *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*, w: Wojnarska A. (red.) *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, UMCS, Lublin.
33. Zwierzyńska E., Matuszewski A., 2000, *Kwestionariusze Klasa wobec mnie, ja wobec klasy*, Warszawa.
34. www.psychologia.net.pl (18.11.2012).

dr Beata BUGAJSKA-JASZCZOŁT

dr Monika CZAJKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zadania matematyczne o nietypowej strukturze w teorii i praktyce nauczania w klasach I–III

W planowaniu nauczania dobór zadań jest sprawą zasadniczą w tym samym stopniu, co metodyka pracy nad nimi
G. Treliński (1998)

Streszczenie. W artykule poruszona jest problematyka nietypowych zadań matematycznych. Przedstawiono w nim klasyfikację takich zadań, ilustrując przykładami pochodzącymi z różnych podręczników adresowanych do uczniów klas I–III. Zwrócono uwagę na ich rolę w kształceniu matematycznym. Ujawniono i opisano trudności w rozwiązywaniu zadań nietypowych, odwołując się zarówno do wyników badań własnych, jak i badań umiejętności trzecioklasistów o zasięgu ogólnopolskim.

Słowa kluczowe: zadania nietypowe, umiejętności uczniów, klasy I–III szkoły podstawowej

1. Wstęp

Współczesny świat stawia przed edukacją nowe wyzwania. Obecnie cenniejszą niż umiejętność rozwiązywania gotowych, zmatematyzowanych zadań, staje się umiejętność dostrzegania, badania i rozwiązywania problemów. Na tę umiejętność składa się m.in. konieczność dokonania analizy sytuacji, wyboru spośród wielu informacji tych, które są niezbędne do znalezienia odpowiedzi, ocena przydatności innych, pobocznych danych, określenia zależności pomiędzy nimi.

Te umiejętności powinny być rozwijane już od pierwszych klas szkoły podstawowej. Realizacja tego celu jest możliwa dzięki stosowaniu na lekcjach zadań o nietypowej strukturze.

Prowadzone tutaj rozważania dotyczą takich zadań i ich znaczenia w rozwijaniu matematycznych kompetencji uczniów klas I–III. W dalszej części zamieszczono przykłady zadań nietypowych ze względu na strukturę, pochodzące z podręczników szkolnych, adresowanych do uczniów klas początkowych. Ponadto

opisano trudności uczniów w rozwiązywaniu takich zadań, odwołując się zarówno do wyników badań własnych, jak i badań umiejętności trzecioklasistów o zasięgu ogólnopolskim.

2. Tradycyjne i nowoczesne podejście do nauczania matematyki w klasach I–III

Bardzo dynamiczny rozwój technologii informacyjnej i związany z tym łatwy dostęp do informacji, wymuszają na nauczycielach edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielach matematyki, innej niż kilka lub kilkanaście lat temu organizacji procesu nauczania matematyki, stosowania innych metod nauczania, rozwijania innych umiejętności uczniów. Wiąże się z tym zmiana stylu nauczania matematyki z zamkniętego, w którym nauczyciel przekazuje wiedzę, pełni dominującą i kierowniczą rolę, na taki, w którym jest on doradcą i przewodnikiem ucznia¹. Współcześnie akcentuje się, że bez zaangażowania (emocjonalnego i intelektualnego), bez aktywnego udziału osoby uczącej się, nie jest możliwe poznanie matematyki. W nauczaniu i uczeniu się tego przedmiotu główną rolę powinna odgrywać aktywność matematyczna „zorientowana na rozwiązywanie zadań”². Aby była ona wyzwana i podtrzymywana ważny jest zarówno sam dobór zadań, jak i metodyka pracy nad nimi.

Zadania muszą być dostosowane do poziomu i możliwości intelektualnych oraz doświadczenia matematycznego rozwiązujących. Nie mogą być zbyt łatwe, podobne do siebie, schematyczne, gdyż zamiast motywować ucznia do pracy i pobudzać do myślenia, będą służyć co najwyżej automatyzacji wykonywanych przez niego czynności. Zadania zbyt trudne, wykraczające poza strefę najbliższych możliwości ucznia³, mogą skutecznie zniechęcać do zgłębiania tajników matematyki, sprawiać, że uczniowie będą przeżywać frustracje i stres związane

¹ Styl zamknięty to taki, w którym punkt ciężkości w procesie uczenia się i nauczania znajduje się po stronie nauczyciela. Nauczyciel traktowany jest jako nieomylny ekspert. Działalność uczniów ogranicza się do słuchania i wykonywania jego poleceń. W takim stylu nauczania dużą wagę przywiązuje się do treści kształcenia. Styl zindywidualizowany to taki, w którym kształcenie rozumiane jest jako wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia. Nauczyciel nie przekazuje wiedzy w gotowej postaci, ale pomaga uczniom w jej samodzielnym zdobywaniu. W stylu negocjacyjnym wiedza tworzona jest bezpośrednio w trakcie interakcji ucznia i nauczyciela, przy czym uczenie odbywa się w kontekście społecznym. Za wyjątkowo ważne uważa się: planowanie pracy, stawianie pytań, dyskusowanie, stymulowanie umiejętności logicznego myślenia, przekazywanie informacji zwrotnej (Kwieciński, Śliwerski, Warszawa 2003, s. 161–163).

² S. Turanu, 1990: *Wykłady o nauczaniu matematyki*, s. 40.

³ Pojęcie *strefy możliwości ucznia* i *strefy najbliższych możliwości ucznia* zostały wprowadzone przez radzieckiego psychologa Lwa Wygotskiego. „Można je określić odpowiednio za pomocą zadań, testów, ćwiczeń, które uczeń rozwiąże samodzielnie lub które potrafi rozwiązać tylko przy pomocy dorosłego. Lew Wygotski postuluje, aby obok stwierdzenia jaki jest poziom aktualnego rozwoju i które funkcje już w dziecku dojrzały, badać „jutro” rozwoju dziecka i funkcje dopiero w uczniu dojrzewające”. (H.Siwiek, 2005: *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa, s. 194).

z nauką tego przedmiotu i w konsekwencji postrzegać matematykę jako dziedzinę wiedzy dostępną tylko nielicznym.

Każde zadanie matematyczne, odpowiednio dobrane, służyć może realizacji określonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych. W edukacji matematycznej, niezależnie od etapu edukacyjnego, wyróżnia się trzy poziomy celów poznawczych⁴. Są to:

- poziom pierwszy (najniższy) – wyniki nauczania; dotyczy podstawowych wiadomości i umiejętności w dziedzinie matematyki, które uznaje się za konieczne dla wszystkich; są to zwykle drobne, proste umiejętności ustalone przez podstawę programową i program nauczania;
- poziom drugi – określany jako specyficzny dla działalności matematycznej; dotyczy postaw i zachowań specyficznych dla aktywności matematycznej i niektórych elementów matematycznej metodologii, np. aktywna postawa wobec problemów matematycznych, umiejętność posługiwania się różnorodnymi strategiami podczas ich rozwiązywania;
- poziom trzeci (najwyższy) – cele ogólne; dotyczy postaw i zachowań intelektualnych funkcjonujących poza aktywnością matematyczną, wiadomości i umiejętności mających zastosowanie nie tylko na gruncie samej matematyki, ale także w innych dziedzinach ludzkiej aktywności.

W tradycyjnym podejściu wyniki nauczania były w centrum uwagi i na ich osiągnięcie nakierowane były działania nauczycieli. Obserwacje praktyki i różnorodne badania⁵ z zakresu dydaktyki matematyki pokazały, iż wielokrotnie z pola widzenia tracono cele poziomu drugiego i trzeciego, które nie były realizowane w sposób automatyczny. Wówczas zamiast kształtować uniwersalnie przydatne sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi (m.in. poznawczo, emocjonalnie), czy strategie rozwiązywania zadań i problemów, koncentrowano się na rozwiązaniu pojedynczych, konkretnych zadań, często powiązanych tematycznie z hasłami programowymi (zadania na dodawanie, odejmowanie itd.).

Obecnie podkreśla się rolę takich zadań, które służą analizowaniu danych, odrzucaniu nieistotnych warunków i uwzględnianiu ważnych z punktu widzenia rozwiązywanego problemu, dostrzegania i interpretowania pojawiających się sprzeczności czy wątpliwości. Najlepszym i najskuteczniejszym narzędziem kształtowania umiejętności w tym zakresie są zadania tekstowe o nietypowej strukturze, które powinny pojawiać się na każdym etapie edukacyjnym.

⁴ Z. Krygowska, 1986: *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, Dydaktyka Matematyki nr 6, s. 25–26; S. Turnau 1990: *Wskłady o nauczaniu matematyki*, Warszawa, s. 29–30; H. Siwek 2005: *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, Warszawa, s. 140–142.

⁵ Zob. np. M. Dąbrowski, 2008: *Pozwólmy dzieciom myśleć*, CKE Warszawa; M. Dąbrowski (red.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa 2009; A. Kalinowska, 2010: *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

3. Określenie zadania matematycznego

W wielu publikacjach cytowana jest definicja zadania tekstowego podana przez Z. Cydzik (1986): „Zadanie tekstowe jest to zagadnienie życiowe zawierające dane liczbowe powiązane takimi zależnościami, których wykrycie prowadzi do znalezienia odpowiedzi na główne pytanie. Składa się więc z sytuacji życiowej i warunków matematycznych, występujących na tle tej sytuacji, które są wyrażone za pomocą danych liczbowych (często słownych) oraz głównego pytania”⁶. Takie określenie eliminuje te zadania, które nie są zdaniami pytającymi, bądź nie dotyczą sytuacji życiowych. Z dydaktycznego punktu widzenia racjonalne jest traktowanie szkolnego zadania jako specyficznego komunikatu językowego⁷ ujętego w formę wypowiedzi słownej lub tekstu w określonym języku, celem przekazania określonej informacji oraz osiągnięcie założonego celu. „Jeśli celem takiej wypowiedzi jest rozwijanie różnych rodzajów aktywności matematycznej, wówczas zadanie nazywamy matematycznym”⁸. Takie określenie zadania pozwala spojrzeć na nie pod kątem budowy syntaktycznej, kontekstu i specyfiki sytuacji, stosowanych do rozwiązywania zabiegów heurystycznych i struktury informacji⁹.

Na syntaktykę zadania składa się układ słów i symboli, sposób ich łączenia i ujmowania, miejsce pytania lub polecenia, rodzaj polecenia oraz forma jego podania.

Każde zadanie jest związane z pewną sytuacją zarysowaną jego treścią (układem obiektów, relacji występujących między nimi). Jej opis lub sama sytuacja mogą mieć charakter czysto matematyczny, gdy związki między obiektami wyrażone są językiem matematyki, albo dotyczyć sytuacji spoza matematyki, czyli związków między obiektami realnymi i wówczas mówimy o kontekście pozamatematycznym zadania.

Na aspekt heurystyczny zadania składają się sposoby jego rozwiązywania. Są nimi gotowe algorytmy, schematy, zabiegi związane z uogólnieniem lub uszczegółowieniem znanego sposobu postępowania, metody: symulacji, analityczna i syntetyczna, konkretne czynności prowadzące do odkrycia pomysłu rozwiązania postawionego problemu.

Strukturę informacji stanowią dane i niewiadome oraz relacje między nimi. Dane mogą być podane w sposób jawny, bądź też nie. Może ich być dokładnie tyle ile potrzeba do rozwiązania, może być zbyt mało lub zbyt dużo, mogą wiązać je warunki sprzeczne.

⁶ Z. Cydzik, 1986: *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*, WSiP, Warszawa, s. 40.

⁷ M. Czajkowska, 2003: *Mathematical Task as a Linguistic Message (students' interpretation of the author's intention)*, Proceedings edited by Jarmila Novotná, International Symposium Elementary Maths Teaching, s. 51–56.

⁸ G. Treliński, 2004: *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym, w klasach I–III*, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Kielce.

⁹ Tamże, s. 60–67.

4. Zadania nietypowe

W literaturze można znaleźć wiele klasyfikacji zadań matematycznych. W zależności od przyjętego kryterium, zadania można podzielić na proste i złożone, statyczne i dynamiczne, a także typowe i nietypowe. Każda typologia zwraca uwagę na inny aspekt zadań matematycznych.

Z punktu widzenia kształcenia matematycznego i możliwość realizowania celów ogólnych i specyficznych ważne jest wyróżnienie wśród zadań tekstowych zadań typowych i nietypowych.

Zadanie matematyczne może być typowe ze względu na¹⁰:

- treści, gdy dotyczy wiadomości i umiejętności określonych przez podstawę programową i dostosowany do niej program nauczania,
- schematyczność rozwiązania, gdy można je rozwiązać metodami postępowania znanymi rozwiązującemu,
- strukturę treści zadania, gdy jest zamknięte, zawiera dokładnie tyle informacji, ile potrzeba do znalezienia rozwiązania, jest jedna poprawna odpowiedź,
- formę prezentacji treści, gdy zawiera zwarte polecenie i nie występują zabiegi edytorskie motywujące do pracy nad danym problemem.

Zaprzeczenie którejkolwiek z wymienionych cech prowadzi do zadania nietypowego. Zatem zadanie może być nietypowe¹¹ ze względu na którykolwiek wyróżniony wyżej aspekt, będąc równocześnie typowym ze względu na inny. Pełną klasyfikację zadań nietypowych przedstawia schemat 1.

W obecnie dostępnych na rynku wydawniczym podręcznikach wiele zadań ma nietypową formę. Wśród nich są m.in. zadania-labirynty, krzyżówki, rebusy. Odmienność formy często wywala pozytywne nastawienie dziecka do rozwiązywanego zadania, zachęca do podjęcia trudu pracy nad nim. Zadania nietypowe ze względu na treści matematyczne zwykle oznaczane są w podręcznikach specjalnymi znakami graficznymi i często wymagają zastosowania niestandardowych sposobów postępowania, wypracowania różnych strategii działania. Zadania nietypowe ze względu na strukturę treści mogą zawierać zbyt wiele informacji, z których część nie jest potrzebna do uzyskania odpowiedzi lub niezwiązana z wielkością poszukiwaną. Mogą zawierać zbyt mało danych i wówczas albo w ogóle nie możliwe jest uzyskanie rozwiązania, albo nie jest ono jednoznaczne. Niekiedy podane w nich informacje są sprzeczne, bezsensowne lub nie mają związku z poleceniem.

¹⁰M. Legutko, 1988: *Przykłady behawioralno-poznawczych postaw uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej wobec zadań matematycznych*, *Dydaktyka Matematyki* 8, s. 51–101. Czajkowska M., 2005: *Wartości motywacyjne zadań matematycznych*, Wydawnictwo AŚ, Kielce.

¹¹W artykule będziemy używać terminów *zadanie nietypowe*, *zadanie niestandardowe* jako synonimów.



Schemat 1. Podział zadań nietypowych

Zadania niestandardowe to przykłady sytuacji problemowych dla ucznia. Rozwiązujący musi przeprowadzić ich dogłębną analizę; ustalić hierarchię informacji, zdecydować, czy wszystkie są potrzebne z punktu widzenia pytania, które z nich można pominąć, a które nie; rozstrzygnąć w przypadku braku niezbędnych informacji, czy można je uzupełnić, wykorzystując np. wiedzę życiową, różne źródła informacji (np. tablice, ulotki, internet), ocenić, czy pomiędzy danymi nie występuje sprzeczność, a jeśli tak, to ją wykryć i zinterpretować.

Poniżej podajemy przykłady zadań nietypowych ze względu na strukturę informacji.

Zadania z nadmiarem danych

a) dane bez związku z pytaniem

Ala kupiła 3 ołówki, 5 cienkopisów oraz 6 długopisów. Za ołówki zapłaciła 3 zł, za cienkopisy 10 zł, zaś za długopisy 18zł. Ile kosztuje jeden długopis?

W tekście zadania występują informacje nieistotne z punktu widzenia postawionego pytania (informacja o liczbie zakupionych ołówków i cienkopisów oraz koszcie ich zakupu). Wprowadzają „szum informacyjny” i zakłócają rozpoznanie sytuacji. Wymagają od ucznia na tyle wnikliwej analizy tekstu, aby mogły zostać dostrzeżone i uznane jako zbędne ze względu na poszukiwaną wielkość.

b) z danymi dublującymi się

Ogrodnik posadził 2 rzędy tulipanów po pięć w rzędzie oraz 3 razy tyle żonkili. Żonkile posadził w 5 rzędach po 6 sztuk w każdym. Ile razem kwiatów posadził ogrodnik?

Wiedzę na temat liczby żonkili dziecko znajduje w dwóch fragmentach tekstu zadania. Aby rozwiązać zadanie musi zauważyć podwójnie wymienione informacje i zbadać ich zgodność.

Zadania z niedoborem danych

a) brak danych uniemożliwiający podanie odpowiedzi na pytanie

Monika, Kuba i Jola zbierali kasztany. Monika zebrała o 15 kasztanów więcej niż Jola a Kuba tyle, co obie dziewczynki razem. Ile kasztanów zebrały dzieci?

Z powodu braku danych – liczby kasztanów zebranych przez jedną z dziewczynek albo przez Kubę – nie jest możliwe udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie.

b) brak danych powodujący, że odpowiedź na pytanie nie jest jednoznaczna

Kasia ma o 5 spinek do włosów więcej niż Basia. Ile spinek ma Kasia?

W tym przypadku brak pewnych danych sprawia, że choć można sformułować odpowiedź na pytanie, to nie jest ona jednoznaczna. Uczeń może powiedzieć, np. że Kasia ma o 5 spinek więcej od Basi. Może też sformułować odpowiedź w postaci warunkowej, np. jeśli Basia ma 7, to Kasia ma 12 spinek.

Zadania z danymi sprzecznymi

a) dane sprzeczne życiowo

Piechur ma do przejścia trasę o długości 220 km. Pierwszego dnia przeszedł 200 km. Jakiej długości trasę musi jeszcze pokonać?

Takie zadania z punktu widzenia matematyki są poprawnie zbudowane, mają tyle danych ile potrzeba do rozwiązania, posiadają jedno poprawne rozwiązanie. Dopiero głębsza refleksja nad rozwiązaniem sprawia, że otrzymaną wielkość należy odrzucić jako niemożliwą do zaistnienia w opisanej sytuacji. Piechur nie może jednego dnia pokonać pieszo trasy 200 km. Takie zadania są niezwykle wartościowe dydaktycznie. Pozwalają uświadomić wagę piątego etapu rozwiązywania zadania w rozszerzonym schemacie polyowskim – refleksji nad zadaniem i jego rozwiązaniem¹².

b) sprzeczne algebraicznie

Agata kupiła 4 lizaki po 3 zł za sztukę i jedną czekoladę. Za wszystkie zakupy zapłaciła 10 zł. Ile kosztowała czekolada, którą kupiła Agata?

¹²G. Treliński, 2004: *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym, w klasach I–III*, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Kielce.

Warunki zadania są sprzeczne algebraicznie. Nie jest możliwe, aby za 10 zł można było kupić 4 lizaki po 3zł za sztukę i jedną czekoladę. Cena czterech lizaków jest większa niż 10 zł.

Rzeczywistość szkolna pokazuje, że najczęściej na lekcjach pojawiają się zadania typowe, zwykle proste jedno działaniowe, najkrótszą drogą prowadzące ucznia do opanowania wskazanych w programie treści, łatwe do kontrolowania. „W tym kontekście zadania nietypowe, czasem określane jako „na szóstkę” stanowią grupę zadań wyłamujących się z obszaru codzienności szkolnej matematyki”¹³. Możliwe, że jedną z przyczyn rzadkiego pojawiania się na lekcjach zadań nietypowych jest przekonanie wielu nauczycieli, że są one przeznaczone tylko dla niektórych – wybitnych uczniów. I choć wielu nauczycieli deklaruje „przerabianie” ich na niektórych lekcjach, sposób pracy nad nimi jest podobny do tego, który stosowany jest podczas pracy nad zadaniami typowymi. Wszyscy uczniowie pracują równym frontem, zadanie nietypowe rozwiązywane jest na tablicy, aby uczniowie o niższych umiejętnościach matematycznych mogli rozwiązanie przepisać do zeszytów, nawet wtedy, gdy go nie rozumieją. Jedynie najlepsi uczniowie mogą podejmować samodzielne próby rozwiązywania¹⁴.

5. Zadania nietypowe w podręcznikach szkolnych

Zadania nietypowe od dawna były obecne w kształceniu matematycznym. Występowały w podręcznikach szkolnych już w latach osiemdziesiątych.

W podręczniku T. Józwickiego (1987, s. 101) można znaleźć m.in. zadania z niedoborem danych – ich brak powoduje, że odpowiedź na postawione pytanie nie jest jednoznaczna:

Przy mniejszym stoliku mogą siedzieć cztery osoby, przy większym sześć osób. Ile trzeba ustawić stolików, aby mogło przy nich 348 osób? Czy zadanie ma jedno rozwiązanie, czy wiele rozwiązań?

Autor jawnie podpowiada rozwiązującemu, że jest wiele poprawnych rozwiązań. Trzeba zauważyć, że wystarczy usadzić wszystkie osoby przy 87 stolikach czteroosobowych, albo 58 stolikach sześciuosobowych, albo jednocześnie przy stolikach czteroosobowych i sześciuosobowych i wówczas można to również zaplanować na wiele różnych sposobów, np. 50 stolików sześciuosobowych i 12 stolików czteroosobowych lub 84 czteroosobowych i 2 sześciuosobowych.

W podręczniku J. Faliszewskiej (2002) można znaleźć przykłady zadań nietypowych, w tym zadania z nadmiarem danych:

*Marysia ma jednego kanarka, Pawełek 2 kanarki, a Ilona 3 kanarki. Razem mają 6 kanarków. Ile kanarków mają razem?*¹⁵.

¹³ A. Kalinowska, 2010, *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

¹⁴ Tamże s. 83–92.

¹⁵ J. Faliszewska, 2002: *Moje rachunki. Matematyka – klasa pierwsza*, Część 2, s. 9, MAC, Kielce.

W tym zadaniu informacje dublują się – podane są liczby kanarków, ale także łączna liczba ptaszków, o którą pytają w zadaniu. Aby rozwiązać zadanie uczeń musi ustalić główną niewiadomą i ze względu na wielkość poszukiwaną ocenić krytycznie przydatność podanych w tekście informacji.

Wiele zadań w podręcznikach to zadania nietypowe z niedoborem informacji. Brak precyzyjnych warunków sprawia, iż można podać kilka poprawnych rozwiązań.

W zadaniu:

*Do 4 żaglówek wsiadło 5 osób, a do piątej tylko 4 osoby. Jedna z żaglówek odłączyła się. Ile osób płynęło w pozostałych łodziach? W pozostałych łodziach płynęło...*¹⁶.

brak danych powoduje, że odpowiedź na postawione pytanie nie jest jednoznaczna. Nie wiadomo, czy odpłynęła żaglówka z pięcioma osobami, czy czterema. Pojawiają się dwa rozwiązania zadania. Dodatkową trudnością dla ucznia może okazać się użycie w pytaniu słowa „łódź” zamiast „żaglówka”. To pytanie może być też potraktowane jako takie, które nie ma związku z opisaną sytuacją i z tego powodu zadanie może zostać zaliczone do zadań nietypowych z nadmiarem danych, w którym dane pozostają bez związku z pytaniem głównym.

W innym podręczniku tej samej autorki można znaleźć zadania mające trzy poprawne rozwiązania, np.:

*Agatka dała wujkowi 2 cukierki, Filip dał wujkowi 2 cukierki i Kuba dał wujkowi 2 cukierki. Ilu wujków mogło dostać cukierki?*¹⁷.

Analizując tekst zadania warto zwrócić uwagę, że wskutek braku pewnych informacji można podać następujące poprawne rozwiązania: *jeden wujek*, gdy wszystkie dzieci miały i obdarowały jednego wujka, *dwaj wujkowie*, gdy dwoje dzieci ofiarowało cukierki tej samej osobie, *trzech wujków*, gdy każde dziecko oddało cukierki innemu wujkowi.

Wiele zadań nietypowych można znaleźć w podręcznikach z serii *Wesoła Szkoła*. Niekiedy autorzy wprost informują dziecko, że podanych zadań nie można rozwiązać. Wśród tych zadań znaczącą grupę stanowią zadania z danymi sprzecznymi algebraicznie, np.:

*Kuba włożył 45 kredek do 7 pudełek tak, że w każdym pudełku było ich po tyle samo. Po ile kredek włożył Kuba do każdego pudełka?*¹⁸.

*Do sklepu sprowadzono 580 par butów, w tym 240 par butów męskich, 350 par butów damskich i kilkanaście par butów dziecięcych. Ile było par butów dziecięcych?*¹⁹.

*W klasie jest 25 dzieci. Chłopców jest 12, a dziewczynek o 8 więcej niż chłopców. Ile jest dziewczynek w klasie?*²⁰.

¹⁶J. Faliszewska, 2002: *Moje rachunki. Matematyka – klasa pierwsza*, Część 4, s. 81, MAC, Kielce.

¹⁷J. Faliszewska, 2002: *Moje rachunki. Matematyka – klasa pierwsza*, Część 3, s. 42, MAC, Kielce.

¹⁸J. Hanisz, 2008: *Wesoła szkoła. Zbiór zadań dla ucznia. Klasa 3*. WSiP, Warszawa, s. 14, zad. 1 i).

¹⁹Tamże, s. 30 zad. 1 c).

²⁰Tamże, s. 30 zad. 1 h).

Sprzeczność w pierwszym zadaniu polega na tym, że iloraz liczb 45 i 7 nie jest liczbą naturalną (liczba 45 nie jest podzielna przez 7). W drugim zadaniu suma par butów damskich i męskich jest większa od liczby wszystkich par butów przywiezionych do sklepu. W trzecim zadaniu bez względu na wybór danych otrzymujemy odpowiedź sprzeczną z informacją zamieszczoną w tekście zadania (jeśli skorzystamy z faktu, że w klasie jest 25 dzieci, w tym 12 chłopców, to otrzymujemy, że dziewczynek jest 13, czyli nie jest ich o 8 więcej niż chłopców; jeśli skorzystamy z faktu, że dziewczynek jest o 8 więcej niż chłopców, to obliczymy, że dziewczynek jest 20, czyli w klasie jest 32 uczniów, a nie 25).

W obecnie funkcjonujących podręcznikach szkolnych również występują zadania o nietypowej strukturze. Poniżej przedstawiono dwa zadania z serii *Oto ja*, dotyczące obliczeń pieniężnych, których rozwiązanie nie jest jednoznaczne²¹:


2. Zuzanna pożyczyła od brata 5 zł na zakupy. Oddała mu pieniądze w dwóch ratach. Po ile złotych Zuzanna mogła oddawać bratu pieniądze? Zapisz działania.

pierwsza rata	druga rata	pierwsza rata	druga rata

lub

--	--

1. Zastąp banknot wartości 10 zł monetami na trzy różne sposoby. Przyklej naklejki przedstawiające te monety (naklejka 3.).



²¹P. Tkacz, D. Wosianek, 2012: *Oto ja, Klasa 1, Ćwiczenia matematyczno-przyrodnicze, cz. 4*, MAC Edukacja, Kielce, s. 15 zad. 2., s. 22 zad. 1.

W przedstawionych przykładach autor wprost sugeruje dziecku, że zadanie ma wiele rozwiązań. W pierwszym delikatnie zwraca uwagę, że raty, w jakich zwracana jest pożyczka, nie muszą być równe, w drugim – że banknot dziesięciozłotowy można rozmiąć na monety na kilka różnych sposobów. Należy zauważyć, że dziecko nie musi wypisywać wszystkich możliwości; ważne jest aby zauważyło, że rozwiązanie nie jest jednoznaczne.

W podręcznikach pojawiają się też takie zadania, które mają wiele poprawnych rozwiązań, gdyż brakuje pewnych informacji lub podane warunki nie są precyzyjne, ale autor nie informuje ucznia o tym fakcie. Dziecko musi zrozumieć opisaną sytuację, odwołać się do swoich doświadczeń szkolnych i pozaszkolnych, a następnie zauważyć, że jest kilka rozwiązań zadania. Oto przykład takiego zadania z podręcznika *Oto ja*:

*Hania spędzi w górach 10 dni z dziadkami i 5 dni – z rodzicami. Ile dni będzie Hania w górach?*²².

W przedstawionym zadaniu nie ma informacji, że Hania była w górach albo z dziadkami, albo z rodzicami. Z jego tekstu wynika, że dopuszczalna jest sytuacja, w której Hania w tym samym dniu przebywała w górach zarówno z dziadkami, jak i rodzicami. Zatem bohaterka zadania mogła przebywać w górach od 10 do 15 dni. Rozwiązanie zadania nie jest jednoznaczne, a podanie tylko jednej odpowiedzi świadczy o tym, że dziecko (świadomie bądź nie) narzuciło dodatkowe warunki, np. odpowiedzi 15 udzieli ten uczeń, który uzna, że Hania przebywała w górach przez 10 dni tylko z dziadkami, a przez 5 dni – tylko z rodzicami, odpowiedzi 14 udzieli ten uczeń, który przyjmie, że Hania przebywała w górach przez 9 dni tylko z dziadkami, przez 4 dni – tylko z rodzicami, a jeden dzień razem z dziadkami i rodzicami.

W podręczniku z serii *Od A do Z* występują zadania z niedoborem danych. Autorka „przeplata” takie zadania z zadaniami typowymi i wprost informuje ucznia, że rozwiązanie niektórych zadań nie jest możliwe. Oto przykłady:

*Pociąg do Krakowa jedzie 4 godz. i 30 min. O której godzinie pociąg będzie w Krakowie?*²³.

*Tomek ze szkoły do sklepu ma 4 km. Ile kilometrów chłopiec musi przejść z domu do szkoły?*²⁴.

Nie jest możliwe rozwiązanie zadania pierwszego bez informacji, o której godzinie pociąg wyjechał ze stacji początkowej; drugiego – bez informacji o lokalizacji wszystkich trzech obiektów (np. że szkoła, sklep i dom znajdują się przy tej samej ulicy, w linii prostej i dom znajduje się między szkołą a sklepem) oraz odległości między domem a sklepem.

²²Tamże, zad. 2, s. 38.

²³J. Białobrzeska, 2010: *Od A do Z, klasa II, Ćwiczenia do matematyki, część 8*, Didasko Warszawa, s. 30 zad. 15).

²⁴Tamże zad. 18) s. 30.

6. Badanie umiejętności rozwiązywania przez trzecioklasistów zadań o nietypowej strukturze

W ostatnich latach umiejętność rozwiązywania przez uczniów zadań o nietypowej strukturze stała się przedmiotem zainteresowania coraz większej grupy badaczy zajmujących się edukacją matematyczną na pierwszym etapie edukacyjnym. Takie zadania pojawiły się w Ogólnopolskim Badaniu Umiejętności Trzecioklasistów – OBUT²⁵:

Adam narysował szlaczek złożony z kółek, trójkątów i kwadratów. Kółek narysował 60. Trójkątów było o 9 więcej, a kwadratów o 12 mniej niż kółek. Ile kwadratów narysował Adam?

A. 57 B. 81 C. 48 D. 69

Na drzewie siedziało 30 wróbli. Nagle większość z nich, oprócz 5 odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?

A. 35 B. 5 C. 25 D. 6.

Oba zadania są z nadmiarem danych. Sprawdzają, czy uczniowie czytają tekst zadania ze zrozumieniem, czy skoncentrują się na pytaniu i potrafią wydzielić istotne informacje, a pominąć te, które nie są związane z poszukiwaną wielkością. W zadaniu pierwszym informacja o liczbie trójkątów jest zbędna. Po jej odrzuceniu zadanie staje się typowym zadaniem na porównywanie różnicowe. Zadanie drugie nie wymaga od ucznia wykonywania żadnych obliczeń, gdyż odpowiedź na pytanie jest zamieszczona bezpośrednio w tekście.

Zadania o nietypowej strukturze występują coraz częściej w ogólnopolskich sprawdzianach opracowanych przez wydawnictwa edukacyjne. W teście trzecioklasistów przygotowanym przez Wydawnictwo Operon w 2011 roku było następujące zadanie:

*Tata, Staś i Janek zrobili łódki z papieru. Tata wykonał 10 łódek, Staś o 4 łódki mniej niż tata, a Janek o 5 łódek więcej niż tata. Który z nich zrobił najwięcej łódek?*²⁶.

Aby rozwiązać to zadanie, nie trzeba wykonywać żadnych rachunków, ani obliczać liczby łódek wykonanych przez chłopców. Informacja o liczbie łódek wykonanych przez tatę jest zbędna. Wystarczy rozumieć zwroty „więcej”, „mniej” i rozumieć przechodniość relacji mniejszości (większości) w zbiorze liczb naturalnych.

²⁵Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów – OBUT to cykliczne badanie, którego celem jest uzyskanie rzetelnych i porównywalnych informacji na temat poziomu wiedzy i umiejętności uczniów kończących I etap edukacyjny. Zadania kontrolują nie tylko opanowanie przez uczniów umiejętności prostych (wyników nauczania), ale także służą sprawdzeniu realizacji celów drugiego i trzeciego poziomu. W latach 2010–2012 badanie zostało zrealizowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, w 2013 zostanie przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych.

²⁶http://www.operon.pl/oskt/popzednie_edycje_zad.18

Analogiczne zadanie wystąpiło w teście w 2012 roku²⁷. W tym teście pojawiło się jeszcze jedno zadanie z nadmiarem danym:

Rodzice kupili Michałowi rękawice bramkarskie i piłkę, a Piotrkowi – grę planszową „Sport to zdrowie”. Rękawice kosztowały 57 zł, gra planszowa była o 14 zł droższa, a piłka o 29 zł tańsza niż rękawice. Ile kosztowała piłka? Zapisz obliczenia i odpowiedź.

Rozwiązanie zadania wymaga od ucznia dokładnego, uważnego przeczytania tekstu, zrozumienia opisanej nim sytuacji, wydzielenia tych danych, które są związane z poszukiwaną wielkością i odrzucenia tych, które tworzą „szum informacyjny”. Po odrzuceniu informacji o cenie gry planszowej zadanie staje się typowym zadaniem na porównywanie różnicowe.

Pojawianie się zadań nietypowych w podręcznikach szkolnych i testach skłoniło nas do przeprowadzenia w 2011 r. eksperymentu pedagogicznego, którego celem było przyjrzenie się sposobom podejścia uczniów wybranej klasy trzeciej szkoły podstawowej do zadań o nietypowej strukturze i stosowanych przez dzieci strategii rozwiązywania tych zadań. Ponieważ badanie miało mieć charakter jakościowy, więc wzięła w nim udział niewielka grupa trzecioklasistów (23 uczniów uczęszczających do jednej klasy). Mamy świadomość, że uzyskanych w ten sposób wyników nie można uogólniać na całą populację uczniów, jednak pozwalają one na sformułowanie pewnych hipotez badawczych, które powinny zostać zweryfikowane w toku dalszych badań. W szczególności celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czy trzecioklasista potrafi ustalić strukturę informacji w zadaniu, czy umie ocenić ich znaczenie i przydatność do rozwiązania? W którym momencie rozwiązywania napotyka trudności i jaki jest ich charakter? Jakie strategie stosuje w trakcie rozwiązywania zadań nietypowych ze względu na strukturę informacji (np. czy pomaga sobie rysunkiem)? Czy konfrontuje uzyskany wynik liczbowy z warunkami zadania? Czy rozważa różne sposoby rozwiązania?

Badania przeprowadzono w dwóch etapach. Na etapie I uczniowie otrzymali do rozwiązania zestaw czterech zadań otwartych. Rozwiązali je samodzielnie w swojej sali lekcyjnej, bez udziału osób „z zewnątrz”. Czas pracy nie był narzucony; każdy z uczniów mógł rozwiązywać zadania swoim tempem²⁸. Po oddaniu prac zadania nie były z uczniami omawiane. Na etapie II, który odbył się około miesiąc później, każdy z uczniów otrzymał ten sam zestaw zadań, ale uzupełniony o serie poleceń, mających ukierunkować myślenie i działanie ucznia. W szczególności interesowało nas, czy uczniowie, którzy nie poradzili sobie z rozwiązaniem zadań na I etapie, dzięki pytaniom i wskazówkom zauważą istniejącą sprzeczność w zadaniu 1, różne poprawne rozwiązania

²⁷ http://nowy.operon.pl/oskt/arkusze_i_odpowiedzi, zad. 18

²⁸ Jeden z uczniów potrzebował dwóch godzin lekcyjnych na rozwiązywanie zadań zestawu. Pozostali rozwiązali zadania w krótszym czasie.

zadania 2, oczywistą odpowiedź na pytanie i nadmiar danych w zadaniu 3 oraz dublujące się informacje w zadaniu 4.

Umiejętność rozwiązywania zadań z danymi sprzecznymi sprawdzano za pomocą zadania:

Kuba ma 16 lat. Jego brat Michał jest o 4 lata starszy. Jego siostra Ania o 3 lata młodsza od Michała i jednocześnie o 2 lata starsza od Kuby. Ile lat ma Ania?

Na etapie I większość z uczniów nie dostrzegła sprzeczności danych lub, będąc w sytuacji całkowicie nowej, nie potrafiła przedstawić swojego rozumowania i szukała sposobu wyjścia z tej sytuacji. Tylko dwie osoby zauważyły i zasygnalizowały dostrzeżoną sprzeczność, jednak nie potrafiły przekazać swoich spostrzeżeń. Pierwsza z nich po zapisaniu rachunków podała odpowiedź „Ania ma 17,5 lat”²⁹. Druga swoją niepewność wyraziła symbolicznie pisząc znak „?” w tych miejscach, w których uzyskała informacje budzące jej niepokój i ostatecznie w odpowiedzi podając czterokrotnie napisany znak zapytania.

Pięciu uczniów wykorzystało wszystkie dane wiążąc je właściwymi relacjami. Świadczą o tym zapisane rachunki: $16 + 4 = 20$, $20 - 3 = 17$, $16 + 2 = 18$. Prawdopodobnie zauważyli, że w zależności od wyboru danych otrzymują dwa różne wyniki. Jednak jako właściwą wybierali jedną z nich, przy czym wybór ten nie jest jasny. Możliwe, że doświadczenie w zakresie rozwiązywania zadań z edukacji matematycznej sugerowało im, że konieczne jest podanie jednoznacznej odpowiedzi. Troje dzieci w odpowiedzi zapisało: „Ania ma 18 lat”. Być może o tym wyborze zdecydowała ostatnia wyliczona liczba, bowiem zazwyczaj rozwiązując zadania na lekcjach tak właśnie postępują – ostatnia wyliczona liczba jest poszukiwaną wielkością, którą trzeba uwzględnić formułując odpowiedź. Dwie natomiast wybrały „17 lat” jako ostateczną odpowiedź.

Łącznie dziesięć osób wykorzystało tylko część informacji podanych w tekście zadania. Dane dotyczące wieku Kuby i Michała uwzględniło 9 osób. Przedstawiły one rozwiązania typu: $16 + 4 = 20$, $20 - 3 = 17$ lub $16 + 4 - 3 = 20 - 3 = 17$. Jeden z uczniów skupił się na wieku Kuby i Ani, a następnie wykonał rachunek $16 + 2 = 18$. Uczniowie tej grupy dążyli do możliwie najszybszego rozwiązania zadania. Skupiali uwagę na pytaniu i tych danych, które pojawiły się jako pierwsze i pozwalały na określenie niewiadomej. Po wykonaniu rachunków nie sprawdzali, czy uzyskany wynik spełnia pozostałe warunki zadania.

Pięć osób przedstawiło rozwiązanie typu: „ $16 + 4 = 20$, $20 - 3 = 17$, $17 + 2 = 19$ ”, dając odpowiedź: Ania ma 19 lat. Uczniowie, przedstawiający ten sposób rozwiązania, nie dostrzegli właściwych relacji między danymi. Prawdopodobnie skupili się na liczbach, słowach-kluczach i doborze działań. Wykonywali działania na liczbach pojawiających się kolejno w tekście – Kuba ma 16 lat, Michał jest o 4 lata starszy ($16 + 4$), a Ania o 3 lata młodsza ($20 - 3$) i jednocześnie o 2 lata starsza ($17 + 2$), nie biorąc pod uwagę istotnego odniesienia – od kogo Ania jest starsza a od kogo młodsza. O takim sposobie działania

²⁹Na uwagę zasługuje fakt, że uczennica zapisała wynik w postaci ułamka dziesiętnego.

ucznia najlepiej świadczy zapis pochodzący z jednej z prac „ $16 + 4 = 20 - 3 = 17 + 2 = 19$ ”. Jeden z uczniów miał trudności z określeniem właściwych relacji między danymi w zadaniu. Najpierw stwierdził, że „Ania jest 13 lat młodsza” nie wskazując od kogo, a potem wykonał rachunek $16 - 13 = 3$. W odpowiedzi napisał, że „Ania ma 3 lata”.

Prawdopodobnie badani uczniowie w toku dotychczasowej edukacji matematycznej nie spotkali się z zadaniami z danymi sprzecznymi. Jedni byli przekonani, że uzyskując rozwiązanie nie ma potrzeby uzyskanego wyniku konfrontować z innymi warunkami zadania. Inni, po zauważeniu sprzeczności danych, nie potrafili tego wyjaśnić i zapisać.

Zadanie drugie było następujące:

Bombki choinkowe pakowane są w trzy rodzaje pudełek – po 3 szt., 5 szt. i 7 szt. Rodzina Kowalskich chce kupić 15 bombek. Ile pudełek każdego rodzaju mogą kupić? Podaj wszystkie możliwości.

Sformułowanie zadania wprost sugerowało, że ma ono więcej niż jedną poprawną odpowiedź. Jednak tylko połowa badanych dzieci dostrzegła i za pomocą rachunku wskazała różne możliwości zakupu bombek. Były to zwykle zapisy działań $3 \cdot 5 = 15$, $5 \cdot 3 = 15$, $3 + 5 + 7 = 15$. Uczniowie tej grupy, pomimo poprawnego rozumowania, napotkali trudności ze sformułowaniem odpowiedzi – 4 osoby w ogóle jej nie podały, inne w odpowiedzi nie uwzględniły wszystkich dostrzeżonych możliwości. Wśród odpowiedzi pojawiły się następujące: „mogą kupić 3 pudełka po 5 bombek”, „mogą kupić trzy pudełka bombek”.

Cztery osoby z badanej grupy podały poprawne dwa różne rozwiązania, np.: „ $5 + 5 + 5 = 15$, $3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 15$ ”. Czworo innych dzieci podało jedno rozwiązanie. Jednakże z wypowiedzi trzech z nich można wnioskować, że zrozumiały one, iż należy kupić po jednym opakowaniu każdego rodzaju bombek i badały, czy w każdym przypadku, bez względu na kolejność zakupów, liczba zakupionych bombek będzie taka sama (przemienność dodawania):

Zadanie 2
Bombki choinkowe pakowane są w trzy rodzaje pudełek - po 3szt, 5szt i 7szt. Rodzina Kowalskich chce kupić 15 bombek. Ile pudełek każdego rodzaju mogą kupić? Podaj wszystkie możliwości.

Dane:
3 rodzaje pudełek
1 pudełko - 3 szt
2 pudełko - 5 szt
3 pudełko - 7 szt

$3 + 5 + 7 = 15$
 $7 + 3 + 5 = 15$
 $5 + 7 + 3 = 15$

Mogą wybrać wszystkie bombki z 3 pudełek.

Jeden z uczniów zrozumiał, że należy sprawdzić, w której sytuacji, kupując trzy opakowania takich samych bombek, kupimy ich łącznie 15. Świadczą o tym zapisy: $3 \cdot 3 = 9$, $3 \cdot 5 = 15$, $3 \cdot 7 = 21$. Natomiast obliczenia zapisane przez dwóch uczniów są całkowicie niejasne. Można jedynie stwierdzić, że uczniowie starali się dobrać jakieś działanie do podanych liczb:

Zadanie 2
Bombki choinkowe pakowane są w trzy rodzaje pudełek - po 3szt, 5szt i 7szt. Rodzina Kowalskich chce kupić 15 bombek. Ile pudełek każdego rodzaju mogą kupić? Podaj wszystkie możliwości.

Dane:
Bombki choinkowe - 3 szt 5 szt i 7 szt
 $5 \text{ szt} \cdot 3 = 15$

Odp: Mogą kupić 10 rodzajów.

Zadanie kolejne zawierało zbędne informacje. Wymagało od ucznia zrozumienia sytuacji opisanej jego tekstem i udzielenia odpowiedzi na pytanie bez wykonywania jakichkolwiek obliczeń. Zamieszczamy je poniżej:

Kasia miała 12 pocztówek ze zwierzętami. Wszystkie pocztówki rozdzieliła pomiędzy 3 swoje koleżanki. Ile pocztówek ma teraz Kasia?

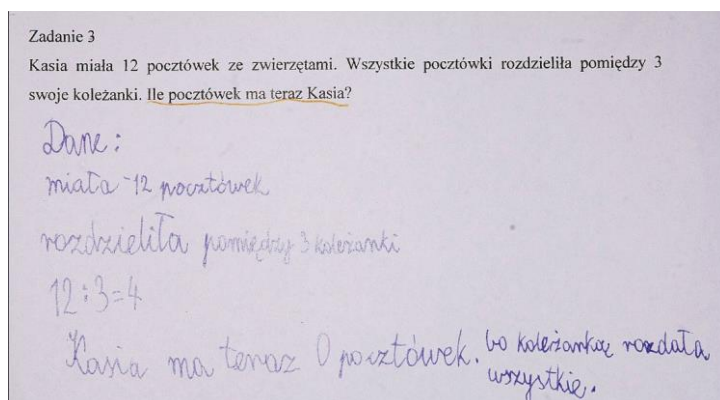
Łatwo zauważyć, że bez względu na liczbę pocztówek posiadanych początkowo przez Kasię i liczbę jej koleżanek, po rozdaniu wszystkich pocztówek Kasia nie miała ani jednej pocztówki. Jednak tylko połowa uczniów podała, że „Kasia ma teraz 0 pocztówek”, przy czym za każdym razem sformułowanie odpowiedzi poprzedzone było rachunkiem: $12 : 3 = 4$. A zatem poprawna odpowiedź nie wynikała z przeprowadzonego rachunku. Dwie osoby starały się w jakiś sposób „połączyć” i wyjaśnić otrzymany wynik z odpowiedzią. Jedna z nich stwierdziła, że Kasi zostały 4 koperty.

Zadanie 3
Kasia miała 12 pocztówek ze zwierzętami. Wszystkie pocztówki rozdzieliła pomiędzy 3 swoje koleżanki. Ile pocztówek ma teraz Kasia?

Dane:
Kasia miała - 12
* wszystkie pocztówki rozdzieliła pomiędzy 3 swoje koleżanki *
 $12 : 3 = 4$

Odp: Kasi zostały 4 koperty.

Inne dziecko napisało: $12 : 3 = 4$, $3 \cdot 4 = 12$, $12 - 12 = 0$. Widać, że uczniowie starali się „dopasować” działania do odpowiedzi otrzymanej w sposób intuicyjny³⁰. Dziesięcioro trzecioklasistów wykonało ten sam rachunek $12 : 3 = 4$, ale podało, że „Kasia ma teraz 4 pocztówki”. Omawiając rozwiązania tego zadania, warto zwrócić uwagę na sam sposób formułowania odpowiedzi. Żaden z badanych uczniów nie zapisał odpowiedzi typu: „Kasi nie została żadna pocztówka”, „Kasia nie ma żadnej pocztówki”. Wszyscy sformułowali odpowiedź z użyciem liczby – zero lub cztery.



Takie postawy często obserwowalne są w praktyce. Funkcjonuje przekonanie, że rozwiązanie problemów na zajęciach z edukacji polonistycznej wymaga podawania odpowiedzi w poprawnym języku naturalnym, zaś na zajęciach z edukacji matematycznej w odpowiedziach do zadań należy użyć symboli liczb i nazw pojęć matematycznych. Badania z zakresu dydaktyki matematyki³¹ pokazują, że dzieci często patrząc na zadanie, nie czytają go na tyle uważnie, aby na tle przedstawionej sytuacji skonstruować jej obraz, a skupiają się na liczbach, słowach-kluczach i rozpoznanym warunkom przyporządkowują odpowiednie działanie matematyczne. Po uzyskaniu rezultatów matematycznych nie dokonują ich przekładu na język naturalny, w którym opisana była badana sytuacja, tylko formułują odpowiedź w języku matematyki.

³⁰ Na prawidłowość w zachowaniu dzieci związaną z doбором działania do liczb występujących w zadaniu zwrócił uwagę M. Dąbrowski (2008). W opisanych przez niego badaniach dzieci po przeczytaniu treści zadania starały się wykonać rachunek, bez względu na to, czy w danej sytuacji miało 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.

³¹ Zob. np. M. Dąbrowski, 2008: *Pozwólmy dzieciom myśleć*, CKE Warszawa. M. Dąbrowski (red.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa 2009; A. Kalinowska, 2010: *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

Ostatnie zadanie³² było zadaniem tekstowym o rozbudowanej fabule i zawierało dublujące się informacje. Opisana w nim sytuacja była skomplikowana. Jej zrozumienie wymagało od trzecioklasistów umiejętności uważnego czytania tekstu.

Piotrek i Arek grają w grę planszową, na której jest 40 pól. Chłopcy na przemian rzucają dwiema kostkami. Każdy przesuwa swój pionek o tyle pól, ile wynosi suma oczek wyrzuconych na obu kostkach. Grę rozpoczął Piotrek. Na początek dwiema kostkami wyrzucił taką ilość oczek jaką pokazano na rysunku.



W kolejnym ruchu wyrzucił o 3 oczka więcej niż za pierwszym razem, w następnym ruchu o 2 oczka mniej niż w drugiej kolejce. Arek w pierwszym ruchu miał 11 oczek, a po dwóch następnych kolejkach był o 3 pola dalej niż Piotrek. Ile najmniej oczek musi wyrzucić każdy z chłopców, żeby w czwartej kolejce dotrzeć do mety?

Dzieci napotkały trudności z jego rozwiązywaniem. Nie potrafiły rozłożyć przedstawionego problemu na mniejsze i dokonać analizy opisanej sytuacji. Zazwyczaj czytały tekst liniowo i starały się wykonać rachunki na pojawiających się kolejno liczbach dobierając działania odpowiednio do słów-kluczy, np.: „ $3 - 11 = 8$ – Każdy chłopiec wyrzucił 8 oczek”, „Ruchy Piotrka $8 + 3 + 2 = 11 + 2 = 13$, ruchy Arka $11 + 5 = 16$, Arek musi wyrzucić 24 oczka, a Piotrek 27”, „Piotrek wyrzucił tyle, ile jest na rysunku, Arek 11 oczek. Żeby dojść do mety muszą wyrzucić co najmniej po 5 oczek na każdej kostce”. Pięcioro uczniów rozpoczęło rozwiązywanie od podkreślenia pytania³³, następnie wypisywało dane i na tym zakończyło pracę. Dwie osoby popełniły w swoim rozumowaniu błąd, uwzględniając tylko dwa, a nie trzy ruchy, np.: „Piotrek: $8 + 3 = 11$, $11 - 2 = 9$, $11 + 9 = 20$, $40 - 20 = 20$ i Arek: $20 + 3 = 23$, $40 - 23 = 17$ ”. Dwoje uczniów poprawnie wyznaczyło numer pola, na którym znajduje się pionek Piotrka: $8 + 11 + 9 = 28$, natomiast niepoprawnie ustaliło numer pola, na którym stoi pionek Arka. Błąd wynikał z faktu, że nie potrafili odrzucić zbędnych informacji o 11 oczkach. Tylko dwie osoby badanej grupy rozwiązały zadanie poprawnie.

³²Zadanie pochodzi z I Świątokrzyskiego Turnieju Matematycznego http://www.secdn.pl/images/stories/wydarzenia/ISTM/marzec/7_9_marzec11_alfa.pdf

³³W badanej klasie nauczyciel przyzwyczaił uczniów do rozpoczynania pracy nad zadaniem od podkreślenia pytania.

7. Podsumowanie

Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych zarówno dzieci zdolnych, jak i słabiej radzących sobie z matematyką jest możliwe dzięki właściwemu doborowi zadań i odpowiedniemu stylowi pracy nad nimi. Rozwiązywanie na lekcjach głównie zadań typowych powoduje, że kształtują się niewłaściwe postawy uczniów. Koncentrują oni swoją uwagę na liczbach, kluczowych słowach i wyrażeniach, a następnie przyporządkowaniu rozpoznanej sytuacji działania matematycznego. Takie postępowanie jest szczególnie niebezpieczne w przypadku uczniów najmłodszych klas. Kształtujące się zachowania prostą drogą prowadzą do wyuczenia bezradności matematycznej (G. Treliński 2011, s. 53–58) i skutkują brakiem umiejętności radzenia sobie z zadaniami nietypowymi – nowymi poznawczo. Często uczniowie już po pobieżnym przeczytaniu tekstu zadania odrzucają je jako zbyt trudne. Nie potrafią zinterpretować i wyjaśnić pojawiających się wątpliwości.

Prowadzone przez nas badania ujawniły, że badani trzecioklasiści nie radzili sobie z rozwiązaniem zadań nietypowych lub przedstawieniem swojego rozumowania. Ich działania koncentrowały się na doborze działania do liczb występujących w tekście, a nie na analizie sytuacji. Nie próbowali pomóc sobie rysunkiem, co na tym etapie edukacyjnym powinno być jednym z najbardziej naturalnych sposobów radzenia sobie z napotkanymi trudnościami. Rozwiązując zadania nietypowe popełniali wiele błędów – nie potrafili właściwie zinterpretować sprzecznego układu informacji, w przypadku zadania nietypowego ze względu na brak wystarczających danych nie czuli potrzeby podania wszystkich poprawnych rozwiązań. Wyrażali przekonanie, iż rozwiązywanie zadań matematycznych polega na wykonaniu określonych działań, a nie na wskazaniu rozwiązania w tekście zadania, bez konieczności wykonywania jakichkolwiek operacji.

Zadania nietypowe warto wykorzystywać do kształtowania umiejętności analizowania zadań tekstowych, wyrabiania nawyku uważnego analizowania danych z punktu widzenia pytania głównego. Rozwiązywanie takich zadań przeciwdziała schematycznemu dobieraniu przez uczniów działań pasujących do tekstu lub dążeniu do uzyskania jednoznacznej odpowiedzi, często wbrew zdrowemu rozsądkowi. Praca nad takimi zadaniami sprzyja rozwijaniu myślenia matematycznego, a ich rozwiązywanie jest jednocześnie kształceniem samodzielności w rozwiązywaniu problemów.

Literatura

1. Bugajska-Jaszczołt B., Czajkowska M., 2012: *Nietypowe zadania rozwijające myślenie matematyczne*, w: *Nauczanie Początkowe, Konstruktywistyczne Nauczanie Matematyki, Kształcenie zintegrowane* nr 1 2012/2013, Wyd. Ped. ZNP, s. 44–58, Kielce.
2. M. Czajkowska, 2003: *Mathematical Task as a Linguistic Message (students' interpretation of the author's intention)*, Proceedings edited by Jarmila Novotná, International Symposium Elementary Maths Teaching, s. 51–56.

3. Czajkowska M., 2005: *Wartości motywacyjne zadań matematycznych*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
4. Cydzik Z., 1986: *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej*, WSiP, Warszawa.
5. Dąbrowski M., 2008: *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Wydanie II zmienione, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
6. Dąbrowski M. (red.), 2009: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*. Warszawa.
7. Gleichgewicht B., 1998: *Arytmetyczne zadania tekstowe dla nauczycieli klas 1–4*, WSiP, Warszawa.
8. Kalinowska A., 2010: *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
9. Krygowska Z., 1986: *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, Dydaktyka Matematyki nr 6.
10. Kwieciński Z., Śliwerski B., 2003: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 2, PWN, Warszawa.
11. Legutko M., 1988: *Przykłady behawioralno-poznawczych postaw uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej wobec zadań matematycznych*, Dydaktyka Matematyki 8, s. 51–101.
12. Siewek H., 2005: *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*, WSiP, Warszawa.
13. Treliński G., 1998: *Aspekty dydaktyczne zadań matematycznych, Planowanie i praktyka nauczania matematyki*, Zeszyt 3, WSP, Kielce.
14. Treliński G., 2004: *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym, w klasach I–III*, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Kielce.
15. Treliński G., 2011: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna, 3M Matematyka Modelowanie Metodyka*, NWP, Piotrków Trybunalski.
16. Turnau S., 1990: *Wykłady o nauczaniu matematyki*, PWN, Warszawa.

Spis podręczników

1. Białobrzeska J., 2010: *Od A do Z, klasa II, Ćwiczenia do matematyki*, część 8, Didasko Warszawa.
2. Faliszewska J., 2002: *Moje rachunki. Matematyka – klasa pierwsza*, Część 1, Część 2, Część 3, Część 4, MAC, Kielce.
3. Hanisz J., 2008: *Wesoła szkoła. Zbiór zadań dla ucznia. Klasa 3*. WSiP, Warszawa.
4. Józwicki T., 1987: *Matematyka, Podręcznik dla klasy trzeciej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa.
5. Tkacz P., Wosianek D., 2012: *Oto ja, Klasa 1, Ćwiczenia matematyczno-przyrodnicze, cz. 4*, MAC Edukacja, Kielce.

dr Agnieszka PRZYCHODNI
dr Magdalena LELONEK
dr Małgorzata MARKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Międzypokoleniowa zmienność tempa rozwoju fizycznego u dzieci

Streszczenie: W artykule zaprezentowano badania dotyczące rozwoju fizycznego dzieci. Przedstawiono zmiany, jakie na przestrzeni lat zaszły w różnych strefach psychofizycznych u dzieci oraz na poziomie rozwoju biologicznego. Wskazano różnego rodzaju czynniki wpływające na zmienność czasową.

Słowa kluczowe: rozwój fizyczny, dzieci w wieku szkolnym, tendencja przemian

Wstęp. Od ponad stu lat obserwowane jest zjawisko zmian tempa rozwoju wielu cech somatycznych, procesu dojrzewania płciowego, poziomu osiągniętej sprawności i wydolności organizmu oraz zdolności intelektualnych wśród dzieci i młodzieży należącej do tej samej populacji. Uważa się, że różnice międzypokoleniowe określane jako trendy sekularne są spowodowane polepszeniem się ogólnej sytuacji społeczno-ekonomicznej w danym kraju czy regionie. W odniesieniu do większości cech opisuje się efekt przyspieszonego rozwoju, czyli akceleracji oraz osiągnięcia wcześniej kolejnych etapów dojrzewania organizmu. Coraz częściej jednak, poza tymi pozytywnymi wskaźnikami trendów sekularnych, wskazuje się na negatywne skutki rozwarstwienia w poziomie rozwoju wielu sfer, funkcji i parametrów u dzieci i młodzieży. Dotyczy to głównie rozmijania się dojrzewania biologicznego z wiekiem dojrzewania emocjonalnego i społecznego.

W działaniach pedagogicznych, wychowawczych czy rodzicielskich ukierunkowanych na dziecko należy dążyć do zharmonizowania w jego rozwoju wszystkich sfer osobowości psychofizycznych. Pozytywny wpływ na rozwój umysłowy, minimalizacja stresów, wspieranie procesów dojrzewania biologicznego organizmu, zachowania i pomnażania zdrowia dzieci może być dokonywane przez nauczycieli, opiekunów, wychowawców tylko wówczas, gdy posiadają oni wystarczającą wiedzę teoretyczną i praktyczną w zakresie zmian biologicznych, funkcjonalnych, sprawności fizycznej organizmu młodego człowieka. Stąd tak ważne jest, by stale pogłębiać naszą wiedzę o czynnikach modyfikujących

indywidualny tor rozwojowy dziecka oraz kierunkach zmian, jakie zachodzą we wszystkich sferach rozwoju między kolejnymi pokoleniami.

Celem pracy jest przedstawienie dotychczasowych badań obrazujących poziom rozwoju fizycznego dzieci w aspekcie zmian międzypokoleniowych na przykładzie dzieci z Kielc. Ponadto starano się odnieść do szeregu badań pokazujących kierunki i stopień przemian w różnych sferach psychofizycznych dzieci w kolejnych dekadach XX i XXI wieku.

Rozważania nad tendencją przemian pozostają ciągle istotnym problemem badawczym, z nie w pełni zweryfikowanymi hipotezami, dotyczącymi zwłaszcza kierunku zmian międzypokoleniowych. Ich przyczyn upatruje się w polepszeniu warunków społeczno-ekonomicznych, których rola zmienia się dość szybko w stosunkowo krótkich okresach, zwykle dekadowych, uwzględnianych najczęściej w badaniach tendencji zmian różnych cech biologicznych człowieka. Śledzenie średnich wartości parametrów rozwojowych, a zwłaszcza wysokości ciała, stanowi ponadto istotne źródło informacji o zmianach standardów życia w czasie.

Zgodnie z tradycyjną klasyfikacją czynniki wpływające na zjawiska rozwojowe dzieli się na endogenne genetyczne (determinanty i stymulatory rozwoju) i egzogenne (modyfikatory). Czynniki egzogenne stanowią dwie grupy modyfikatorów, tj. biogeograficzne i kulturowe. Te ostatnie rozpatruje się jako wewnątrzrodzinne (status społeczno-ekonomiczny i edukacyjny rodziców) i zewnątrzrodzinne (głównie stopień urbanizacji miejsca zamieszkania) (Wolański 2005, s. 31–33). Współczesny *Homo sapiens* dzięki ochronnemu oddziaływaniu kultury odizolował się w znacznym stopniu od wpływu czynników naturalnych, tj. biogeograficznych. Obserwowane zróżnicowanie międzyosobnicze lub międzypokoleniowe w obrębie danej populacji spowodowane jest zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi tej populacji na przestrzeni jej dziejów. Parametry rozwojowe, cechy somatyczne czy fizjologiczne reagują na wszelkie zmiany i zaburzenia środowiska, dlatego są czułym miernikiem wpływu czynników środowiskowych na rozwój biologiczny ludności. W piśmiennictwie antropologicznym szeroko udokumentowano relacje między niektórymi parametrami rozwojowymi, np. wysokością ciała czy wiekiem menarche a warunkami bytowymi danej populacji. Oddziaływanie czynników kulturowych na cechy fizyczne i tempo dojrzewania można rozpatrywać w odniesieniu do stratyfikacji społecznej lub różnic międzypokoleniowych. To ostatnie zjawisko nosi nazwę trendów sekularnych, tendencji przemian lub zmienności czasowej i charakteryzuje się ciągiem zmian fenotypowych, zachodzących z pokolenia na pokolenie u grup ludzkich zamieszkujących dany teren. Zmiany te dają się zauważyć przy obserwacji średniej arytmetycznej i innych miar centralnych dla określonych cech i funkcji organizmu.

Tendencja przemian jest zmianą kierunkową, progresywną, gdy kolejne pokolenia sytuują się na coraz wyższym poziomie normy adaptacyjnej. Prowadzi to do osiągnięcia przez następne generacje coraz wyższych ostatecznych wartości danych cech. Negatywne trendy sekularne oznaczają zmniejszenie rozmiarów ciała, opóźnienie dojrzewania i są rejestrowane w czasie wojen oraz kryzysów

ekonomicznych. U podłoża obserwowanego zjawiska tendencji przemian leżą procesy mające charakter biologiczny, tj. fenotypowe niedziedziczne modyfikacje oraz grupa zjawisk demograficznych związanych z migracjami ludzkimi (Wolański 1967). Podstawowej przyczyny trendów sekularnych doszukuje się w awansie cywilizacyjnym społeczeństwa, przede wszystkim w poprawie sposobu odżywiania, zahamowaniu szeroko występujących chorób wieku dziecięcego czy zmniejszeniu obciążenia pracą fizyczną w okresie wzrastania (Wolański 1967, 1979, Bielicki i in. 1997, Bielicki i in. 1981, Bielicki i in. 2003, Hawley i in. 2009). Wymienione powyżej czynniki środowiskowe z reguły związane są z sytuacją ekonomiczną i społeczną jednostek i ich rodzin. Międzypokoleniowe zmiany wartości parametrów rozwojowych, np. wysokości ciała, stanowią źródło informacji o zmianach standardów życia w czasie (Szklarska i in. 2004).

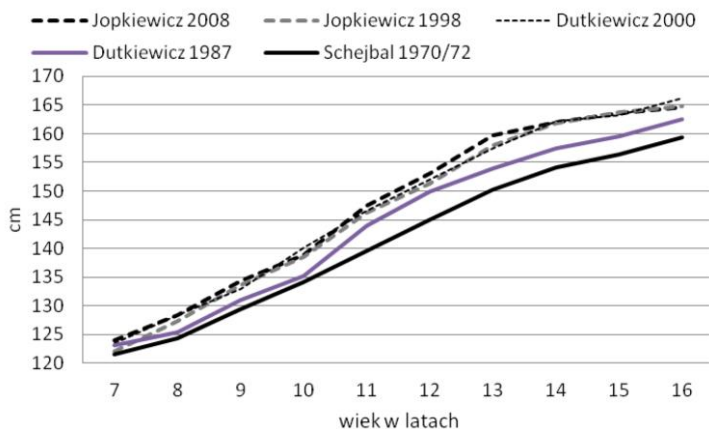
W piśmiennictwie polskim znajdujemy liczne opracowania dokumentujące pokoleniowe tendencje przyspieszonego rozwoju fizycznego człowieka od urodzenia poprzez okresy dzieciństwa i dojrzewania, aż do uzyskania pełni dojrzałości organizmu. Najistotniejsze prace z tego zakresu opublikowali: Milcerowowa (1966), Bocheńska (1978), Malinowski (1976), Bielicki i in. (1981), Przewęda i Dobosz (2003) i wielu innych. Ponadto należy wspomnieć liczne opracowania poświęcone zmienności biologicznej różnych populacji i subpopulacji naszego kraju, m.in. N. Wolański (1988), Ziółkowska-Łajp (1999), W. Dutkiewicz (1991), A. Jopkiewicz (2000), B. Zaworski (2009), Charzewska i in. (2004), Koziół i in. (2006), R. Asienkiewicz (2007), M. Kowal i in. (2011).

Prowadzone już przeszło 150 lat badania empiryczne informują o charakterze i wielkości zmian międzypokoleniowych. Obraz tendencji przemian parametrów biologicznych stanowi aktualną diagnozę stanu zdrowia pozytywnego młodego pokolenia oraz umożliwia przewidywanie kierunków zmian w następnych dekadach. Prognozowanie różnic populacyjnych jest kluczowe w konstruowaniu polityki regionalnej i państwowej w zakresie działań zdrowotnych, społecznych czy oświatowych. Istotne jest więc pytanie, czy nadal obserwowane jest zjawisko trendów czasowych podstawowych cechach somatycznych, tj. wysokości i masy ciała dzieci w populacji miejskiej na przykładzie dzieci i młodzieży szkolnej. Pozytywne trendy oznaczają uzyskiwanie wyższych wymiarów ciała, przy zachowaniu właściwych proporcji masy. Przyjmowanie niewłaściwego stylu życia wśród dzieci i młodzieży w ostatnich dekadach, a zwłaszcza obniżenie aktywności fizycznej, spożywanie nadmiernej liczby kalorii oraz lansowanie mody na szczupłość sylwetek kobiecych mogą powodować zmiany wielu cech somatycznych, w tym także składu ciała. Stąd, poza określeniem wielkości tych zmian, ważne wydaje się wskazanie ich kierunku.

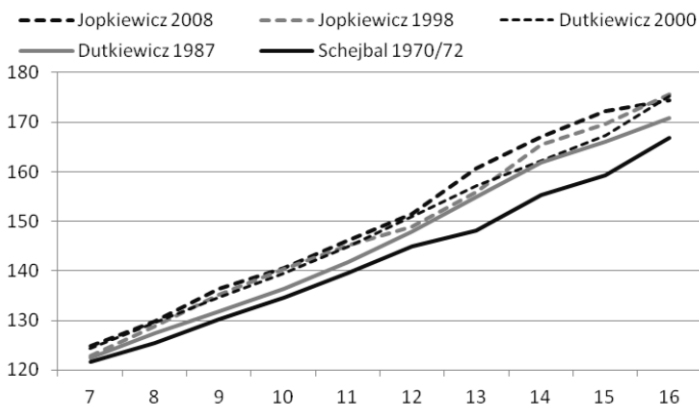
Trend sekularny wśród dzieci z Kielc. W celu zilustrowania zmian, jakie zachodzą w poziomie rozwoju biologicznego dzieci, posłużono się badaniami prowadzonymi wśród uczniów ze szkół kieleckich. Pierwsze z nich przeprowadzone były przez Schejbała na początku lat 70. XX wieku (Schejbał 1976), następne przez Dutkiewicza w 1986/7 (Dutkiewicz 1991) oraz przez

Dutkiewicza i współpracowników w 2000 r. (Dutkiewicz i in. 2004) oraz Jopkiewicza w 1998 (Jopkiewicz 2000) i Jopkiewicza w 2008 roku (Jopkiewicz i in. 2011). Scharakteryzowano podstawowe cechy somatyczne, tj. wysokość i masę ciała. Dane pochodzące z ww. obserwacji zaprezentowano na rysunkach 1–4.

Wysokość ciała dzieci na przestrzeni porównywanych niemal 40 lat uległa wyraźnemu zwiększeniu w każdej grupie wiekowej. Najniższym wzrostem charakteryzowały się dzieci mierzone w latach 70. XX wieku, następnie te badane w latach 80. XX wieku. Różnice do 10–11 roku życia, tak u chłopców jak i dziewcząt, były mniejsze niż w kolejnych klasach wieku. Dzieci mierzone w latach 90. XX były nieco niższe względem danych uzyskanych przez Dutkiewicza i wsp. w 2000 roku, natomiast dzieci badane już w nowym stuleciu były wyższe (rys. 1 i 2). Największą roślnością charakteryzowały się dzieci i młodzież badana w 2008 roku. Wskazuje to na stałą tendencję do uzyskiwania większej wysokości ciała przez dzieci we wszystkich klasach wieku w następnych pokoleniach kielczan.



Rys. 1. Wysokość ciała dziewcząt kieleckich w przekroju czasowym

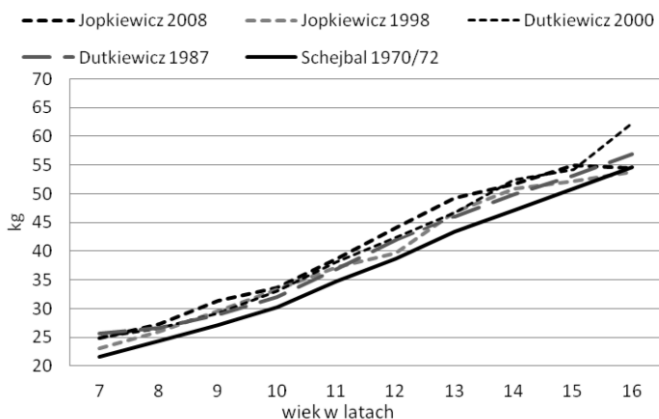


Rys. 2. Wysokość ciała chłopców kieleckich w przekroju czasowym

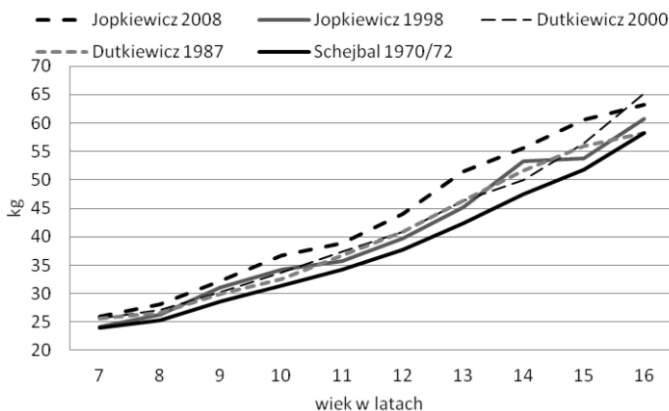
Podobne zmiany zaobserwowano w masie ciała. Najniższymi średnimi wartościami tej cechy charakteryzowały się dzieci badane w latach 70. XX wieku przez Schejbalą (Schejbal 1976). Dane uzyskane w badaniach z lat 80. i 90. XX wieku oraz przez Dutkiewicza i wsp. w 2000 roku okazały się bardzo zbliżone, co wskazuje na spowolnienie trendów sekularnych masy ciała w tym okresie. Wynik ten nie jest zaskoczeniem, jeżeli odniesiemy go do ówczesnej sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Kryzys ekonomiczny lat 80. i transformacja gospodarcza w latach 90. XX wieku wyraźnie wpłynęła na obniżenie potencjału biologicznego populacji polskiej. Dane obrazujące zahamowanie trendów rozwoju fizycznego i dojrzewania płciowego właśnie w tym okresie potwierdziło wielu autorów w całej Polsce (Bielicki i in. 2003, Łaska-Mierzejewska i Olszewska 2007, Malinowski 2004, 2010).

Analiza średnich wartości masy ciała dziewcząt w kolejnych badaniach wskazuje na występowanie dwóch zjawisk. W ostatnim okresie polepszenie warunków życia z pewnością przyczyniło się do zwiększenia przeciętnej masy ciała, co potwierdza występowanie zjawiska trendów sekularnych. Jednocześnie jednak obserwujemy u dziewcząt w grupach od 14. roku życia badanych w 2008 roku zmniejszenie się różnic międzypokoleniowych. Fakt ten należy analizować w kontekście mody na szczupłą sylwetkę, lansowanej przez media i zwiększenia świadomości potrzeby zachowania właściwych proporcji ciała. Dziewczęta, szczególnie bardzo młode, są obecnie wrażliwe na punkcie swojego wyglądu i wiele czasu poświęcają problemom urody i wyglądu.

Wyraźniejsze różnice w średniej masie ciała zanotowano między chłopcami niż w porównywanych grupach dziewcząt. Jak należało się spodziewać, najniższą masę ciała zaobserwowano u chłopców badanych przez Schejbalą w latach 70., a najwyższą u chłopców badanych w 2008 roku. Inaczej niż u dziewcząt, różnice te były podobne w każdej grupie wieku i nie zmniejszały się, ale się nawet powiększały w okresie pokwitania. Natomiast chłopcy badani pod koniec lat 80. i 90. XX w. i na początku XXI w. niemal się nie różnili przeciętną masą ciała.



Rys. 3. Masa ciała dziewcząt kieleckich w przekroju czasowym



Ryc. 4. Masa ciała chłopców kieleckich w przekroju czasowym

Problematyka trendów sekularnych w odniesieniu do innych regionów Polski i danych światowych. Wysokość i masa ciała oraz wskaźnik BMI (masa ciała w kg/wysokość ciała w cm) są szeroko analizowane w odniesieniu do zjawiska trendów sekularnych. Ze względu na obszerność i różnorodność doniesień z tego zakresu starano się wybrać te prace, które odnoszą się do ostatnich dekad.

W przedstawionych badaniach dzieci z Kielc największe różnice istotne statystycznie w średnich wysokościach ciała występowały między dziećmi 7-, 8-letnimi oraz młodzieżą 12-, 13-letnią. W odniesieniu do młodszych dzieci z Gdańska (6-latków) badanych w latach 1995–2004 stwierdzono brak zmian sekularnych wysokości ciała zarówno u dziewcząt, jak i chłopców (Resiak 2007). Natomiast analiza zmian wysokości ciała wśród dzieci koszalińskich na przestrzeni 20 lat pomiędzy 1978 a 1998 rokiem wykazywała stałe powiększanie się tej cechy, jednak zdecydowanie większe w pierwszej dekadzie niż drugiej (Cymek i in. 2004). Podobne wyniki uzyskano u dzieci wiejskich z Pomorza, badanych w zbliżonym okresie, tj. w 1977, 1988 i 1999–2000 roku. Autorzy badań wskazują, że zjawisko akceleracji rozwoju biologicznego w tej populacji występuje nadal, jednak jego tempo z każdą kolejną dekadą ulega spowolnieniu – między I a II etapem odnotowano większe różnice średnich cech somatycznych, natomiast mniejsze wykazano pomiędzy II a III etapem (Cymek i in. 2010). Obserwacje rozwoju dzieci warszawskich prowadzone w Instytucie Matki i Dziecka w latach 1976–1979 i 1996–1999 wskazały, że po 4 roku życia dzieci badane w latach 90. były istotnie wyższe od swych rówieśników z lat 70. XX wieku. Różnice między wartościami średnimi wysokości ciała były największe u 12-, 14-letnich chłopców i 9-letnich dziewcząt i przekraczały 3 cm (Palczewska i in. 2004). Stosując tę samą metodykę Asienkiewicz (2007) opisał proces zwiększania się wysokości ciała u dzieci zielonogórskich w okresie od 1950 do 1996 roku. Największe dystanse stwierdził między 11-letnimi dziewczętami i 14-letnimi chłopcami. W cytowanych powyżej pracach podkreśla się

występowania trendu sekularnego wysokości ciała w populacji polskich dzieci. Są także prace mówiące o zaniku w ostatnim okresie zjawiska zmienności czasowej w naszym kraju. Cykliczne badania dzieci i młodzieży z Żywca prowadzone przez Zakład Antropologii UJ od 1962 do 2002 roku pokazały wyraźny trend wysokoroślenia u chłopców we wszystkich grupach wieku w kolejnych dekadach. Natomiast w grupie najstarszych dziewcząt (tj. 13,5–17,5 lat) średnie wysokości ciała w ostatnim analizowanym dziesięcioleciu nie różniły się istotnie między sobą. Nasuwa to przypuszczenie, że w tej serii żeńskiej następuje wygaszanie trendów sekularnych (Kaczanowski 2005). O zmniejszeniu lub nawet zaniku tendencji do uzyskiwania wyższych wymiarów wysokości ciała w kolejnych pokoleniach wskazują obserwacje dziecka poznańskiego, w których wykazano brak różnic u chłopców i dziewcząt w wysokości ciała w ostatniej dekadzie XX wieku (Krawczyński i in. 2003). Badania dzieci krakowskich także pokazują zmniejszenie się w ostatniej dekadzie wielkości trendów, ale nadal są one w tej populacji odnotowywane. Wysokość ciała dzieci z Krakowa w wieku wczesnoszkolnym zwiększyła się w latach 1971–2010 o 2 cm, zaś o 4 cm na koniec gimnazjum. Szczyt skoku pokwitaniowego wysokości ciała w tej grupie występował wcześniej między 12. a 13. rokiem życia, natomiast u obecnie zbadanych chłopców zaznaczył się o rok wcześniej, między 11. a 12. rokiem życia. U dziewcząt obecnie również przypada on o rok wcześniej niż we wcześniejszych dekadach, tj. między 10. a 11. rokiem życia, czyli pojawia się on jeszcze na etapie edukacji zintegrowanej wśród trzecioklasistek (Kowal i in. 2011, s. 121). Badania sześciolatek krakowskich w okresie między 1938 rokiem a 2010 pokazały, że trend sekularny wysokości ciała dla chłopców w tej grupie wieku wynosił 4,6 cm, tj. 0,66 cm/dekadę, natomiast w ostatnich 27 latach zaobserwowano jego spowolnienie do 0,56 cm/dekadę. U dziewcząt wystąpiło podobne zjawisko, choć wielkość trendu była odpowiednio wyższa niż u chłopców i wynosiła łącznie 7,41 cm, tj. 1,05 cm/dekadę w całym analizowanym okresie i 0,63 cm/dekadę w ostatnim 27-leciu (Brudecki i in. 2012).

Tendencja zmian masy ciała wśród dzieci zamieszkałych w Kielcach okazała się wyraźna, tak u dziewcząt, jak i chłopców. Na podstawie obserwacji dzieci z Jezierzyc z Pomorza Cymek i in. (2010), stwierdziła, że masa ciała chłopców w ciągu 32 lat (od 1977 do 1999/2000 roku) zwiększyła się średnio o 1,77 kg, natomiast u dziewcząt o 2,77 kg. Tempo zmian sekularnych tej cechy w dwóch następujących po sobie przedziałach czasowych wykazały u obu płci tendencję spadkową. Asienkiewicz (2007) dokonując porównania średnich wartości cech somatycznych u dzieci z Zielonej Góry w przedziale czasowym 1950–1996 wykazał, że najmniejsze dystanse u obu płci w masie ciała wystąpiły wśród 8-latków, największe zaś u 13-letnich dziewcząt i 14-letnich chłopców.

Odmiennej kierunku zmienności czasowej masy ciała u dziewcząt i chłopców zaobserwowano wśród populacji dzieci z Żywca (Kaczanowski 2005). Wśród chłopców od lat 60. systematycznie notowano podnoszenie się masy ciała, przy czym największe w ostatniej badanej dekadzie. Natomiast u najstarszych

dziewcząt wykazano w tej populacji, począwszy od lat 90. XX wieku, ujemny kierunek zmian międzypokoleniowych masy ciała.

Większe zmiany masy ciała między kolejnymi pokoleniami sześciolatków z Krakowa zanotowano u dziewcząt niż chłopców. Wielkość trendu sekularnego w przedziale lat 1938–2010 u chłopców wynosiła 1,77 kg, tj. 0,26 kg/dekadę, a u dziewcząt 3,84 kg, tj. 0,54 kg/dekadę. Natomiast w ostatnim 27-leciu wielkości te były nieco mniejsze i wynosiły 0,20 kg/dekadę u chłopców i 0,28 kg/dekadę u dziewcząt (Brudecki i in. 2012).

W ostatnich 3–4 dekadach w znacznej liczbie krajów rozwiniętych i wysoko uprzemysłowionych obserwuje się stały wzrost częstości występowania nadwagi i otyłości we wszystkich grupach wiekowych. Problem otyłości dotyka przede wszystkim osoby dorosłe i starsze, ale coraz częściej pojawia się już u najmłodszych, nawet niemowląt (Raport WHO 2000). W Polsce ponad 15% dorosłych mężczyzn i niemal 20% kobiet cierpi z tego powodu (Szponar i in. 2003). Częstość otyłości w naszym kraju plasuje się na podobnym poziomie co w innych krajach europejskich (Raport WHO 2000). Rozważając ten problem w odniesieniu do dzieci i młodzieży można jednoznacznie wskazać na narastanie wśród nich występowania nadwagi i otyłości, szczególnie od momentu urynkowienia gospodarki i zmian systemowych (Szponar i in. 2003, Chrzanowska i in. 2004, Kaczanowski 2005). W badaniach dzieci warszawskich, będących w okresie pokwitania, wykazano istotnie częstsze występowanie nadwagi u chłopców (18,7%) niż dziewcząt (11,4%), natomiast otyłość odwrotnie – częściej u dziewcząt (3,4%) i nieco rzadziej u chłopców (2,8%). Wielkości te na tle badań młodzieży warszawskiej od 1971 roku wykazały wyraźne zwiększanie się problemu nadwagi i otyłości w tej populacji, szczególnie od 1991 roku (Chabros i in. 2006). Epidemiologiczne badania nadwagi i otyłości u młodzieży w wieku 13–15 lat w Polsce, przeprowadzone w 2005 roku przez Instytut Matki i Dziecka wskazały, że problem ten dotyka 13,3% populacji, w większym stopniu dziewcząt (14,9%) niż chłopców (11,6). Analizując już samą otyłość stwierdzono ją u 4,5% uczniów, w tym 5,7% dziewcząt i 3,3% chłopców (Oblacińska i Jodkowska 2007). Narastanie zjawiska nadwagi i otyłości widać nie tylko na przykładzie dorastającej młodzieży, ale także u przedszkolaków. Dobrą ilustrację stanowią prowadzone corocznie badania, od 1995 roku do 2004, sześciolatków gdańskich. Na przestrzeni analizowanej dekady wyraźnie wzrosła frakcja dzieci z otyłością. W 1995 roku zanotowano wśród chłopców 2,7% osób z otyłością, a w 2004 roku już 4,8%. Jeszcze większy wzrost zaobserwowano u dziewcząt, gdzie odpowiednio odsetki te wynosiły 2,8% i 5,9% (Resiak 2007).

Problem występowania nadwagi i otyłości wśród dzieci dotyczy wielu krajów wysokorozwiniętych, w tym niemal całej Europy. Największy odsetek dzieci 7–10 letnich z nadwagą i otyłością zaobserwowano wśród krajów Europy południowej (Włoch, Malty, Grecji, Hiszpanii) (Brettschneider i Naul 2004). W ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku we Włoszech problem ten dotykał kilku procent dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a na koniec XX wieku dotyczył już ponad 20% (Brettschneider i Naul 2004).

Przyczyny tak gwałtownego wzrostu problemu nadmiernej masy ciała u dzieci i młodzieży próbuje się upatrywać w: 1) zmianie nawyków żywieniowych, tj. zwiększeniu przyjmowanych kalorii w ciągu dnia, jedzeniu małowartościowych produktów, piciu napojów gazowanych wysoko słodzonych, w miejsce spożycia warzyw i owoców; 2) powszechnie przyjętym, nawet przez kilkuletnie dzieci, stylu życia opartego o sedentarne formy, jak: oglądanie TV, używanie komputera w celach komunikacji i rozrywki itp.; 3) niskim poziomie aktywności fizycznej, który jest efektem zmian kulturowych w wyniku rozwoju cywilizacji, obniżających potrzebę ruchu przy wykonywaniu czynności dnia codziennego (Brettschneider i Naul 2004, s. 111).

Trend sekularny sprawności fizycznej i rozwoju intelektualnego. Kolejnym ważnym problemem jest szukanie odpowiedzi na pytanie, czy procesowi przyspieszenia rozwoju biologicznego towarzyszy polepszenie parametrów motorycznych, sprawności fizycznej oraz intelektualnej.

Uzyskiwanie wyższych wymiarów ciała względem poprzednich pokoleń przez dzieci i młodzież powinna predysponować ją do uzyskiwania lepszych rezultatów poszczególnych prób oceny sprawności fizycznej. Jednak ogólnopolskie badania prowadzone pod kierunkiem AWF w Warszawie w latach 1979, 1989 i 1999 pokazują zjawisko odwrotne od oczekiwanego. Przez cały analizowany okres obserwowano powiększanie się średnich wymiarów ciała młodego pokolenia, czego dowodem było m.in. występowanie dodatnich trendów sekularnych wysokości ciała oraz zjawisko akceleracji dojrzewania płciowego. Jednak zmiany w poziomie sprawności fizycznej dzieci i młodzieży w tym samym czasie przebiegały odmiennie. Generalnie w latach między badaniami w 1979 i 1989 roku nastąpił przyrost większości wyników testów motorycznych dzieci i młodzieży, ale w następnej dekadzie, tj. 1989–1999, zaobserwowano znaczne pogorszenie się sprawności i wydolności fizycznej polskich dzieci (Przewęda i Dobosz 2003). Jeżeli weźmie się pod uwagę, że z jednej strony mamy do czynienia z przyspieszeniem rozwoju biologicznego, a z drugiej z pogorszeniem sprawności i wydolności organizmu młodego pokolenia, to uwidacznia się bardzo niebezpieczne z punktu widzenia zdrowia zjawisko. W literaturze często opisuje się je jako „syndrom rozwierających się nożyc” (Przewęda i Dobosz 2003, s. 40).

Doniesienia z ostatnich dekad dotyczące zmiany potencjału motorycznego dzieci nie są jednoznaczne. Analizując wyniki prób oceniających gibkość dzieci z Krakowa w wieku 8,5–15,5 lat badanych w 2000 i 2010 roku pokazały, że w grupach najmłodszych i najstarszych dziewcząt oraz chłopców z serii 2010 wyniki były lepsze niż ich rówieśników z roku 2000. W tych samych badaniach zaobserwowano wyższe rezultaty dla obu płci w ostatnich badaniach w próbach: rzut piłką lekarską, siady z leżenia, skłon w przód. Natomiast gorsze wyniki uzyskano w biegu wahadłowym 10 x 5 m oraz brak zmian w skoku w dal z miejsca – pomimo wyższych średnich wymiarów ciała badanych dzieci w 2010 roku względem rówieśników obserwowanych w roku 2000 (Kowal i in. 2011).

W kontekście gotowości szkolnej podejmuje się szereg analiz dojrzałości dzieci sześciolatków, by móc określić, w jakim stopniu są one w stanie udźwignąć trud nauki i obowiązków szkolnych. Porównując dzieci badane w 1986 i 2012 roku zamieszkałych w Białej Podlaskiej, wykazano pozytywne zmiany wysokości ciała u obu płci dzieci 6-letnich. Korzystnie także wypadły próby skoku w dal, bieg wahadłowy 4 x 10 m, natomiast gorsze rezultaty 6-latków badane w 2012 roku uzyskały w biegu na 20 m i rzucie piłką lekarską (Wilczewski i in. 2012). Bardziej niepokojące jest, w kontekście podjęcia nauki szkolnej przez sześciolatków, fakt dużego zróżnicowania poziomu rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci z różnych regionów Polski. Odnosząc poziom rozwoju dzieci sześciolatków z Białej Podlaskiej do rówieśników z Poznania uwidoczniły się dysproporcje będące odbiciem czynników skupionych wokół problemów urbanizacyjnych. Dzieci z Białej Podlaskiej charakteryzowały się niższymi parametrami rozwojowymi i gorszymi rezultatami w większości prób sprawnościowych (Wilczewski i in. 2012).

Wprowadzona pod koniec lat 80. ubiegłego wieku w Europie ujednoczona bateria oceny testów sprawności i wydolności fizycznej zwana EUROFIT pozwoliła na porównywanie metod obserwacji poziomu motorycznego młodego pokolenia naszego kontynentu. Prowadzone od tego czasu w wielu krajach systematyczne badania udokumentowały stałe obniżanie się wielu cech sprawności fizycznej wśród dzieci i młodzieży. Znaczący spadek u chłopców i dziewcząt wystąpił w próbach wytrzymałościowych oraz siłowych. Generalnie w szybkości i gibkości nie odnotowano znaczących różnic, co oznacza również, że nie poprawiły się te parametry mimo zwiększenia się wielkości ciała. Wyniki badań europejskich tłumaczy się przede wszystkim zmianą stylu życia młodego pokolenia. Nastąpiły fundamentalne zmiany w aktywności sportowej, którą preferują dzieci i młodzież. Ich aktywność fizyczna w niewielkim stopniu związana jest z wytrzymałością, szybkością czy siłą, ale charakteryzuje się wykorzystaniem zdolności gibkościowych, zwinnościowych i koordynacyjnych. Związane jest to z ogólnie obserwowaną modą na uprawianie tzw. *fun sports*, czyli rolki, deskorolki, narty oraz szereg gier i zabaw zwinnościowych (Brettschneider i Naul 2004, s. 82–84).

Zjawisko akceleracji dotyczy nie tylko parametrów somatycznych czy niektórych motorycznych, ale obserwuje się je również w sferze rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży. Analiza porównawcza wyników osiągniętych przez dzieci w badaniach testowych, oceniających poziom rozwoju umysłowego i dojrzałości szkolnej, przeprowadzona w 1972/73 i ponownie w tych samych miejscach po 20 latach, tj. w 1992/93 roku przez A. Kopik wykazała, że w tym okresie zaszły istotne pozytywne zmiany. Lepsze rezultaty zaobserwowano w wypadku wyników ogólnych i we wszystkich kategoriach szczegółowych, tj. w zakresie gotowości do czytania, pisania, liczenia i w rozumieniu (Kopik 1996).

Akceleracja rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży została również potwierdzona badaniami brytyjskimi. Wyniki testu Ravena (*The Coloured Progressive Matrices*) pokazały, że pomiędzy rokiem 1947 a 2007, dzieci w wieku

5,5 do 11 lat, zyskały 15,59 punktów IQ przez te 60 lat. Polepszenie rezultatów było wolniejsze w okresie między 1947 a 1982 rokiem i wynosiło 0,17 pkt/rok, natomiast pomiędzy rokiem 1982 a 2007 było dwukrotnie większe – 0,386 pkt/rok (Flynn 2009).

Podsumowanie. Podsumowując porównanie badań dziecka kieleckiego na przestrzeni ostatnich 40 lat można stwierdzić, że trendy sekularne wysokości ciała nadal występują w tej populacji. Jednak w ostatnim dziesięcioleciu należy mówić o wyraźnym spowolnieniu tego zjawiska. Proces zwiększania się średniej masy ciała w kolejnych pokoleniach dzieci i młodzieży kieleckiej jest wciąż wyraźny. Proces ten w większym stopniu dotyczy chłopców niż dziewcząt. Najnowsze pokolenia dzieci i młodzieży męskiej charakteryzują się tęszą budową ciała ze względu na większe trendy sekularne masy ciała niż wysokości.

Prezentowane wyniki badań dzieci i młodzieży kieleckiej oraz dane z literatury, obejmujące różne regiony naszego kraju, wskazują, że młode pokolenie Polaków w procesie wzrastania wykazuje poprawny rozwój fizyczny. Można mówić o nadal występujących pozytywnych trendach sekularnych wysokości ciała, które są świadectwem zdolności do lepszego wykorzystania możliwości procesów rozwojowych w miarę poprawiania się uwarunkowań społeczno-ekonomicznych. Dowodzą one także posiadania ciągle rezerw genotypowych w organizmie dzieci i młodzieży, a także wskazują na wyraźne poprawienie warunków życia w kraju w ostatnich dekadach XX i początkach XXI wieku. Przy nadal utrzymującym się niższym potencjale gospodarczym i ekonomicznym Polski względem najlepszych gospodarek świata, w tym Europy, a z drugiej strony stałym wzrostem gospodarczym i systematycznym zmniejszaniem się tego dystansu, możemy prognozować kontynuację korzystnych trendów wysokości ciała w kolejnych dekadach. Należy również zwrócić uwagę na mniej korzystne zjawiska, jakimi są nadmierne wyszczuplanie sylwetek polskich dziewcząt oraz wzrost grupy dzieci i młodzieży z nadwagą i otyłością.

Przemiany polityczne i gospodarcze, jakie następowały w naszym kraju od czasu transformacji ustrojowej, przyczyniły się do wyraźnej poprawy warunków życia wielu grup społecznych. Powszechna dostępność różnorodnych pokarmów sprawia, że zapewnione zostają nie tylko potrzeby żywieniowe Polaków w wymiarze ilościowym, tj. kalorycznym, ale także jakościowym. Z drugiej strony łatwa dostępność i uprzemysłowienie produkcji i sprzedaży jedzenia sprzyja nieracjonalności odżywiania się dorosłych, ale także najmłodszego pokolenia. Kolejnym ważnym zjawiskiem ostatnich dwóch dekad jest bardzo szybki rozwój motoryzacji i informatyzacji, co szybko przełożyło się na wyraźne obniżenie się aktywności fizycznej nawet u dzieci i młodzieży. Powyższe procesy nie tylko wiążą się z sytuacją ekonomiczną kraju, ale wyraźnie odbijają się na kondycji biologicznej społeczeństwa. Stąd obserwowane zmiany międzypokoleniowe wielkości cech somatycznych należy widzieć w kontekście następującej przebudowy gospodarczej naszego kraju. Najbardziej wyraźnie ujawniło się to w znacznym wzroście frakcji dzieci z nadwagą i otyłością, szczególnie

w odniesieniu do chłopców. Pozytywnym przejawem poprawy standardów życia są notowane trendy sekularne wysokości ciała, chociaż w ostatniej dekadzie już nieco mniejsze, co może świadczyć o dochodzeniu do optimum rozwojowego. Większa wrażliwość wśród chłopców na zmianę warunków socjalno-bytowych objawiająca się większymi różnicami międzypokoleniowymi niż u dziewcząt, co może wynikać z ich większej ekosensytywności, czyli wrażliwości na warunki środowiskowe. Różne wielkości trendów w różnych rejonach naszego kraju świadczą o tym, że tam, gdzie zapóźnienia gospodarcze były największe, tam nadal obserwuje się zmienność czasową, natomiast tam, gdzie warunki życia od dawna są na wysokim poziomie, nie obserwuje się różnic między kolejnymi pokoleniami w średniej wielkości cech somatycznych. Należy podkreślić, że w Polsce nadal utrzymują się wyraźne różnice gospodarcze w poszczególnych regionach kraju, co przekłada się na możliwości rozwojowe mieszkańców. Dlatego wyrównywanie poziomu życia to nie tylko potrzeba społeczna, ale także biologiczna.

Zjawisko akceleracji dotyczy różnych sfer rozwoju dzieci. Tempo i rytm wzrastania poszczególnych parametrów, cech czy funkcji organizmu coraz częściej wykazuje niejednorodność, co prowadzi do pojawienia dysharmonii rozwojowych. Wspomniano już wyżej o zjawisku zwanym „rozwartych nożyc”, opisującym niezgodność w obserwowanych zmianach międzypokoleniowych w sferze rozwoju fizycznego i motorycznego. Podkreśla się ponadto rozchodzenie się dróg tempa dojrzewania w tym płciowego a wiekiem uzyskania względnej dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Lepsze przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej czy wyższy poziom rozwoju umysłowego uczniów nie zawsze idzie w parze z rozwojem społecznym, który wykazuje duże zróżnicowanie już wśród najmłodszego pokolenia.

Zjawisko trendów sekularnych, którego przejawem jest akceleracja rozwoju, jest przedmiotem zainteresowania nie tylko antropologów, pediatrów, ale także pedagogów, w tym nauczycieli. Harmonijność rozwoju wszystkich sfer pozwala na właściwą pracę i przygotowanie dziecka do wymagań otoczenia, podjęcia trudu nauki szkolnej, przestrzegania norm współżycia i współpracy w grupie. W przypadku dysharmonii charakteryzującej się dysproporcjami w poszczególnych sferach, słabo uwidoczniają się możliwości umysłowe dzieci lub pojawiają się trudności wychowawcze.

Literatura

1. Asienkiewicz R., 2007, *Ontogenetyczna zmienność rozwoju fizycznego i motorycznego chłopców i dziewcząt w wieku 5–14 lat*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
2. Bielicki T., Szklarska A., Kozieł S., Welon Z., 2003, *Transformacja ustrojowa w Polsce w świetle antropologicznych badań 19-letnich mężczyzn*, Monografie Zakładu Antropologii Polskiej Akademii Nauk, nr 23, Wrocław.
3. Bielicki T., Szklarska A., Welon Z., Brajczewski C., 1997, *Nierówności społeczne w Polsce: antropologiczne badania poborowych w trzydziestoleciu (1965–1995)*, Monografie Zakładu Antropologii Polskiej Akademii Nauk, nr 16, Wrocław.

4. Bielicki T., Welon Z., Waliszko A., 1981, *Zmiany w rozwoju fizycznym młodzieży w Polsce w okresie 1955–1978*, Zakład Antropologii Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
5. Bocheńska Z., 1978, *Zmiany w rozwoju osobniczym człowieka w świetle trendów sekularnych i różnic społecznych*, Praca monograficzna nr 5, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Kraków.
6. Brettschneider W.-D., Naul R., 2004, *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance. Final report*, University of Paderborn, Paderborn.
7. Brudecki J., Chrzanowska M., Cichocka B., Gołąb S., Kowal M., Kryst Ł., Sobiecki J., Woronkiewicz A., Żarów R., 2012, *Tendencje zmian w rozwoju somatycznym 6-letnich dzieci krakowskich w latach 1938–2010*, w: *Uwarunkowania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym*, pod red. Buśko K. i Charzewskiej J., Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Warszawa, s. 5–17.
8. Castilho L., Lahr M., 2001, *Secular trends in growth among urban Brazilian children of European descent*, *Annals Human Biology*, 28, 564–574.
9. Chabros E., Charzewska J., Wajszczuk B., Rogalska-Niedźwiedz M., Chwojnowska Z., Fabiszewska J., 2006, *Częstość występowania nadwagi i otyłości u młodzieży warszawskiej w wieku pokwitania*, w: *Otyłość – epidemia XXI wieku*, pod red. Charzewskiej J., Bergmana P., Kaczanowskiego K., Piechaczka H., Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Warszawa, s. 54–62.
10. Charzewska J., Chabros E., Wajszczuk B., Rogalska-Niedźwiedz M., Chwojnowska Z., 2004, *Wysockość ciała młodzieży z Warszawy na tle kolejnych okresów ekonomii*, w: *Trendy Sekularne na tle zmian cywilizacyjnych*, pod red. Kaczanowskiego K., Bergmana P., Charzewskiej J., Piechaczka H., Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Warszawa, s. 75–84.
11. Cymek L., Rożnowski F., Zaworski B., 2004, *Dzieci koszalińskie w świetle badań antropometrycznych z 1978, 1988, 1998 roku*, w: *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 3, pod red. Jopkiewicza A., Kieleckie Towarzystwo Naukowe i Akademia Świętokrzyska, Kielce, s. 161–168.
12. Cymek L., Rożnowski J., Rożnowski F., 2010, *Badania trendów sekularnych w rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży z Pomorza*, w: *Auksologia a promocja zdrowia* t. 5, pod red. Jopkiewicza A., Kieleckie Towarzystwo Naukowe i ALMAMER Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, Kielce – Warszawa, s. 15–26.
13. Dutkiewicz W., 1991, *Zjawiska trendów sekularnych i akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży na kielecczyźnie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach, Kielce.
14. Dutkiewicz W., Nowak-Starz G., Cieśla E., 2004, *Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kielecczyzny*, AŚ, Kielce.
15. Flynn J., 2009, *Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938–2008*, *Economics and Human Biology*, 7, s. 18–27.
16. Hawley N., Rousham E., Norris S., Pettifor J., Cameron N., 2009, *Secular trends in skeletal maturity in South Africa: 1962–2001*, *Annals of Human Biology*, 36(5), s. 584–594.
17. Jopkiewicz A., 2000, *Dziecko kieleckie. Normy rozwoju fizycznego*, Radom – Kielce.
18. Jopkiewicz A., Przychodni A., Jopkiewicz A., Krzystanek K., 2011, *Pozytywne wskaźniki zdrowia dzieci i młodzieży kieleckiej*, Radom – Kielce.
19. Łaska-Mierzejewska T., Olszewska E., 2007, *Anthropological assessment of changes in living conditions of the rural population in Poland in the period 1967–2001*, *Annals of Human Biology*, 34(3), s. 362–376.
20. Kaczanowski K. (red.), 2005, *Dziecko żywieckie*, Zakład Antropologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
21. Krawczyński M., Walkowiak J., Krzyżaniak A., 2003, *Secular changes in body height and weight in children and adolescents in Poznań, Poland, between 1880 and 2000*, *Acta Paediatrica*, 92, s. 277–282.
22. Kopik A., 1996, *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Kielce.
23. Kowal M., Cichocka B., Woronkiewicz A., Pilecki M., Sobiecki J., Kryst Ł., 2011, *Między pokoleniowe zmiany w budowie ciała i akceleracja pokwitania udzieci i młodzieży w wieku 7–15 lat z populacją wielkomięskiej w świetle uwarunkowań psychosocjalnych*, Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Monografia nr 5, Kraków.

24. Kozieł S., Szklarska A., Bielicki T., Malina R., 2006, *Changes in the BMI of Polish conscripts between 1965 and 2001: secular and socio-occupational variation*, International Journal of Obesity, 30, s. 1382–1388.
25. Malinowski A., 2004, *Trend sekularny i czasowa zmienność cech i standardów antropometrycznych Polaków w XX wieku*, w: *Uwarunkowania rozwoju dzieci i młodzieży wiejskiej*, pod red. Zagórskiego J., Popławskiej H., Składa M., Instytut Medycyny Wsi, Lublin, s. 707–715.
26. Malinowski A., 2010, *Refleksje na temat stanu biologicznego i ontogenezy Polaków w perspektywie historycznej i środowiskowej*, w: *Auksologia a promocja zdrowia*, pod red. Jopkiewicza A., Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce – Warszawa, s. 45–55.
27. Milcerowa H., 1966, *Zjawisko trendu sekularnego w populacji polskiej*, Wychowanie Fizyczne i Sport, 10(1).
28. Oblacińska A., Jodkowska M. (red.), 2007, *Otyłość u polskich nastolatków. Epidemiologia, styl życia, samopoczucie. Raport z badań uczniów gimnazjów w Polsce*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
29. Palczewska I., Szilagi-Pagowska I., Pawlik-Chmielewska K., 2004, *Trend sekularny wzrastania dzieci i młodzieży warszawskiej w ciągu ostatnich dwudziestu lat*, w: *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 3, pod red. Jopkiewicza A., Kieleckie Towarzystwo Naukowe i Akademia Świętokrzyska, Kielce, s. 187–193.
30. Przewęda R., Dobosz J., 2003, *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*, Studia i Monografie nr 98, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Warszawa.
31. Raport WHO, 2000, *Obesity: preventing and managing the global epidemic*, Technical Report Series, 894, Geneva.
32. Resiak M., 2007, *Tendencje przemian w poziomie rozwoju somatycznego i sprawności fizycznej w zależności od wielkości wskaźnika masy ciała (BMI) u 6-letnich dzieci w latach 1995–2004*, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu, Gdańsk.
33. Schejbal J., 1976, *Pomoce do kontroli rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży od 3 do 18 w oparciu o badania wykonane w latach 1970–1972 w województwie kieleckim*, IKO i BO, Kielce.
34. Szklarska A., Kozieł S., Bielicki T., Welon Z., 2004, *Polacy rosną czy tyją? Międzypokoleniowe trendy sekularne na tle zmian społeczno-ekonomicznych*, w: *Trendy sekularne na tle zmian cywilizacyjnych*, pod red. Kaczanowskiego K., Bergmana P., Charzewskiej J., Piechaczka H., Akademia Wychowania fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Warszawa, s. 31–38.
35. Szponar L., Sekuła W., Rychlik E., Ołtarzewski M., Figurska K., 2003, *Badania indywidualnego spożycia żywności i stanu odżywienia w gospodarstwach domowych*, Prace Instytutu Żywności i Żywnienia, 101, Warszawa.
36. Wilczewski A., Chaliburda I., Gómiak K., Lichota M., Kędra A., Plandowska M., 2012, *Zmiany w rozwoju fizycznym i sprawności dzieci w wieku przedszkolnym z Białej Podlaskiej w latach 1986–2012*, w: *Uwarunkowania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym*, pod red. Buśko K. i Charzewskiej J., Akademia Wychowania fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Warszawa, s. 18–28.
37. Wolański N., 1967, *Tendencja przemian u Homo sapiens, jej elementy i przyczyny*, Kosmos, 16(4), s. 381–401.
38. Wolański N., 1979, *Kierunki i przyczyny międzypokoleniowych przemian człowieka*, Kosmos, 6, s. 675–690.
39. Wolański N., 1988, *Czynniki i mechanizmy przemian międzypokoleniowych człowieka*, cz. 2, Przegląd Antropologiczny, 54, s. 83–91.
40. Wolański N., 2005, *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa.
41. Zaworski B., 2009, *Secular trend in body height in rural children and youth from the central part of the Kaszuby region in the years 1978–2006*, w: *Somatic development, physical fitness and health status of rural children and adolescents*, pod red. H. Popławskiej, AWF w Warszawie Zamiejscowy Wydział Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska, s. 119–128.
42. Ziółkowska-Lajp E., 1999, *Studia tendencji przemian cech morfologicznych. Uwarunkowania i skutki w świetle badań wieloletnich*, Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Monografia nr 336, Poznań.

Aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe studentów uczelni radomskich

Adolescentia est tempus discendi, sed nulla aetas sera est ad discendum

Streszczenie. Niniejsza praca sporządzona została na podstawie danych uzyskanych z badania ankietowego: aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe studentów studiujących w Radomiu. Łączna liczebność badanej grupy wyniosła 678 osób. Respondenci poddani badaniu są jedną z najbardziej kluczowych kategorii podmiotów dla lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego, w tym regionalnego rynku pracy. Przeprowadzona analiza aspiracji i planów edukacyjno-zawodowych studentów pokazała zróżnicowanie między ankietowanymi. Wyjaśnienie jego przyczyn otrzymano dzięki zastosowaniu metod statystycznych. Zróżnicowanie szczególnie jest widoczne ze względu na płeć, sytuację materialną oraz tryb studiowania (studia stacjonarne, studia niestacjonarne) respondentów.

Słowa kluczowe: edukacja, jakość kształcenia, uczelnia, studenci, Radom, rynek pracy, badania ankietowe, obliczenia statystyczne, chi-kwadrat, współczynnik kontyngencji Pearsona, test U Manna-Whitneya, test Shapiro-Wilka

1. Wstęp

Aspiracje edukacyjne należą do ważniejszych rodzajów wszelkich ludzkich działań, co jest konsekwencją faktu, że kształcenie jest jedną z podstawowych dziedzin, w której człowiek może realizować się. Aspiracje edukacyjne najczęściej są określane jako pragnienia osiągnięcia zawodowego poziomu wykształcenia i dążenia do wykonywania zamierzonego zawodu. Towarzyszą im aspiracje związane z samokształceniem, przejawiające się w pragnieniach uzupełnienia luk w posiadanej wiedzy, opanowaniu określonych umiejętności, uzyskaniu dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Wyniki każdego z badań, odnoszących się do aspiracji edukacyjnych studentów, stanowią istotną informację zarówno dla władz wyższych uczelni, jak i dla władarzy regionu, w którym znajduje się uczelnia, a także samych studentów danej uczelni. Wzrost aspiracji edukacyjnych można zaobserwować w przekroju całego polskiego społeczeństwa. Jest

on zauważalny już od początku transformacji, czyli od wczesnych lat 90. ubiegłego wieku. Wykształcenie i wiedza stały się w Polsce ważnym i poszukiwanym towarem, także w rodzinach, w których dotychczas nikt nie ukończył studiów, a często nawet szkoły średniej. Fakt ten upoważnia do stwierdzenia, że dokonuje (dokonała) się na naszych oczach kulturowa i edukacyjna rewolucja. Szczególnie wykształcenie, które staje się użyteczne na rynku pracy, to bezcenny kapitał jednostki, który wpływa na jej sytuację materialną, zawodową i realizację życiowych celów oraz planów. Współczesny stosunek jednostki do własnej edukacji, wiedzy i umiejętności w ostatnim okresie bardzo zmienił się *in plus*, a rosnące aspiracje edukacyjne polskiego społeczeństwa stały się szczególnie szansą dla szkół wyższych w Polsce, mającą obecnie wyraz w umasowieniu kształcenia na poziomie wyższym.

Opracowanie sporządzono na podstawie danych uzyskanych z badania ankietowego: aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe studentów radomskich uczelni (objęło ono studentów pierwszego, drugiego i trzeciego roku). Badanie przeprowadzono w dniach 14–28 maja 2012 roku. Łączna liczebność grupy objętej badaniem wyniosła 678 osób. Kierunki objęte badaniem to filologia angielska, pedagogika, informatyka (technologie informacyjne). Grupa respondentów podanych badaniu jest jedną z najbardziej kluczowych kategorii podmiotów dla lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego, w tym zwłaszcza dla regionalnego rynku pracy, gdyż z jednej strony to właśnie od absolwentów tych kierunków zależeć będzie kształcenie przyszłych pokoleń Polaków, z drugiej zaś deficyt osób w obszarze technologii informatycznych (informatycy, programiści) może stać się poważną barierą w stałym przechodzeniu do gospodarki opartej na wiedzy i wzrostowi innowacyjności polskiej gospodarki. Celem opracowania jest uświadomienie potrzeby głębokich zmian, jakie muszą zajść w nauczaniu oraz zidentyfikowanie tych czynników, które hamują przyszłym absolwentom wejście na trudny radomski i ogólnopolski rynek pracy. Dwutorowość kształcenia zwiększa na nim szansę. Sposób podejmowania działań przez badaną grupę w tym zakresie przesądzać może o przyszłym kształcie lokalnego rynku pracy. Poznanie i zdiagnozowanie aspiracji zawodowych studentów oraz ich szans na rynku pracy ma wartości tak diagnostyczną, jak i prognostyczną. Po pierwsze możliwa jest na tej podstawie ocena bieżącej sytuacji na rynku pracy, zwłaszcza w tak istotnej dziedzinie jak współdziałanie sektora szkolnictwa wyższego z rynkiem pracy i dostosowanie jego oferty do potrzeb rynku pracy. Po drugie zaś od wyborów w zakresie ścieżki zawodowej i ścieżki kształcenia studentów zależeć będzie późniejsze położenie młodych ludzi na rynku pracy. Wnioski uzyskane w tej dziedzinie są praktyczną wskazówką dla bieżącego reagowania na rynku pracy oraz kształcenia, a także dla planowania działań w tych obszarach.

Analizy statystyczne w opracowaniu przeprowadzono za pomocą pakietu statystycznego STATISTICA 7.1. Wyniki dla skal jakościowych (nominalnych i porządkowych) zostały przedstawione za pomocą tablic częstości wraz z wskazaniem procentowymi. Do oceny różnic między proporcjami w porównywanych grupach wykorzystano test równości frakcji (test jednorodności)

chi-kwadrat. Do pomiaru siły zależności między badanymi zmiennymi wykorzystano współczynnik kontyngencji Pearsona. Do oceny istotności różnic między (niezależnymi) grupami wykorzystano test U Manna-Whitneya. Normalność rozkładów zmiennych ilościowych wykonano testem Shapiro-Wilka (dla zmiennych z pytania dotyczącego oczekiwanych zarobków). Założono poziom istotności $\alpha = 0,05$. Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,05$, a za wysoce istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,01$.

W opracowaniu dokonana została pogłębiona analiza aspiracji i planów edukacyjno-zawodowych studentów uczelni radomskich.

Analiza w pracy polegała na zdiagnozowaniu następujących czynników wśród studentów anglistyki, informatyki i pedagogiki:

- a) planów związanych z kontynuacją nauki bądź też podnoszeniem kwalifikacji zawodowych,
- b) opinii studentów na temat sytuacji na lokalnym rynku pracy,
- c) znajomości przez respondentów instytucji rynku pracy,
- d) planów związanych z rozwojem życia zawodowego,
- e) potrzeb studentów związanych z wejściem na rynek pracy,
- f) doświadczeń zawodowych studentów,
- g) planów związanych z miejscem zamieszkania i deklaracjami odnośnie migracji.

2. Charakterystyka badanej grupy

W badaniu zrealizowano 678 wywiadów, wśród których 58% stanowiły kobiety (393 wskazań), a 42% mężczyźni (285 wskazań).

Tabela 1. Rozkład płci w ankietowanej grupie

Płeć	N = 678	%
kobieta	393	58,0
mężczyzna	285	42,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego 2012.

W badanej próbie większość respondentów, a mianowicie 57,5%, stanowiły osoby w wieku 18–20 lat (390 wskazań), 39,8% w przedziale 21–24 lat (270 wskazań), a 2,7% osób w wieku powyżej 24 lat (48 wskazań).

Tabela 2. Rozkład wieku w ankietowanej grupie

Wiek	N = 678	%
18–20 lat	390	57,5
21–24 lata	270	39,8
powyżej 24 lat	18	2,7

Źródło: jak w tab. 1.

Większość ankietowanych, czyli 64,6%, studiowało na studiach stacjonarnych (438 wskazań). Studenci studiów niestacjonarnych stanowili 35,4% respondentów (240 wskazań).

Tabela 3. Rozkład trybu studiowania w ankietowanej grupie

Tryb studiowania	N=678	%
stacjonarny (dzienny)	438	64,6
niestacjonarny (zaoczny)	240	35,4

Źródło: jak w tab. 1.

Z terenów wiejskich pochodziło 27,9% ankietowanych (189 wskazań). Spośród mieszkańców miast najliczniejsze grono (29,2%) to mieszkańcy miast od 20–100 tys. (198 wskazań), w miastach do 20 tys. mieszkańców zamieszkiwało 20,4% studentów (138 wskazań), w miastach od 100 do 500 tys. – 19,5% (132 wskazań). Najmniej liczną grupę (3,1%) stanowili mieszkańcy miejscowości powyżej 500 tys. mieszkańców (21 wskazań).

Tabela 4. Rozkład miejsca zamieszkania w ankietowanej grupie

Miejscowość pochodzenia	N=678	%
miasto ponad 500 tys. mieszk.	21	3,1
miasto 100–500 tys. mieszk.	132	19,5
miasto 20–100 tys. mieszk.	198	29,2
miasto do 20 tys. mieszk.	138	20,4
wieś	189	27,8

Źródło: jak w tab. 1.

Z Radomia pochodziło 34,5% ankietowanych (234 wskazania), a pozostałe 65,5% z innych, w większości pobliskich miejscowości (444 wskazania).

Tabela 5. Miejsce zamieszkania w ankietowanej grupie

Miejsce zamieszkania	N = 678	%
Olsztyn	234	34,5
inna miejscowość	444	65,5

Źródło: jak w tab. 1.

Rozkład wykształcenia głowy rodziny respondentów był następujący: wykształcenie średnie wskazało 38,1% ankietowanych (258 wskazań), a zasadnicze zawodowe wskazało 20,4% ankietowanych (138 wskazań), pomaturalne wykształcenie wybrało 16,4% (111 wskazań), a wyższe 21,6% ankietowanych (147 wskazań). Jedyne 3,5% ankietowanych wskazało na wykształcenie podstawowe (24 wskazań).

Tabela 6. Rozkład wykształcenia głowy rodziny w ankietowanej grupie

Wykształcenie rodziców	N = 678	%
podstawowe	24	3,5
zasadnicze zawodowe	138	20,4
średnie	258	38,1
pomaturalne	111	16,4
wyższe	147	21,6

Źródło: jak w tab. 1.

Rozkład pochodzenia społecznego pokazał, że najliczniej reprezentowane było pochodzenie robotnicze (43,4%) oraz inteligentkie (39,8%). Na pochodzenie chłopskie wskazało 9,7% ankietowanych, a inne pochodzenie wskazało 7,1% ankietowanych. Odpowiedzi „inne” to: pomiędzy a i b, „robotniczo-inteligentkie”, „arystokracja”, „handlowcy”, „a bo ja wiem”, „szlacheckie”, „przedsiębiorcy”, „bardzo dobre”, „mieszkańskie”, „rolnictwo” i „klasa średnia”.

Tabela 7. Rozkład pochodzenia społecznego w ankietowanej grupie

Pochodzenie społeczne	N = 678	%
inteligentkie	270	39,8
robotnicze	294	43,4
chłopskie	66	9,7
inne	48	7,1

Źródło: jak w tab. 1.

Sytuacja materialna ankietowanej grupy przedstawiała się w sposób następujący: „dość dobra” (43,8%), „przeciętna” (41,6%), „bardzo dobrą” wskazało 11,1%, a „raczej złą” 1,3%, „zdecydowanie złą” padła w 2,2% przypadków.

Tabela 8. Rozkład sytuacji materialnej w ankietowanej grupie

Sytuacja materialna	N = 678	%
bardzo dobra	75	11,1
dość dobra	297	43,8
przeciętna	282	41,6
raczej zła	9	1,3
zdecydowanie zła	15	2,2

Źródło: jak w tab. 1.

3. Plany związane z kontynuacją nauki

Po zakończeniu edukacji ponad połowa, czyli 53,1%, ankietowanych ma zamiar „pracować i jednocześnie dalej studiować”, grupa 19,0% wskazała odpowiedź „chcę iść do pracy”, a 15,5% że „chcę dalej studiować”. 12,4% jeszcze nie wie, co zamierza zrobić. Respondenci stawiają więc na swój dalszy rozwój i mają zamiar jednocześnie pracować i kontynuować naukę.

Ankietowani chcą kontynuować studia na „studiach magisterskich” (86,5%), „studiach doktoranckich” (11,0%), „studiach podyplomowych” (10,3%) i „studiach licencjackich” (3,2%). Zwraca uwagę relatywnie duża liczba osób zainteresowanych studiami doktoranckimi.

Ponad połowa ankietowanych, czyli 54,2%, nie wie jeszcze jaka problematyka będzie ich interesowała przy kontynuacji kształcenia, a spośród tych, którzy już zdecydowali (45,8%), wskazywane odpowiedzi to: bezpieczeństwo narodowe/wewnętrzne (33 – 15,5%), prawo (33 – 15,5%), stosunki międzynarodowe (33 – 15,5%), politologia (21 – 9,9%), zarządzanie (24 – 10,4%), filologia angielska (15 – 7,0%), polityka (15 – 7,0%). Przeważają więc nauki humanistyczne i społeczne. Zaledwie 18 osób wskazało na nauki techniczne i przyrodnicze.

Na pytanie, co zdecydowało o wyborze kierunku studiów, respondenci najczęściej wskazywali odpowiedź, że „jest on zgodny z moimi zainteresowaniami” (67,3%). Kolejne to „jest to kierunek przyszłości” (22,1%), „po tym kierunku dobrze się zarabia” (4,4%) i „po tym kierunku jest łatwo o pracę” (3,1%). Inne odpowiedzi stanowiły 12,8% i były to „na inne się nie dostałam/em” (24 – 27,6%), są łatwe (12 – 13,8%), „dobre uzupełnienie wykształcenia” i „przypadek” (po 9 – 10,3%).

Zdecydowana większość ankietowanych pozyskuje informacje o radomskich uczelniach w „Internecie” (89,4%), wśród „kolegów/koleżanek” (48,2%), na „spotkaniach organizowanych na uczelniach” (14,2%), „w prasie” 14,2%, „wśród rodziny” 8,0%.

O wyborze uczelni zdecydowała przede wszystkim „lokalizacja uczelni” (67,3%), „przyjazna atmosfera na uczelni” (44,2%) i „oferta kształcenia” (39,4%). Na wykwalifikowaną kadrę wskazało zaledwie 8,0% respondentów.

Spośród kadry akademickiej najwyżej respondenci ocenili nauczycieli prowadzących przedmioty związane z naukami ekonomicznymi (ekonomia, zarządzanie), najniższe noty uzyskali prowadzący przedmioty prawnicze, językowe (lektorzy) i wychowania fizycznego, w środku stawki ulokowała się pedagogika.

Tabela 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Co zadecydowało o wyborze uczelni? – proszę o wskazanie maksymalnie trzech odpowiedzi”

Wyszczególnienie	N = 678	%
lokalizacja uczelni	456	67,3
przyjazna atmosfera na uczelni	300	44,2
oferta kształcenia	267	39,4
wyposażenie i baza lokalowa uczelni	138	20,4
uważam, że jest to uczelnia dla mnie	126	18,6
koledzy/koleżanki	123	18,1
wysoki poziom nauczania	105	15,5
bezpieczne warunki studiowania	63	9,3
perspektywa znalezienia pracy	63	9,3
wykwalfikowana kadra	54	8,0
osiągnięcia absolwentów po ukończeniu uczelni	27	4,0

Źródło: jak w tab. 1.

Najczęściej od uczelni studenci oczekują „zdobycia solidnego wykształcenia ogólnego” (48,7%), „solidnego przygotowania do zawodu” (37,2%) i „pozyskania kontaktów z potencjalnymi pracodawcami” (27,0%).

Tabela 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czego oczekujesz od uczelni?” – proszę o wskazanie maksymalnie dwóch odpowiedzi”

Wyszczególnienie	N = 678	%
solidnego wykształcenia ogólnego	330	48,7
solidnego przygotowania do zawodu	252	37,2
pozyskania kontaktów z potencjalnymi pracodawcami	183	27,0
pozyskania umiejętności poszukiwania pracy	138	20,4
pozyskania umiejętności pracy w zespole	75	11,1
inne	15	2,2

Źródło: jak w tab. 1.

Na wybór uczelni, w której aktualnie ankietowani studiuja, wpływ mają przede wszystkim sami studenci (47,8%), rodzice/rodzina (46,9%), koledzy/koleżanki (26,5%). Niewielki wpływ miał pedagog szkolny (9%) i wychowawca klasy (3%).

Tabela 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Z kim rozmawiałeś/łaś lub konsultowałeś/łaś swoją decyzję związaną z wyborem uczelni?” – proszę o wskazanie maksymalnie dwóch odpowiedzi

Wyszczególnienie	N = 678	%
sam/a podjąłem/podjęłam decyzję	324	47,8
z rodzicami/rodziną	318	46,9
z kolegami/koleżankami	180	26,5
z pedagogiem szkolnym	9	1,3
z wychowawcą klasy	3	0,4
z doradcą spoza szkoły	3	0,4

Źródło: jak w tab. 1.

Ponad 40,0% ankietowanych odpowiedziało, że „oferta edukacyjna szkół wyższych w Radomiu jest zadawalająca, bo radomskie uczelnie kształcą na wielu kierunkach”, 22,2% że „tak, bo uczą na kierunkach, które mnie interesują”, a 19,1% że „tak, bo jest duży wybór uczelni”. Odpowiedzi, że oferta jest niezadowolająca/uboga udzieliło 9,8% ankietowanych, zaś na wysoki poziom nauczania wskazało 4,9% respondentów.

Większość ankietowanych, tj. 71,7%, deklaruje, że na ich uczelni nie są prowadzone rozmowy/spotkania dotyczące rynku pracy, a 25,7% potwierdza, że takie spotkania są prowadzone. Grupa 2,7% nie wie nic na ten temat.

4. Oczekiwania dotyczące rynku pracy

Większość ankietowanych uznało, że po ukończeniu obecnych studiów chciałoby kontynuować naukę i jednocześnie podjąć „pracę umysłową w małym lub średnim przedsiębiorstwie” (33,3%), „pracę umysłową w administracji publicznej samorządowej” (20,8%) i „pracę umysłową w dużym przedsiębiorstwie” oraz „pracę umysłową w administracji publicznej centralnej” (po 20%). Jednocześnie respondenci mają zamiar kontynuować naukę (por. tab. 12).

W toku analizy stwierdzono istotną statystycznie różnicę ($p < 0,05$) między kobietami i mężczyznami w odniesieniu do rodzaju pracy, jaką ankietowani zamierzają podjąć. Mężczyźni istotnie statystycznie częściej od kobiet noszą się z zamiarem podjęcia pracy fizycznej, a kobiety częściej od mężczyzn planują podjęcie pracy umysłowej w małym lub średnim przedsiębiorstwie. Mężczyźni częściej planują podjąć pracę umysłową w korporacji, a kobiety częściej zamierzają znaleźć pracę w administracji publicznej samorządowej (por. tab. 13).

Tabela 12. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jeśli zamierzasz podjąć pracę i jednocześnie kontynuować naukę w szkole wyższej, to jaką pracę zamierzasz wykonywać?”

Wyszczególnienie	N = 468	%
pracę umysłową w małym lub średnim przedsiębiorstwie	120	33,3
pracę umysłową w administracji publicznej samorządowej	75	20,8
pracę umysłową w dużym przedsiębiorstwie	72	20,0
pracę umysłową w administracji publicznej centralnej	72	20,0
pracę umysłową w korporacji	63	17,5
pracę fizyczną w zakładzie pracy	36	10,0
pracę w firmie rodzinnej	24	6,7
pracę w gospodarstwie rolnym	3	0,8
własna działalność gospodarcza	3	0,8

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 13. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Jeśli zamierzasz podjąć pracę i jednocześnie kontynuować naukę w szkole wyższej, to jaką pracę zamierzasz wykonywać?” od pici ankietowanych

Wyszczególnienie	Płeć				Razem
	kobieta		mężczyzna		
pracę fizyczną w zakładzie pracy	18	7,69%	18	14,29%	36
pracę umysłową w małym bądź średnim przedsiębiorstwie	87	37,18%	33	26,19%	120
pracę umysłową w dużym przedsiębiorstwie	51	21,79%	21	16,67%	72
pracę umysłową w korporacji	30	12,82%	33	26,19%	63
pracę umysłową w administracji publicznej centralnej	48	20,51%	24	19,05%	72
pracę umysłową w administracji publicznej samorządowej	60	25,64%	15	11,90%	75
pracę w gospodarstwie rolnym	0	0,00%	3	2,38%	3
pracę w firmie rodzinnej	18	7,69%	6	4,76%	24
Ogółem	312	100%	153	100%	465

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono również wysoce istotną różnicę ($p < 0,0001$) w częstości udzielania odpowiedzi ze względu na sytuacją materialną. Osoby o lepszej sytuacji materialnej częściej udzielały odpowiedzi, że chętnie podejmą „pracę w firmie rodzinnej” (por. tab. 14).

Ankietowani po skończeniu studiów chcieliby pracować w administracji (publicznej i samorządowej) (23%). Duża grupa respondentów (21,2%) odpowiedziało „jeszcze nie wiem/brak odpowiedzi” (por. tab. 15).

Tabela 14. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Jeśli zamierzasz podjąć pracę i jednocześnie kontynuować naukę w szkole wyższej, to jaką pracę zamierzasz wykonywać?” od sytuacji materialnej

Wyszczególnienie	Sytuacja materialna				Razem
	bardzo dobra i dobra		przeciętna i zła		
pracę fizyczną w zakładzie pracy	18	9,52%	18	10,53%	36
pracę umysłową w małym bądź średnim przedsiębiorstwie	57	30,16%	63	36,84%	120
pracę umysłową w dużym przedsiębiorstwie	39	20,63%	33	19,30%	72
pracę umysłową w korporacji	30	15,87%	33	29,30%	63
pracę umysłową w administracji publicznej centralnej	45	23,81%	27	15,79%	72
pracę umysłową w administracji publicznej samorządowej	42	22,22%	33	19,30%	75
pracę w gospodarstwie rolnym	3	1,59%	0	0,00%	3
pracę w firmie rodzinnej	24	12,70%	0	0,00%	24
Ogółem	258	100%	207	100%	465

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 15. Rozkład odpowiedzi na pytanie „W jakiej branży chciał(a)byś pracować?”

Wyszczególnienie	N = 522	%
administracja (publiczna i samorządowa)	166	31,8
jeszcze nie wiem/brak odpowiedzi	154	29,5
handlowa	45	8,6
prawnicza	30	5,7
dypłomacja	26	5,0
finanse	19	3,6
polityka	18	2,7
tłumaczenia	18	2,7
bankowość	15	2,2
szkolnictwo	15	2,2
usługowa	15	2,2
przedsiębiorstwa	15	2,2

Źródło: jak w tab. 1.

Wśród najbardziej pożądanых zagranicznych pracodawców radomscy studenci wymieniali w kolejności te związane z sektorem IT jak Google, Facebook, Apple, Microsoft, IBM oraz firmy konsultingowe typu PwC, Ernst&Young, KPMG. Najpopularniejsi polscy pracodawcy to według studentów przedsiębiorstwa państwowe oraz administracja publiczna: PKN Orlen, KPMG, PKO Bank Polski S.A., Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

Ponad połowa ankietowanych, czyli 55,3%, odpowiedziała, że przy podjęciu zatrudnienia kieruje nimi „chęć usamodzielnienia się”, podobnie ponad połowa

ankietowanych, czyli 52,0%, odpowiedziała, że decydują „względy finansowe”. Grupa 4,5% ankietowanych wskazała, że istotne są dla nich „względy rodzinne”. Wśród odpowiedzi „inne” (3,9%) respondenci wskazywali, że: „dobrze mieć własną kasę”, „nie lubię się zbyt dużo obijać, zajęcie czasu”, „nie wiem”, „przymus stania się samodzielną osobą, w Radomiu stawki proponowane studentom są kpiną”, „podjęłam pracę bo muszę za coś żyć”, „samospełnienie”, „zarobek na utrzymanie, który jest niezbędny na studia” i „samo życie”.

Stwierdzono istotną różnicę ($p = 0,0180$) w częstości udzielania odpowiedzi ze względu na tryb studiowania. Studenci studiów stacjonarnych częściej udzielali odpowiedzi, że zatrudnili się ze „względów finansowych” oraz „ze względu na duże możliwości kariery zawodowej”. Stwierdzono wysoce istotną różnicę w częstości udzielania odpowiedzi „ze względu na dużą stabilność w tej branży” a trybem studiowania. Studenci studiów niestacjonarnych podejmują pracę „ze względu na prestiż w tej branży” oraz bo „jest dostępna w preferowanej przeze mnie okolicy” (por. tab. 16).

Tabela 16. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Jeżeli podjąłeś/Ipodjęłaś pracę co wpłynęło na Twoją decyzję o jej podjęciu?” od trybu studiowania

Wyszczególnienie	Tryb studiowania				Razem
	stacjonarny (dzienny)		niestacjonarny (zaoczny)		
względy finansowe	147	47,57%	132	57,89%	279
względy rodzinne	15	4,85%	9	3,95%	24
chęć usamodzielnienia się	174	56,31%	123	53,95%	297
Inne	12	3,88%	9	3,95%	21
Ogółem	348	100%	273	100%	621

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono wysoce istotną różnicę ($p < 0,0001$) w częstości udzielania odpowiedzi a sytuacją materialną. Osoby o gorszej sytuacji materialnej częściej udzielały odpowiedzi, że decydujące przy podjęciu pracy były „względy finansowe”. Osoby o lepszej sytuacji materialnej częściej udzielały odpowiedzi „chęć usamodzielnienia się” (por. tab. 17).

Ponad połowa ankietowanych (51,8%) deklaruje, że nie zgodziłaby się pracować w firmie, która nie cieszy się dobrą opinią jako pracodawca, a 13,3% deklaruje, że nie ma to dla niej znaczenia i wyraziłaby zgodę. Grupa 35% nie ma na ten temat jednoznacznie wyrobionego zdania.

Z analizy wynika, że zdecydowana większość respondentów poszukuje informacji o rynku pracy. Najczęstsze udzielane odpowiedzi to „przeoglądam ogłoszenia o pracy” (45,1%), „poszukuje informacji, w jakich zawodach łatwo znaleźć pracę” (41,6%) i „interesuję się informacjami o zawodach, jakich pracodawcy będą poszukiwali za kilka lat” (33,2%). Niewiele ponad 13% ankietowanych w ogóle nie szuka informacji o rynku pracy (por. tab. 18).

Tabela 17. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Jeżeli podjąłeś/podjęłaś pracę co wpłynęło na Twoją decyzję o jej podjęciu?” od sytuacji materialnej

Wyszczególnienie	Sytuacja materialna				Razem
	bardzo dobra i dobra		przeciętna i zła		
względy finansowe	114	39,18%	165	67,07%	279
względy rodzinne	9	3,09%	15	6,10%	24
chęć usamodzielnienia się	192	65,98%	105	42,68%	297
Inne	12	4,12%	9	3,66%	21
Ogółem	327	100%	294	100%	621

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 18. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy szukasz informacji o rynku pracy? Jeśli tak, to czego one dotyczą?” – proszę o wskazanie maksymalnie trzech odpowiedzi

Wyszczególnienie	N = 678	%
przeoglądam ogłoszenia o pracy	306	45,1
informacji, w jakich zawodach łatwo znaleźć pracę	282	41,6
informacji o zawodach, jakich pracodawcy będą poszukiwali za kilka lat	225	33,2
informacji na temat instytucji pomagających znaleźć pracę	150	22,1
informacji, w jakich zawodach trudno znaleźć pracę	48	7,1
inne	9	1,3
nie, nie szukam informacji o rynku pracy	90	13,3

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 19. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy szukasz informacji o rynku pracy? Jeśli tak, to czego one dotyczą?” od trybu studiowania

Wyszczególnienie	Tryb studiowania				Razem
	stacjonarny (dzienny)		niestacjonarny (zaoczny)		
informacji, w jakich zawodach łatwo znaleźć pracę	186	42,47%	96	40,00%	282
informacji, w jakich zawodach trudno znaleźć pracę	33	7,53%	15	6,25%	48
informacji o zawodach, jakich pracodawcy będą poszukiwali za kilka lat	174	39,73%	51	21,25%	225
informacji na temat instytucji pomagających znaleźć pracę	87	19,86%	63	26,25%	150
przeoglądam ogłoszenia o pracy	162	36,99%	144	60,00%	306
inne	9	2,05%	0	0,00%	9
nie, nie szukam informacji o rynku pracy	69	15,75%	21	8,75%	90

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono m.in. istotną różnicę ($p = 0,0102$) w częstości udzielania odpowiedzi „nie, nie szukam informacji o rynku pracy” a trybem studiowania. Studenci studiów stacjonarnych częściej udzielali takiej odpowiedzi, wyrażali mniejsze zainteresowanie szukaniem informacji o rynku pracy (por. tab. 19).

5. Ocena rynku pracy w Radomiu

Większość ankietowanych uważa, że rynek pracy w Radomiu nie należy do łatwych. Najczęstsza odpowiedź to taka, że pracę w mieście znaleźć jest „trudno” (31,9%), „ani łatwo, ani trudno” (26,5%). Odpowiedź „bardzo trudno” wskazano w 19,5% przypadków, a „nie mam zdania” 16,8% ankietowanych (por. tab. 20). Równocześnie respondenci deklarowali, że proponowane oferty pracy na radomskim rynku są mało interesujące, nisko płatne i nie dające możliwości rozwoju. Ponad 60% respondentów uznało, że „praca na etat” jest tylko dla wybranych, a większość ofert to „umowy zlecenia”. Ankietowani myśląc o swojej przyszłości nie wykluczają podjęcia pracy w innych miastach. Najczęściej wskazywana była Warszawa i Kraków. Relatywnie rzadko była podawana emigracja zarobkowa za granicę. Wśród wskazywanych potencjalnych krajów ankietowani najczęściej wymieniali Niemcy, Wielką Brytanię, Szwecję i Norwegię. Osoby studiujące filologię angielską i deklarujące lepszą znajomość języka angielskiego częściej planują wyjazd za granicę.

Tabela 20. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć”

Wyszczególnienie	N = 678	%
bardzo łatwo	6	0,9
łatwo	30	4,4
ani łatwo, ani trudno	180	26,5
trudno	216	31,9
bardzo trudno	132	19,5
nie mam zdania	114	16,8

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono wysoce istotną ($p < 0,0013$) zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” od sytuacji materialnej. Osoby w lepszej sytuacji materialnej wyżej oceniały możliwość zdobycia pracy w Radomiu (por. tab. 21).

Tabela 21. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” od sytuacji materialnej

Wyszczególnienie	Sytuacja materialna				Razem
	bardzo dobra i dobra		przeciętna i zła		
bardzo łatwo	6	1,61%	0	0,00%	6
łatwo	24	6,45%	6	1,96%	30
ani łatwo, ani trudno	108	29,03%	72	23,53%	180
trudno	114	30,65%	102	33,33%	216
bardzo trudno	60	16,13%	72	23,53%	132
nie mam zdania	60	16,13%	54	17,65%	114

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono wysoce istotną ($p < 0,0001$) zależność między rozkładem odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” a płcią ankietowanych. Mężczyźni są bardziej optymistycznie nastawieni do możliwości znalezienia pracy w Radomiu (por. tab. 22).

Tabela 22. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” od płci ankietowanych

Wyszczególnienie	Płeć				Razem
	kobieta		mężczyzna		
bardzo łatwo	3	0,76%	3	1,05%	6
łatwo	9	2,29%	21	7,37%	30
ani łatwo, ani trudno	99	25,19%	81	28,42%	180
trudno	153	38,93%	63	22,11%	216
bardzo trudno	78	19,85%	54	18,95%	132
nie mam zdania	51	12,98%	63	22,11%	114
Ogółem	393	100%	285	100%	678

Źródło: jak w tab. 1.

Stwierdzono istotną ($p = 0,0121$) zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” od trybu studiowania. Studenci studiów dziennych bardziej optymistycznie podchodzili do zagadnienia możliwości znalezienia pracy w Radomiu (por. tab. 23).

Tabela 23. Zależność rozkładu odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem w Radomiu pracę można znaleźć” od trybu studiowania

Wyszczególnienie	Tryb studiowania				Razem
	stacjonarny (dzienny)		niestacjonarny (zaoczny)		
bardzo łatwo	6	1,37%	0	0,00%	6
łatwo	18	4,11%	12	5,00%	30
ani łatwo, ani trudno	123	28,08%	57	23,75%	180
trudno	150	34,25%	66	27,50%	216
bardzo trudno	81	18,49%	51	21,25%	132
nie mam zdania	60	13,70%	54	22,50%	114
Ogółem	438	100%	240	100%	678

Źródło: jak w tab. 1.

Większość ankietowanych, czyli 64,6%, twierdzi, że nie zna instytucji w Radomiu, które mogą pomóc w poszukiwaniu pracy. Najczęściej wskazane przez respondentów instytucje to „Urząd Pracy” (177 – 73,8%), „biura/agencje pośrednictwa pracy” (66 – 27,5%), „OHP” (33 – 13,8%), „portale internetowe” (15 – 6,3%), „agencje pracy tymczasowej” (9 – 3,8%), „znajomi” (9 – 3,8%), „biura doradztwa zawodowego” (6 – 2,5%), „ogłoszenia w gazetach” (4 – 2,5%).

6. Metody wejścia na rynek pracy

Ponad połowa ankietowanych (57,5%) wskazała, że najlepszym sposobem na poszukiwanie pracy jest „przeglądanie ogłoszeń w Internecie”, 47,8% „rozsyłanie CV do wielu pracodawców”, 45,1% „znajomości/rodzina”, 32,7% „przeglądanie ogłoszeń w prasie”, a 23,9% „przez bezpośredni kontakt z pracodawcą” (por. tab.24).

Ponad połowa ankietowanych, czyli 66,4%, odpowiedziała, że aby znaleźć satysfakcjonującą pracę niezbędna jest „znajomość języków obcych”, a 56,6% „konkretne umiejętności zawodowe”. Grupa 41,2% wskazała, że „dobre wykształcenie ogólne”, po 32,3% respondentów uznało, że „znajomość obsługi komputera” i „umiejętność pracy w zespole”. Na inne umiejętność wskazało 7,1% i wskazało „doświadczenie” i „znajomości” (po 15 osób). Jednocześnie 69% ankietowanych uznało, że wiedza wyniesiona z uczelni jest „zbyt teoretyczna” i mało przydatna z punktu widzenia pracodawców, 15% było przeciwnego zdania, a 16% nie miało zdania na ten temat¹. Jednocześnie studenci deklarowali, że ich umiejętności zawodowe nie są wystarczające (64% ankietowanych), a znajomość języków obcych

¹Potwierdza to badanie przeprowadzone w lipcu 2011 r. przez Instytut Badania Opinii Homo Homini na próbie polskich maturzystów (rocznik 2011) oraz studentów (I i II rok studiów). Aż 70% jest przekonana, że musi być wykształcona, ale nie może mieć tylko wiedzy teoretycznej.

jako słabą zadeklarowało 73% respondentów. Najczęściej znane języki w badanej kategorii to: rosyjski i angielski (rzadziej niemiecki). Mniej popularny jest francuski, hiszpański i włoski. Spośród języków „egzotycznych” respondenci najchętniej zaczęliby uczyć się norweskiego, szwedzkiego i duńskiego. W dalszej kolejności podawane były: chiński, japoński i arabski. Zdecydowana większość, tj. 71%, uważa, że zbyt małą uwagę na uczelni przywiązuje się do nauki języków obcych. Stwierdzili tak zwłaszcza studenci pedagogiki, jak również technologii informacyjnych. Obserwacja rankingu pozwala wyciągnąć wnioski nie tylko na temat zainteresowania poszczególnymi językami w regionach, ale i na temat zmian w podejściu do nauki języków obcych.

Tabela 24. Rozkład odpowiedzi na pytanie „W jaki sposób Twoim zdaniem najlepiej szukać pracy?” – proszę o wskazanie maksymalnie trzech odpowiedzi

Wyszczególnienie	N = 678	%
przeglądanie ogłoszeń w Internecie	390	57,5
rozesyłanie CV do wielu pracodawców	324	47,8
znajomych/rodzinę	306	45,1
przeglądanie ogłoszeń w prasie	222	32,7
bezpośredni kontakt z pracodawcą	162	23,9
pośrednictwo urzędu pracy	138	20,4
pośrednictwo agencji zatrudnienia	72	10,6
biuro karier na uczelni	24	3,5
inny sposób	12	1,8

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 25. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czym trzeba się według Ciebie charakteryzować, aby zdobyć „dobrą” pracę po ukończeniu uczelni?” – pytanie wielokrotnego wyboru

Wyszczególnienie	N = 678	%
znajomością języków obcych	450	66,4
konkretnymi umiejętnościami zawodowymi	384	56,6
dobrym wykształceniem ogólnym	279	41,2
znajomością obsługi komputera	219	32,3
umiejętnością pracy w zespole	219	32,3
innymi umiejętnościami	48	7,1

Źródło: jak w tab. 1.

7. Pierwsze doświadczenia związane z rynkiem pracy

Z przeprowadzonej analizy wynika, że 70,4% ankietowanych już pracowało. Większość z respondentów swoje pierwsze doświadczenia mają za sobą: 75,7% pracowało „w czasie wakacji”, „w czasie roku akademickiego” 37,6% ankietowanych.

Najczęściej ankietowani pracowali w charakterze: „sprzedawca/praca w handlu/kasjer” (20,7%), „barman/kelner, praca w gastronomii” (17,2%) i „praca fizyczna” (11,5%). Zdecydowana większość nie pracowała w zawodzie, do którego przygotowuje ich uczelnia, np. jako tłumacze, pedagodzy czy administratorzy sieci, programiści itp.

Tabela 26. Rozkład odpowiedzi na pytanie „W jakim charakterze pracowałeś/łaś? Na czym polegała Twoja praca?”

Wyszczególnienie	N = 417	%
sprzedawca/praca w handlu/kasjer	108	20,7
barman/kelner, praca w gastronomii	90	17,2
praca fizyczna	60	11,5
proste prace biurowe	51	9,8
opiekun/ka	24	4,6
magazynier	21	4,1
telemarketing	18	3,4
kierowca/dostawca/kurier	15	2,9
ochrona	15	2,9
stażysta	15	2,9

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 27. Rozkład odpowiedzi na pytanie „W pracy cenię przede wszystkim?”

Wyszczególnienie	N = 417	%
dobrze warunki pracy	432	63,7
warunki zatrudnienia (rodzaj umowy, czas trwania)	336	49,6
system wynagrodzeń	231	34,1
ściśle określony zakres odpowiedzialności	222	32,7
dobrze relacje ze współpracownikami	192	28,3
dobrze relacje z przełożonymi	129	19,0
możliwości rozwoju (np. system szkoleń)	126	18,6
możliwość awansu	117	17,3
jasne kryteria rekrutacji	72	10,6
pakiety socjalne	57	8,4

Źródło: jak w tab. 1.

Respondenci najczęściej pracowali na „umowę zlecenie” (47,1%) i „umowę o pracę” (35,6%). Samozatrudnienie deklarowało 14,9% ankietowanych. Na uwagę zasługuje fakt, że większość ankietowanych (73%), którzy już pracowali, była zadowolona z wykonywanej pracy, natomiast 21,8% była przeciwnego zdania. W pracy studenci cenią przede wszystkim „dobre warunki pracy” (63,7%), „warunki zatrudnienia (rodzaj umowy, czas trwania)” (49,6%), „system wynagrodzeń” (34,1%) i „ściśle określony zakres odpowiedzialności” (32,7%).

8. Plany zawodowe i oczekiwania finansowe po ukończeniu studiów

Po skończeniu edukacji większość ankietowanych nie wie jeszcze, w jakim charakterze chce pracować (30,1%). Na „administrację (publiczną/samorządową)” i „pracę biurową” wskazało po 8,8%, a na „służby mundurowe (policja, wojsko)” wskazało 6,2% ankietowanych (por. tab. 28).

Tabela 28. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jaką pracę chciał(a)byś wykonywać po skończeniu studiów?”

Wyszczególnienie	N = 549	%
jeszcze nie wiem/brak odpowiedzi	204	30,1
administracja (publiczna/samorządowa)	60	8,8
praca biurowa	60	8,8
służby mundurowe (policja, wojsko)	42	6,2
dobrze płatna	39	5,8
praca umysłowa	33	4,9
zgodną z wykształceniem/zainteresowaniami	33	4,9
ambasador/dyplomata	27	4,0
własna działalność gospodarcza	27	4,0
praca w korporacji/firmie międzynarodowej	24	3,5

Źródło: jak w tab. 1.

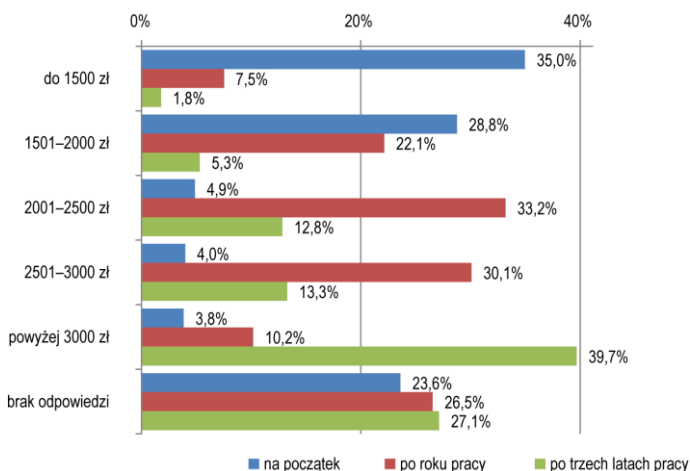
Studenci mają zróżnicowane oczekiwania finansowe wobec swojego pracodawcy. Najczęściej wskazywana kwota „na początek” to do 1500 zł brutto (35%), a kolejna to „1501–2000 zł brutto” (28,8%). Po roku pracy ankietowani najczęściej wskazywali, że chcieliby zarabiać „2001–2500 zł brutto” (33,2%) i 2501–3000 zł brutto (30,1%), a po trzech latach pracy najczęstsza odpowiedź to powyżej 3000 zł brutto (39,7%).

Tabela 29. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jakie są Twoje oczekiwania finansowe” (zł brutto)

Oczekiwania finansowe	na początek	po roku pracy	po trzech latach pracy
do 1500 zł	35,0%	7,5%	1,8
1501–2000 zł	28,8%	22,1%	5,3
2001–2500 zł	4,9%	33,2%	12,8
2501–3000 zł	4,0%	30,1%	13,3
powyżej 3000 zł	3,8%	10,2%	39,7
brak odpowiedzi	23,6%	26,5%	27,1

Źródło: jak w tab. 1.

Jak pokazuje poniższa tabela, średnia kwota „na początek” to 1956,7 zł brutto w zakresie od 950 do 15000 zł brutto, a najczęściej wskazywana kwota to 2000 zł brutto. Średnia kwota po roku pracy to 2819,9zł brutto w zakresie od 1200 do 30000 zł brutto, a najczęściej wskazywana kwota to 2000 zł brutto. Średnia kwota po 3 latach pracy to 10075 zł brutto w zakresie od 1500 do 1000000 zł brutto, a najczęściej wskazywana kwota to 4000 zł brutto (por. tab. 30).



Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Jakie są Twoje oczekiwania finansowe” zł brutto

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 30. Statystyki opisowe odpowiedzi na pytanie „Jakie są Twoje oczekiwania finansowe?”

	N	Średnia	Mediana	Modalna	Liczność modalnej	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe
na początek	516	1956,7	1800	2000	162	950	15000	1210,6
po roku pracy	498	2819,9	2500	2000	114	1200	30000	2458,7
po trzech latach pracy	492	10075,0	3500	4000	90	1500	1000000	77668,9

Źródło: jak w tab. 1.

W przypadku okresów „na początku” i „po roku” widać wysoce istotną ($p < 0,01$) statystycznie różnicę – oczekiwania mężczyzn są wyższe niż kobiet (wyższa wartość średniej z rang). „Po trzech latach” mamy wynik nieistotny ($p > 0,05$), choć nieodlegający wiele od granicy istotności statystycznej. Oznacza to, że generalnie oczekiwania finansowe mężczyzn są wyższe niż oczekiwania finansowe kobiet (por. tab. 31 i tab. 32).

Tabela 31. Zależność oczekiwań finansowych od płci ankietowanych (średnie i odchylenia standardowe)

Okres	Średnia		Odchylenia standardowe	
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna
na początku	1750,5	2243,1	590,5	1698,2
po roku	2492,9	3291,2	989,7	3606,8
po trzech latach	3769,1	19204,5	1982,1	121088,2

Źródło: jak w tab. 1.

Tabela 32. Zależność oczekiwań finansowych od płci ankietowanych (wyniki testu)

Okres	Średnia z rang		Z	p	N ważnych	
	kobieta	mężczyzna			kobieta	mężczyzna
na początku	229,2	299,2	-5,26493	< 0,0001	300	216
po roku	231,3	275,8	-3,39625	0,0007	294	204
po trzech latach	237,7	259,3	-1,65434	0,0981	291	201

Źródło: jak w tab. 1.

Oczekiwania studentów studiów stacjonarnych są istotnie wyższe niż oczekiwania studentów studiów niestacjonarnych (por. tab. 33).

Tabela 33. Zależność oczekiwań finansowych od trybu studiowania

Okres	Średnia z rang		Z	p	N ważnych	
	stacjonarny (dzienny)	niestacjonarny (zaoczny)			stacjonarny (dzienny)	niestacjonarny (zaoczny)
na początku	279,9	220,5	4,3	<0,0001	330	186
po roku	279,9	194,3	6,3	<0,0001	321	177
po trzech latach	274,7	196,4	5,9	<0,0001	315	177

Źródło: jak w tab. 1.

Osoby lepiej sytuowane mają istotnie ($p < 0,0001$) statystycznie wyższe oczekiwania finansowe niż osoby o gorszej sytuacji finansowej (por. tab. 34).

Tabela 34. Zależność oczekiwań finansowych od sytuacji materialnej

Okres	Średnia z rang		Z	p	N ważnych	
	bardzo dobra i dobra	przeciętna i zła			bardzo dobra i dobra	przeciętna i zła
na początku	288,1	221,1	5,1	<0,0001	288	228
po roku	290,6	197,2	7,2	<0,0001	279	219
po trzech latach	282,0	199,9	6,3	<0,0001	279	213

Źródło: jak w tab. 1.

9. Wnioski

Przeprowadzona analiza aspiracji i planów edukacyjno-zawodowych studentów uczelni radomskich pokazała zróżnicowanie między respondentami. Wyjaśnienie przyczyn tego zróżnicowania otrzymano dzięki wykorzystaniu metod statystycznych. Zróżnicowanie szczególnie jest widoczne ze względu na płeć, sytuację materialną oraz tryb studiowania (studia stacjonarne, studia niestacjonarne) ankietowanych.

Zdecydowana większość ankietowanych pozyskuje informacje o radomskich uczelniach w „Internecie”, wśród „kolegów/koleżanek”, na „spotkaniach organizowanych na uczelniach”, rzadziej w prasie. O wyborze kierunku studiów decydują najczęściej zainteresowania, możliwość znalezienia pracy, zarobki oraz „łatwość w studiowaniu”. O wyborze przez studentów danej uczelni zdecydowała przede wszystkim „lokalizacja uczelni”, „przyjazna atmosfera na uczelni” oraz „oferta kształcenia”, rzadziej zwracano uwagę na kwalifikacje kadry. Najczęściej od uczelni studenci oczekują „zdobycia solidnego wykształcenia ogólnego”, „solidnego przygotowania do zawodu” i „pozyskania kontaktów z potencjalnymi pracodawcami”. Studenci są zainteresowani sytuacją na lokalnym rynku pracy, jednakże oceniają, że sytuacja na nim jest relatywnie zła i w najbliższym okresie nie ulegnie zmianie. Jednocześnie badani są przekonani o tym, iż na lokalnym rynku pracy istnieją pracodawcy, u których istnieje możliwość znalezienia przez nich zatrudnienia, ale jest to praca „gorszej jakości” i nisko płatna. Bardziej optymistycznie oceniają sytuację na rynku pracy mężczyźni, lepiej sytuowani, studiujący na studiach stacjonarnych. Wiedza na temat istniejących instytucji rynku pracy jest wycinkowa. Najczęściej wskazane przez respondentów instytucje to „Urząd Pracy”, „biura/agencje pośrednictwa pracy”, „OHP”, „portale internetowe”, „agencje pracy tymczasowej”, „znajomi”, „biura doradztwa zawodowego”, „ogłoszenia w gazetach”. Konieczne jest zatem zwiększenie dostępności informacji o działaniach poszczególnych instytucji. Studenci chcą w głównej mierze pracować w sektorze publicznym, cechuje ich słaba przedsiębiorczość (rzadko deklaruwali chęć założenia własnej działalności gospodarczej). Mężczyźni statystycznie częściej od kobiet noszą się z zamiarem podjęcia pracy fizycznej, a kobiety

częściej od mężczyzn planują podjęcie pracy umysłowej w małym lub średnim przedsiębiorstwie. Mężczyźni częściej planują podjąć pracę umysłową w korporacji, a kobiety częściej zamierzają znaleźć pracę w administracji publicznej samorządowej. Respondenci uznali, że aby znaleźć satysfakcjonującą pracę niezbędna jest „znajomość języków obcych”, „konkretne umiejętności zawodowe”, „dobre wykształcenie ogólne”, „znajomość obsługi komputera”, „umiejętność pracy w zespole”, „doświadczenie” i „znajomości”. Większość ankietowanych uznało, że wiedza wyniesiona z uczelni jest „zbyt teoretyczna” i mało przydatna z punktu widzenia pracodawców. Jednocześnie studenci deklarowali, że ich umiejętności zawodowe nie są wystarczające, a zdecydowana większość za niewystarczającą uznała znajomość języków obcych wyniesioną z uczelni. Oczekiwania płacowe mężczyzn są wysoce wyższe niż kobiet, studentów stacjonarnych niż studentów niestacjonarnych oraz osób lepiej sytuowanych od osób mniej zamożnych.

Zachodzące w Polsce zmiany społeczno-ekonomiczne wpływają na wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa. W przypadku studentów wpływają one w konsekwencji na ich coraz bardziej rosnące wymagania względem procesu edukacyjnego i uczelni. Szkoła wyższa w oparciu o wyniki prezentowanego w opracowaniu badania oferować więc powinna studentom przede wszystkim odpowiednie względem współczesnych wyzwań warunki i treści kształcenia, co powinno umożliwić realizację ich edukacyjnych aspiracji, w tym zdobycie satysfakcjonującego zatrudnienia na rynku pracy. Powinna więc motywować studentów do kształcenia (również samokształcenia), pomagać w zdobywaniu wiedzy, kompetencji, umiejętności i doświadczeń. Istotne jest także pobudzanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych wśród studentów.

Wybrane determinanty pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli – komunikat z badań

Streszczenie. Celem nadrzędnym nauczyciela jest realizacja podstawowych założeń pedagogiki przedszkolnej, co wymaga wypełniania zadań opiekuńczych, wychowawczych, dydaktycznych, diagnostycznych i kompensacyjno-usprawniających. Nauczyciel odpowiada za organizowanie środowiska przedszkolnego, właściwe kształtowanie postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzanie wiedzy dzieci.

Podjęte badania miały na celu weryfikację wybranych czynników pracy zawodowej nauczycieli zatrudnionych w placówkach przedszkolnych. Przyjęte problemy badawcze koncentrowały się wokół szeregu pytań związanych z motywami wyboru zawodu nauczyciela, umiejętnościami i kompetencjami związanymi z wykonywaniem zawodu, organizacją procesu wychowawczo-dydaktycznego oraz niedogodnościami związanymi z pracą zawodową.

Przeprowadzone badania wskazały na wysoki poziom satysfakcji zawodowej badanych. Warto wspomnieć, że zawód nauczyciela przedszkola to zawód szczególny, związany z zaufaniem społecznym. Wiąże się z ogromną odpowiedzialnością za wychowanie i nauczanie małego człowieka. Im wyższy będzie poziom satysfakcji zawodowej nauczyciela, tym efektywniejsze będzie kształtowanie rozwoju małego dziecka.

Słowa kluczowe: przedszkole, nauczanie, nauczyciel, kompetencje

Podstawy teoretyczne. Zawód nauczyciela jest w naszych czasach wyjątkowo wymagający i szczególnie „wybrany”. Człowiek, który decyduje się na wybór tego właśnie zawodu, musi zdawać sobie sprawę, że zadania nauczycieli są bardzo trudne. Nauczyciel winien kształtować nowe pokolenie ludzi wszechstronnie rozwiniętych, którzy będą łączyć inteligencję racjonalną z inteligencją emocjonalną. Musi mieć też odpowiednie predyspozycje interpersonalne i społeczne, odpowiednią osobowość. Nie ma dobrych nauczycieli bez umiejętności nawiązywania kontaktu, bez otwartości na świat i problemy innych, bez wyobraźni oraz bez wiedzy na temat tych, których się uczy. Oznacza to także rodzaj pasji, która temu zawodowi powinna towarzyszyć¹. Nauczyciel ma być nade wszystko człowiekiem w służbie człowieczeństwu. W jego pracy chodzi o realizowanie podmiotowego podejścia do edukacji.

¹ J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000, s. 156.

Społeczeństwo zarówno dawniej, jak i współcześnie, potrzebuje nauczycieli rozumiejących zachodzące zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, wrażliwych na dokonujące się przemiany w osobowości wychowanków, w ich postawach, wartościach i potrzebach, motywach, dokonujących ustawicznej refleksji nad swymi poczynaniami edukacyjnymi i wykorzystujących ją w doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej².

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej jest momentem przełomowym w jego życiu. Dla dzieci oznacza on pierwsze kontakty z dużą grupą, których jakość jest znacząca dla rozwoju i późniejszego funkcjonowania w różnych środowiskach. W placówce przedszkolnej najważniejszą dla dziecka osobą jest nauczycielka, która pierwsza nawiązuje z nim kontakt, zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Równocześnie organizuje pracę opiekuńczą dla innych dzieci, co nie pozwala dziecku na zajmowanie pozycji centralnej w sytuacjach społecznych, jaką często miało dotychczas w rodzinie³.

Zadaniem nauczyciela⁴ edukacji przedszkolnej jest umiejętne pobudzanie i wspieranie potrzeb, zainteresowań dzieci, pozytywne ich motywować do działalności poznawczej, wdrażanie do samowychowania i samooceny.

Celem nadrzędnym nauczyciela jest realizacja podstawowych założeń pedagogiki przedszkolnej, co wymaga wypełniania zadań opiekuńczych, wychowawczych, dydaktycznych, diagnostycznych i kompensacyjno-usprawniających.

Zdaniem A. Klim-Klimaszewskiej nauczyciel odpowiada za organizowanie środowiska przedszkolnego, właściwe kształtowanie postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzanie wiedzy dzieci⁵. Ponadto systematycznie obserwuje dzieci, poznaje ich uzdolnienia, udziela rad i pomocy w trudnych sytuacjach. Jak podkreśla M. Kowalik-Olubińska pomoc nauczyciela musi być wyjątkowo subtelna, by dzieci nie czuły się sterowane i uczone, co oznacza stosowanie dwukierunkowego oddziaływania na siebie dwóch podmiotów – nauczyciela i dziecka. Takie działanie umożliwi dziecku rozwój własnej autonomii, zwiększa się zakres sytuacji, w których dziecko decyduje o sobie, dokonuje wyborów, wyraża własne opinie, sądy, własne zdanie i umacnia poczucie własnej tożsamości, niezależności⁶.

S. Guz podkreśla, że nauczyciel nie powinien dziecku niczego narzucać, a jedynie proponować i zachęcać do podjęcia aktywności, stwarzając sytuacje

² L. Hurło, *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* pod red. L. Hurło, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko, Kraków 2009, s. 423.

³ J. Lubowiecka, *Trudności dziecka w przystosowaniu się do przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 6, s. 324.

⁴ Dawniej używano także określenia „przedszkolanka”, odnoszącego się do osób, które ukończyły licea pedagogiczne lub studium nauczycielskie, zatrudnianych często w przedszkolach z powodu deficytu pracowników legitymujących się wyższym wykształceniem.

⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 115.

⁶ M. Kowalik-Olubińska, *O otwartym stylu pracy nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7, s. 489.

wywołujące zaciekawienie i pozwolić dziecku być sobą⁷. Wspomniana wcześniej A. Klim-Klimaszewska wskazuje, że najbardziej pożądaną postawą, która zapewni skuteczność oddziaływań, jest postawa demokratyczna, polegająca na okazywaniu dziecku życzliwości i zrozumienia, pozyskaniu jego sympatii i zaufania, co w grupie tworzy przyjemną atmosferę. Autorka nazywa ją atmosferą kontaktu i podkreśla jej znaczenie dla usprawnienia całokształtu pracy i życia dzieci w przedszkolu⁸.

Według D. Waloszek nauczyciel musi przede wszystkim eksponować i tworzyć naturalne sytuacje, w których dziecko będzie miało szansę na ujawnienie zachowań podmiotowych i doświadczanie ich w środowisku, co pozwoli mu na decydowanie o sobie i o tym, co może oraz mogłoby i powinno zrobić, stwarzając mu szansę rozwoju osobowości efektywnej. Uwzględniając w swych propozycjach kompetencje dziecka, pozwoli mu szybciej i pełniej się rozwinąć⁹.

Nauczyciel, jako osoba znacząca w życiu dziecka przedszkolnego, odpowiada także za prawidłowe kontakty i budowanie pozytywnych relacji na drodze nauczyciel–dziecko oraz dziecko–dziecko, co ma istotne znaczenie i pozwala dziecku ujawnić dojrzałe społecznie zachowania, uczyć się przez odkrywanie własnego „ja” i otaczającej rzeczywistości.

Trzeba jednak pamiętać, że dziecko uczy się również tego, jak zachowuje się nauczyciel, czego może od niego oczekiwać, jakie są jego wymagania, emocje, kiedy jest niezadowolony, smutny, a kiedy szczęśliwy i radosny, kiedy nagradza, a kiedy karze. Ten wzajemny proces poznawania i rozumienia wymaga umiejętności wczuwania się w drugą osobę, wrażliwości na to, co nam przekazuje, jak rozumie i postrzega otaczający nas świat, wymaga empatii, tolerancji i akceptacji¹⁰. Istotne jest w tym przypadku, by praca z dziećmi była dla nauczycieli przedszkoli nie tylko koniecznością życiową, ale źródłem życiowej satysfakcji i wartością samą w sobie.

Ważne jest także, aby wychowawca potrafił zapomnieć o sztywnych, wyznaczonych relacjach nauczyciel–dziecko i był życzliwym partnerem i przyjacielem dziecka (nie starając się go kreować według własnych, z góry założonych celów), ponieważ taka pozycja nauczyciela pozwala na właściwe organizowanie doświadczeń przedszkolaka w zakresie wartości społecznych, moralnych i estetycznych i ujawnianiu przez dziecko własnych, bardziej dojrzałych dyspozycji osobowościowych¹¹.

W pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym potrzebny jest „nauczyciel o wysokim poziomie kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, kreatywnych, współdziałania, pragmatycznych i informacyjno-medialnych oraz

⁷ S. Guz, *Edukacja przedszkolna...* op.cit., wyd. cyt., s. 91.

⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...* op.cit., , wyd. cyt. s. 118.

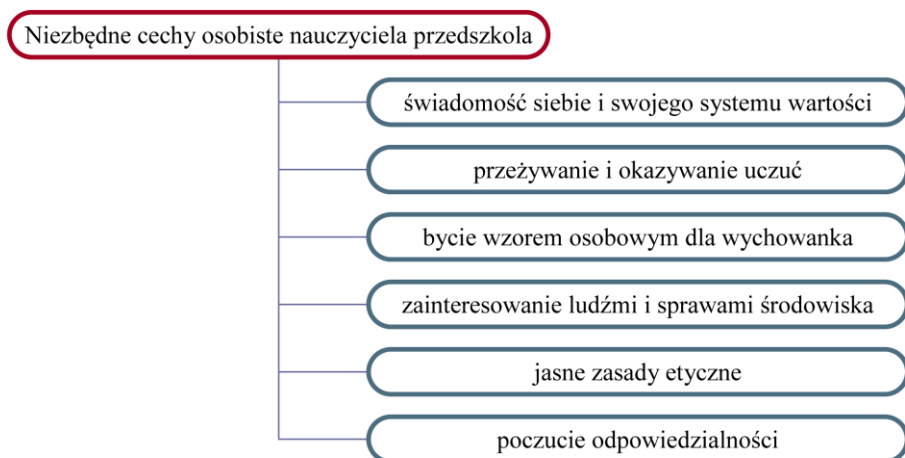
⁹ D. Waloszek, *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1993, s. 87.

¹⁰ M. Karwowska-Struczyk, *Obserwacja dzieci kluczem do ich rozwoju*, „Edukacja w Przedszkolu” 2001, nr 2, s. 4.

¹¹ M. Karwowska-Struczyk, *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 2, s. 75.

pożądanych cechach osobowościowych umiejący organizować działania uczniów w kierunku zmian ich osobowości zgodnych z interesami jednostki i społeczeństwa”¹².

Współczesny nauczyciel powinien mieć kompetencje kluczowe, związane zarówno z procesem nauczania–uczenia się, jak i kształtowaniem postaw dzieci i młodzieży. Na szczeblu edukacji przedszkolnej, zgodnie z ideą współczesnego wychowania skierowanego na rozpoznanie potencjału dziecka i tworzenia warunków do osiągnięcia przez nie celów rozwojowych, przed nauczycielem stoją różne zadania, a warunkiem ich realizacji jest także osobowość nauczyciela, która umożliwi mu efektywną współpracę z dzieckiem, pozwoli uniknąć wielu trudnych sytuacji i konstruktywnie rozwiązywać różne problemy. Warunkiem koniecznym skutecznego działania nauczyciela jest wystąpienie w kontakcie wychowawczym sześciu cech osobistych oraz pięciu warunków niezbędnych w orientacji wspomagania dziecka w rozwoju¹³ (rysunki 1 i 2).



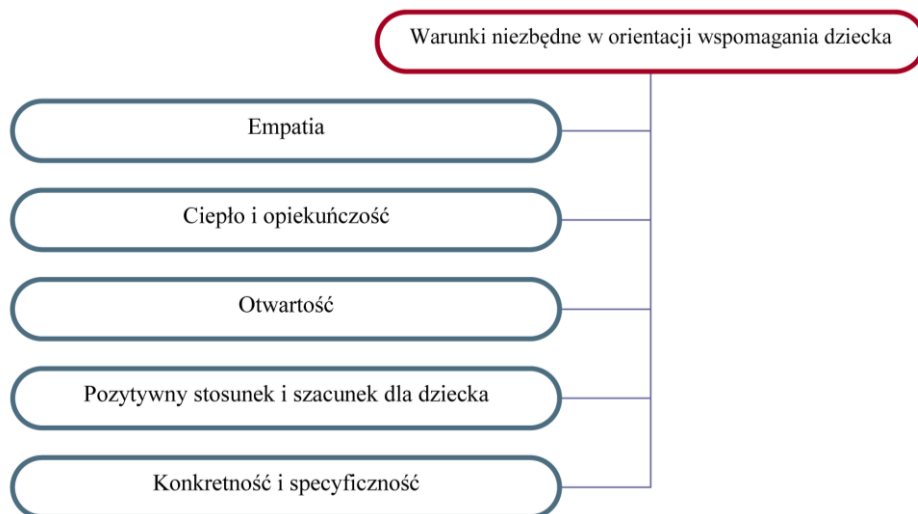
Rys. 1. Cechy osobiste nauczyciela niezbędne do wspomagania rozwoju dziecka
Źródło: M. Styczyńska, *Nauczyciel jako osoba...*, wyd. cyt., s. 161

Cechy nauczyciela wpływają także na rozwój dziecka. Ważne są na przykład tolerancja, otwartość, oryginalne myślenie, a sympatię i autorytet zyskuje nauczyciel, który umiejętnie organizuje pracę grupową, rozwiązuje konflikty, umie podnieść samoocenę swoich podopiecznych, skutecznie dowartościowuje, sprawiedliwie ocenia, rozwija osobowość dzieci, zwraca uwagę na zainteresowania itp. J. Czechowski wskazuje, że nauczyciel powinien być sprawiedliwy,

¹²J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 124.

¹³M. Styczyńska, *Nauczyciel jako osoba znacząca w życiu dziecka przedszkolnego*, [w:] *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* pod red. M.Z. Babiarsza, D. Kukli, Kielce 2011, s. 161.

prawy, konsekwentny i wytrwały, mieć autorytet, prezentować wysoki poziom intelektualno-kulturowy, być twórczy w swojej pracy, bowiem tylko twórczy nauczyciel, dodatkowo posiadający umiejętności interpersonalne, może wzmacniać harmonijny rozwój dziecka¹⁴.



Rys. 2. Warunki niezbędne w orientacji wspomagania dziecka w rozwoju

Źródło: M. Styczyńska, *Nauczyciel jako osoba...*, wyd. cyt., s. 161

Dziecko nie jest jedynie elementem rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, ale w niej żyje, jest więc uczestnikiem procesu edukacyjnego. W procesie tym uczestniczy również nauczyciel jako wychowawca, opiekun, mediator, twórca, badacz. Pośredniczy między dzieckiem a treściami edukacji, współkieruje, współorganizuje, wspomaga, wspiera, inspiruje i wyzwała. Szczególnie ważne jest to w pracy z dzieckiem przedszkolnym. Przez projektowanie przyjaznych dziecku sytuacji edukacyjnych nauczyciel stymuluje rozwój dziecka, zachęcając do eksperymentowania i poznawania wciąż nowych rzeczy.

Praca zawodowa stwarza jedną z okazji do sprawdzania siebie. W warunkach pracy w przedszkolu oznacza to sprawdzanie się wobec dzieci, które, zupełnie tego nieświadome, mogą przyczynić się do rozwoju dorosłego, jeśli potrafi on zobaczyć i usłyszeć, jak odbierają one to, co on robi. Taki nauczyciel będzie nastawiony w kontakcie z dziećmi nie tylko na dawanie (na nim spoczywa odpowiedzialność za nauczanie ich różnych rzeczy, obudzenie zainteresowań), ale także na braniu czegoś dla siebie (pogłębienie wiedzy o sobie, doznawanie satysfakcji, zadowolenia z życia. Współdziałanie z dziećmi w wieku przedszkolnym

¹⁴J. Czechowski, *O stawianiu się doskonałym nauczycielem*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7, s. 23.

wymaga od nauczycielki stałej gotowości do działania, dobrego zdrowia, energii, pogodnego usposobienia oraz umiłowania wolnej przestrzeni¹⁵.

Aby współżyć z małymi dziećmi codziennie, nauczyciel musi naprawdę je kochać i czerpać zadowolenie z możliwości zrozumienia ich i pracy z nimi. Praca nauczyciela jest złożona, a na jej efekty trzeba czekać bardzo długo, nie rzadko całe lata. Wymaga to więc jasnego uświadomienia sobie tego, ku czemu cała jego działalność ma zmierzać. Naczelną wartością, jaką przyjęto w wychowaniu, jest wszechstronny rozwój jednostki. Toteż codzienna praca nauczyciela powinna tej wartości służyć, opierając się na gruntownej wiedzy o rozwoju dziecka.

Wiedza ta nie służy ocenie dziecka, ale zrozumieniu zjawisk psychologicznych zachodzących w nim i przewidywaniu skutków podejmowanych działań. Ma być więc środkiem, a nie celem samym w sobie. Tak więc pedagogiczne wykorzystanie okresu przedszkolnego w rozwoju człowieka powinno być w rękach profesjonalistów, których umiejętności pedagogiczne to nie tylko wiedza teoretyczna, ale także hierarchia ich wartości, doświadczenie pedagogiczne i tzw. wiedza intuicyjna. Nauczyciel, który chce cieszyć się radością dzieci i uznaniem rodziców, musi wciąż poszukiwać nowych rozwiązań i doskonalić już znane.

W zreformowanym systemie edukacji zmianie i modyfikacji podlegają funkcje, czynności i zadania nauczycieli. Jednym z warunków rozwoju kompetencji podmiotowości jest warunek mówiący o tym, że podmiotem można się stać dopiero wtedy, gdy jest się w relacji z osobą, która sama traktuje się podmiotowo, czuje się podmiotem¹⁶.

Podmiotowość nauczyciela to inaczej możliwość jego decydowania o działaniu nauczycielskim i rozwoju zawodowym. Wyznacza ją możliwość stawiania sobie celów wychowawczych, podejmowania samodzielnych decyzji, działania zgodnie z własną koncepcją wychowawczą, sprawdzania wartości własnych osiągnięć. Ta możliwość podlega uwarunkowaniom zewnętrznym i zależy od takich czynników, jak polityka i system oświatowy kraju, władze administracyjne, sytuacja materialna, oraz wewnętrznym, zależnym od takich czynników jak kwalifikacje nauczyciela, jego predyspozycje osobowościowe, zdolności i identyfikacji z zawodem.

Podzwanie i odkrywanie siebie to klucz do możliwości traktowania siebie w sposób podmiotowy. Wysiłek uczenia się, traktowania siebie i innych w sposób podmiotowy, może przynieść korzyści. Kompetencje to właściwość, uprawnienia, zakres uprawnień, kwalifikacje, wiedza, umiejętności oraz ukształtowane postawy¹⁷.

¹⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...* op.cit., , wyd. cyt. s. 132.

¹⁶ M. Nowicka-Kozioł, *Idee podmiotowości, a poczucie podmiotowości wychowanka*, Warszawa 1992, s. 29.

¹⁷ J. Kostkiewicz, *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997, s. 83.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się 5 grup kompetencji nauczycieli¹⁸:

Kompetencje pragmatyczne oznaczające skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu kontroli i ocenie procesów edukacyjnych. Nauczyciel posiadający kompetencje pragmatyczne potrafi:

- współpracować ogólną koncepcję pracy z grupą, wychowankiem i rodzicami,
- wywołać i podtrzymać pozytywną motywację wychowanków do rozwoju,
- rozpoznać właściwy stan wiedzy wychowanka,
- zinterpretować i ocenić osiągnięcia na tle indywidualnych możliwości,
- ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych, zaproponować formy ich likwidacji,
- rozpoznać typowe zaburzenie rozwoju, udzielić pomocy bądź skierować po odpowiednią formę pomocy,
- posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (metody, formy organizacyjne nauczania i wychowania dobrać odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia),
- dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę,
- zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Kompetencje współdziałania, czyli skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych nauczyciela. Nauczyciel przejawia je, gdy:

- rozumie związki między postawą zawodową a własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie,
- potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe przez negocjowanie i kompromis,
- nawiązuje i umie podtrzymać kontakt z wychowankiem stosując różne techniki,
- opracowuje i wdraża autorską koncepcję kształcenia integracyjnego,
- preferuje uczenie się we współpracy,
- potrafi kształtować postawy społeczne wśród wychowanków.

Kompetencje komunikacyjne wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel dysponuje nimi, gdy:

- posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym,
- posiada umiejętność słuchania wychowanków i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi,
- umie wykorzystać rozmaite techniki dyskusyjne oraz język werbalny w porozumiewaniu edukacyjnym,
- wzbudza wrażliwość językową wychowanków, docenia wartość dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się,
- dostosowuje styl kierowania pracą wychowanków do stopnia ich rozwoju i dojrzałości.

¹⁸M. Szafraniec, *Rola, osobowość i kompetencje nauczyciela*, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 2(49), s. 51–52.

Kompetencje kreatywne wyrażają się innowacyjnością i niestandardowością działań. Nauczyciel, który je posiada, potrafi:

- uzasadnić preferencje czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się nad czynnościami nauczania),
- działać zgodnie z tą preferencją,
- wyzwać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych,
- Posługiwać się technikami badawczymi w rozpatrywaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej,
- myśleć krytycznie i stymulować rozwój tego myślenia u dzieci, uczniów,
- posługiwać się technikami twórczego rozwiązywania problemów.

Kompetencje informatyczno-medialne to sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji i umiejętność poruszania się w gąszczu informacji. Nauczyciel potrafi:

- wykorzystywać technologie informatyczne do wspomaganie własnego procesu uczenia się (potrafi korzystać z bazy danych Internetu, poczty elektronicznej),
- tworzy własne programy edukacyjne i udostępnia je w sieci,
- bierze udział w forach dyskusyjnych portali edukacyjnych,
- kontaktuje się za pomocą poczty elektronicznej np. z organizatorami różnego rodzaju konkursów, wymienia doświadczenia on-line z innymi nauczycielami,
- zdobywa materiały do przedszkolnych wystawek.

H. Hamer zwróciła uwagę na istotę oddzielenia kompetencji nauczycielskich od ich kwalifikacji. Podkreśliła, że można posiadać kwalifikacje, czyli urzędowe pismo potwierdzające wykształcenie, i nie być kompetentnym. Autorka wyróżniła trzy rodzaje kompetencji:

1. Specjalistyczne, czyli dotyczące podmiotowej wiedzy.
2. Dydaktyczne, czyli takie, które pozwolą na właściwe przygotowanie się do prowadzenia zajęć.
3. Psychologiczne, czyli takie, które pozwolą na inspirowanie i motywowanie wychowanków do działań i uświadamiają nauczycielowi jego styl pracy i system wartości¹⁹.

Z punktu widzenia psychologii humanistycznej nie wystarczy w wychowaniu i nauczaniu fachowość, która sprzyja tylko realizowaniu celów programowych przez dobór treści i strategie kształcenia. Jest to tylko część relacji

¹⁹H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Biblioteka Wychowawcy Nr 9, MEN, Warszawa 1994, s. 16.

wychowawca–wychowanek. Wychowawca oddziałuje na dziecko nie tylko swoim systemem wartości i przekonań, swoimi mocnymi i słabymi stronami.

Edukacja XXI wieku wymaga nowego typu nauczyciela: twórczego, pełnego inicjatywy optymisty, doskonałego dydaktyka o rzetelnej, szerokiej wiedzy. Nauczyciel przestaje być gotowym źródłem informacji „... staje się przewodnikiem po świecie wiedzy, człowiekiem, który uchyla przed uczniem wielkie wrota do świata wartości, świata idei, postaci, myśli, słów i czynów, świata odkryć naukowych. Mówi: Zapraszam! – Wejdz! Zobacz ile tu bogactwa! Poznaj je! Doświadcź! Przeżyj! I poszukaj czegoś dla siebie”²⁰.

Konkurencja i zmniejszająca się liczba dzieci w przedszkolu pobudza kadrę pedagogiczną do szukania coraz to lepszych i ciekawszych rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych. Władze oświatowe, samorządy i placówki naukowe powinny pomagać nauczycielom w stawaniu się coraz lepszymi profesjonalistami i niepowtarzalnymi, twórczymi jednostkami na miarę nowego tysiąclecia.

Podstawy metodologiczne badań. Podjęte badania miały na celu weryfikację wybranych czynników pracy zawodowej nauczycieli zatrudnionych w placówkach przedszkolnych.

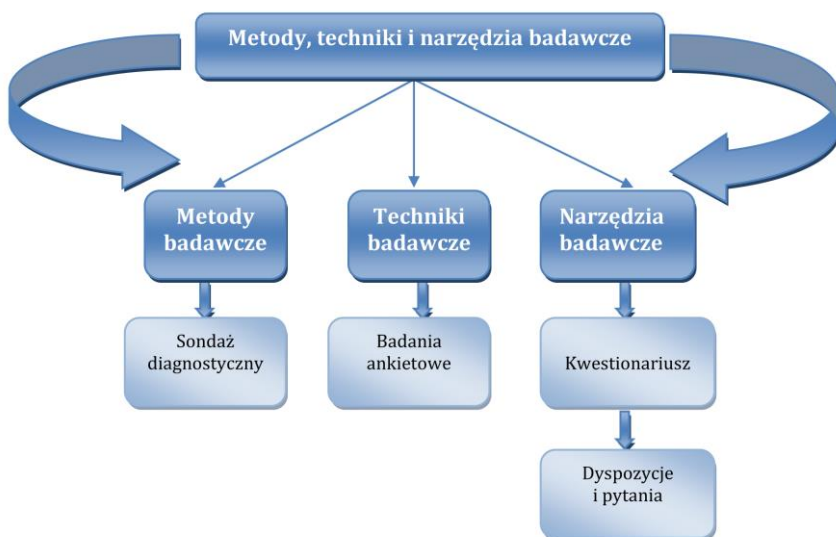
Przyjęte problemy badawcze koncentrowały się wokół szeregu pytań związanych z motywami wyboru zawodu nauczyciela, umiejętnościami i kompetencjami związanymi z wykonywaniem zawodu, organizacją procesu wychowawczo-dydaktycznego oraz niedogodnościami związanymi z pracą zawodową.

Hipotetycznie założono, że nauczyciele wykazują wysoki poziom zadowolenia z pracy, jaką wykonują.

W badaniach starano się zastosować taką metodę, która dostarczyłaby najbardziej wyczerpującego materiału o przedmiocie badań i by była adekwatnie dostosowana do celu badań. Dlatego też w badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwoliła na analizę problemu poprzez zebranie opinii nauczycieli placówek przedszkolnych. Technika badawczą było ankietywanie, a narzędziem badawczym, które pozwoliło na weryfikację przyjętych hipotez, był kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli. Pytania zawarte w narzędziu badawczym były konkretne, ściśle i jednoprotokowe. Opracowano je według kafeterii zamkniętych, półotwartych i otwartych.

Badania przeprowadzono we wrześniu 2012 roku w Kielcach. Prezentowana analiza zawiera jedynie wybrane aspekty pracy zawodowej nauczycieli, które staną się podstawą do dalszych badań nad zawodem nauczycieli przedszkoli.

²⁰ G. Miłkowska-Olejniczak, *Edukacja nauczycieli a reforma oświaty*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 4, s. 96.



Rys. 3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Prezentacja wyników badań. W badaniu wzięło udział 101 nauczycieli placówek przedszkolnych. W zdecydowanej większości nauczyciele zadeklarowali wykształcenie wyższe magisterskie oraz staż pracy powyżej 10 lat.

Najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego – zadeklarowało 43 nauczycieli.

Wszyscy badani nauczyciele posiadają dodatkowe kwalifikacje zawodowe, które uzyskują dzięki uczestnictwu w warsztatach i kursach, oferowanych głównie przez Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli.

Efektywność pracy nauczycieli bardzo często uwarunkowana jest liczebnością grup, w jakich pracują. Należy założyć, że im mniej liczna jest grupa dzieci, tym efektywność pracy jest większa. W myśli Rozporządzenia MEN w grupach przedszkolnych maksymalna liczba dzieci powinna wynosić do 25 dzieci²¹.

Jak wynika z deklaracji nauczycieli, liczba dzieci w grupach w zdecydowanej większości nie przekracza 25. Jedynie 4 nauczycieli posiada w grupie więcej dzieci niż stanowi o tym wymóg ministerialny.

W pierwszym etapie badań ustalono motyw, jakimi kierowały się respondenci w wyborze zawodu nauczyciela. Najczęściej wskazywanymi motywami było zamiłowanie do zawodu oraz możliwość samorealizacji i rozwijania swoich zainteresowań w trakcie jego wykonywania (32,4%). Dla 21,6% respondentek argumentem do podjęcia zawodu były tradycje rodzinne.

²¹ Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. nr 61, poz. 624, liczba dzieci w oddziale przedszkolnym nie może przekraczać 25.

Trafność decyzji w wyborze zawodu przez człowieka, gwarantuje pełną realizację własnej osoby w pracy. Dlatego też zapytano badane, czy podjęłyby ponownie decyzję pozostania nauczycielem, gdyby miały możliwość ponownego wyboru zawodu. Aż 90 respondentek zadeklarowało poczucie trafności decyzji przy wyborze zawodu. Jedynie dla 17 nauczycielek nie był to właściwy wybór. Należy zaznaczyć, że tę wypowiedź zadeklarowały osoby z niskim stażem pracy. Uzasadniając swoje decyzje stwierdzały, że przy ponownym wyborze zawodu kierowałyby się zapotrzebowaniem rynku pracy oraz wielkością uposażenia za jego wykonywanie. W opinii niektórych z nich trud, jaki wkładają w swą pracę nie jest adekwatny do wynagrodzenia.

W zawodzie nauczyciela niezbędne są predyspozycje, które pozwolą na efektywną pracę wychowawczo-dydaktyczną z dziećmi. Zdaniem 98,4% ważna jest wysoka świadomość odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo dzieci. 72,9% nauczycielek uznało, że umiejętność nawiązywania kontaktów z dorosłymi i dziećmi oraz zdolność łagodzenia konfliktów to istotne predyspozycje pedagogów. Badane wskazywały również za bardzo ważne w tym zawodzie cechy, jak cierpliwość (94,6%) i dokładność w wykonywaniu zadań (89,7%). Dla nauczycielek istotna jest łatwość w poprawnym wypowiedaniu się prostym i zrozumiałym dla dzieci językiem (78,8%), szczególnie wyobraźnia (33,4%), a także zdolności artystyczno-techniczne (67,5%).

Warto zaznaczyć, że nauczycielki (43,9%) podkreślały poczucie humoru, otwartość, tolerancję i szacunek wobec dzieci i ich rodziców, jako niezbędne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

W pracy nauczyciela ważna jest umiejętność diagnozowania i oceniania dzieci. 45,9% nauczycielek posiada te umiejętności w stopniu wysokim. Zbieranie informacji o dziecku za pomocą różnorodnych narzędzi badawczych nie przysparza problemów 40,5% nauczycielom, zaś 32,4% potrafi samodzielnie stworzyć narzędzia do diagnozy, zanalizować i zinterpretować dane oraz sformułować właściwe wnioski. Dla 48,6% respondentek informacje o dziecku, zdobyte na drodze diagnozy, pozwalają na określenie deficytów rozwojowych dzieci oraz zaplanowanie, wspólnie z rodzicami, indywidualnego planu pracy z dzieckiem bądź całą grupą. 51,4% nauczycielek zadeklarowało również obiektywizm i efektywność w ocenianiu dzieci.

Istotne znaczenie w pracy z dziećmi odgrywają kompetencje metodyczne nauczycieli. Definiuje się je jako zestaw umiejętności związanych z:

- planowaniem i programowaniem procesu kształcenia (wyborem nauczania, jego konstruowaniem i modyfikacją, wyborem podręcznika, opracowaniem kart pracy),
- przygotowaniem się nauczyciela do zajęć (analizą materiału kształcenia, operacjonalizacją celów kształcenia, różnicowaniem poziomu wymagań wobec poszczególnych dzieci, doбором metod nauczania i środków dydaktycznych),
- realizacją procesu dydaktycznego wybranymi metodami, z wykorzystaniem odpowiednich środków dydaktycznych.

Nauczycielki wysoko oceniły swoje umiejętności w zakresie doboru metod pracy (86,5%), środków dydaktycznych (83,8%), różnicowania wymagań w stosunku do dzieci (70,3%) oraz operacjonalizacji celów (45,9%).

Wysoki poziom umiejętności organizacyjnych nauczycieli w znacznym stopniu ułatwia pracę w placówce przedszkolnej. Odnieść je należy do umiejętności organizowania różnych form pracy zarówno własnej, jak i z dziećmi, współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Nauczyciele posiadający takie umiejętności wykazują się wytrwałością, systematycznością i konsekwencją w działaniu, są dyspozycyjni i prawdziwie zaangażowani w różnorodne działania. Badani nauczyciele najwyżej ocenili swoje umiejętności w organizowaniu zajęć dla dzieci (83,8%), uroczystości przedszkolnych (78,4%), różnorodnych form współpracy z rodzicami (81,1%), pokazowych zajęć koleżeńskich dla innych nauczycieli (82,1%) oraz projektów edukacyjnych, jakie realizowane są na terenie ich placówki (70,3%).

Zinformatyzowany system szkolnictwa nakłada na placówki przedszkolne obowiązek wyposażenia ich w sprzęt komputerowy, a na nauczycieli – posiadanie kompetencji w zakresie technologii informatycznych, które wykorzystywać będą w pracy z dziećmi. W zdecydowanej większości respondentki stwierdziły, że w przedszkolu znajduje się sprzęt komputerowy oraz stale dostępne łącze internetowe (95,0%) tylko w gabinecie dyrektora placówki, lecz mimo to mają wysoką świadomość znaczenia technologii informatycznych. Swoje kompetencje w zakresie najnowszych technologii informatycznych nauczycielki zdobywają przede wszystkim dzięki kursom organizowanym w przedszkolu. Do wysoko ocenianych kompetencji w tym zakresie nauczycielki zaliczają: biegłe posługiwanie się popularnymi programami użytkowymi, takimi jak edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, program prezentacyjny (73,0%); umiejętność wykorzystania zasobów Internetu, tj. znajomość serwisów dla nauczycieli, wyszukiwanie i pobieranie informacji (80,2%); trafne planowanie i dobór właściwych metod pracy z dziećmi z wykorzystaniem komputera oraz Internetu (78,4%). Nisko zaś oceniają swoje umiejętności tworzenia dokumentów graficznych (12,6%), a także używanie korespondencji elektronicznej (34,9%).

W procesie wychowawczo-dydaktycznym w przedszkolu istotna jest umiejętność wykorzystywania przez nauczyciela różnorodnych form i metod pracy. Pozwalają one na wspomaganie aktywności dziecięcej w przedszkolu. Prawie 100% nauczycielek stwierdziło, że w pracy z dziećmi oprócz metod czynnych, słownych i oglądowych, stosują szereg różnorodnych metod aktywizujących działanie dzieci. One też cieszą się największym zainteresowaniem dzieci, które są ciekawe odkrywania świata (98,6%). Do najczęściej stosowanych form pracy z dziećmi należą, zdaniem 76,5% respondentek, formy zespołowe i grupowe. Formę indywidualną stosuje jedynie 14,7% nauczycielek.

Najczęściej wykorzystywaną formą aktywności u dzieci, według 89,4% badanych, jest zabawa, która jest podejmowana przez nie w sposób spontaniczny. Nauczycielki często inicjują różnorodne zabawy dzieci, gdyż są one okazją do indywidualnej obserwacji każdego dziecka.

Efektywność pracy nauczyciela przedszkola podnosi wykorzystywanie na zajęciach różnych środków dydaktycznych. Oddziałują one na zmysły dziecka, rozwijają ich zainteresowania, pobudzają ciekawość i prowokują do różnorodnych działań. Dzięki nim dzieci poznają otaczającą rzeczywistość w sposób bezpośredni i pośredni. Do najczęściej wykorzystywanych środków dydaktycznych w pracy z dziećmi, nauczycielki zaliczyły podręczniki i karty pracy (90,1%), plansze, obrazki i modele (93,1%), pomoce audiowizualne (64,4%) oraz te, dzięki którym mogą dokonywać demonstracji (57,7%). Najrzadziej wykorzystują komputer (78,5%) oraz rzutniki (63,8%).

Nauczyciel przedszkola w pracy z dziećmi wykazującymi dysfunkcje rozwojowe, powinien mieć możliwość współpracy ze specjalistami w zakresie wspomagania rozwoju dzieci. Zdaniem 73,3% respondentek ich placówka współpracuje z logopedą i pedagogiem. Kontakt ze specjalistami jest ciągły i zawsze mogą liczyć na ich pomoc. Dla 26,7% współpraca ta pozostawia wiele do życzenia. Ten stan rzeczy napawa ich niepokojem. Często czują się bezradne wobec dzieci i ich rodziców. Jedynym racjonalnym wyjściem w takiej sytuacji, ich zdaniem, jest skierowanie dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Na całokształt pracy nauczyciela w placówce składa się współpraca z rodzicami dzieci uczęszczającymi do przedszkola. Warunkuje ona jakość oddziaływań placówki na rozwój dzieci. 49,5% nauczycielek organizuje spotkania z rodzicami dwa razy w ciągu półroczu. Dla 28,7% wystarczający jest kontakt z rodzicami raz na pół roku, 9,9% organizuje spotkania z rodzicami w zależności od potrzeb obydwu stron.

Istnieje wiele tradycyjnych i innowacyjnych form współpracy przedszkola z rodzicami. Do najczęściej organizowanych nauczycielki zaliczają rozmowy indywidualne (80,2%), wspólne uroczystości i wycieczki (74,3%), zajęcia otwarte (36,6%) oraz zebrania grupowe (34,7%).

Badane respondentki wysoko oceniają poziom współpracy z rodzicami (85,3%). Niepokojącym jest fakt, że dla 14,7% współpraca ta nie układa się najlepiej. Ich zdaniem wina leży po stronie rodziców, którzy unikają wzajemnych kontaktów, tłumacząc się dużym zaangażowaniem w pracę zawodową.

Na pracę nauczyciela istotny wpływ ma atmosfera, jaka panuje w placówce przedszkolnej. Na nią składają się kontakty z przełożonymi i z innymi nauczycielkami. Zdaniem 76,4% nauczycielek w miejscu ich pracy panuje dobra atmosfera. Mogą liczyć na wsparcie dyrektora placówki (59,6%) oraz pomoc koleżanek na wielu płaszczyznach (69,0%). Zdaniem pozostałych nauczycielek atmosfera w miejscu ich pracy nie należy do najlepszych. Do najczęstszych niedogodności, jakie występują w zespole pracowniczym, należą konflikty o wykonywanie dodatkowych zadań, które wiążą się z pozostawianiem w pracy po godzinach (86,5%), przydzielanie nagród (86,8%) oraz podział godzin ponadwymiarowych (57,3%). Taki stan rzeczy ich zdaniem nie wpływa korzystnie na całokształt pracy w zespole.

Dla wszystkich nauczycieli konieczna jest modernizacja przestrzeni niezbędnej do realizacji edukacji przedszkolnej na najwyższym poziomie. Nauczycielki oczekują przede wszystkim:

- budowy nowych i rozbudowy istniejących placówek (24,3%),
- lepszego wyposażenia sal dydaktycznych (71,9%),
- stałych dyżurów specjalistów w placówce (21,6%),
- mniejszych oddziałów przedszkolnych pod względem liczby dzieci w grupie (87,8%),
- zmniejszenia dokumentacji pedagogicznej, jaka obowiązuje nauczyciela (73,5%),
- sprzętu komputerowego z odpowiednim oprogramowaniem (53,5%),
- sal terapeutycznych do zajęć specjalistycznych z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (63,5%).

W celu podniesienia poziomu kompetencji zawodowych, zdaniem nauczycieli konieczne jest zwiększenie liczby zajęć praktycznych, które byłyby przeprowadzane przez doświadczonych metodyków (61,4%), większe zaangażowanie się w ich pracę doradców metodycznych (55,5%), zwiększenie środków materialnych na ich kształcanie (45,5%), nawiązywanie współpracy z uczelniami wyższymi w celu podnoszenia kompetencji naukowych (38,6%), zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego (32,7%) oraz stwarzanie możliwości wymiany informacji i doświadczeń między placówkami przedszkolnymi (15,8%). Te różnorodne formy wsparcia wpłynęłyby niewątpliwie na zwiększenie efektywności pracy nauczycieli przedszkoli.

W badaniu nauczycielki wskazały również tematykę szkoleń, w których chciałyby uczestniczyć. Kafeterię wyszczególniono poniżej:

- metody aktywizujące w przedszkolu – 46,5%,
- diagnoza rozwoju dzieci – 45,5%,
- komunikacja interpersonalna z rodzicami – 27,7%,
- organizacja warsztatu pracy nauczyciela – 28,9%,
- współpraca z rodzicami w zakresie wspierania rozwoju dzieci szczególnie uzdolnionych – 23,7%,
- dokumentacja nauczyciela przedszkola – 19,7%.

Wnioski z badań. Zaprezentowany wycinek badań, dotyczący wybranych aspektów pracy zawodowej nauczycieli przedszkoli, pozwolił na wysnucie następujących wniosków:

1. W wyborze zawodu nauczyciela respondenci najczęściej kierowały się zamiłowaniem do zawodu i możliwością samorealizacji w nim.
2. W zdecydowanej większości respondenci mają przekonanie o słuszności wyboru zawodu nauczyciela i nie zmieniłyby go na żaden inny.
3. Za istotne cechy nauczyciela badane uznały świadomość odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo dzieci, umiejętność nawiązywania poprawnych

kontaktów ze współuczestnikami procesu wychowania (rodzicami i dziećmi) oraz umiejętność łagodzenia konfliktów.

4. Respondentki wysoko oceniły własne kompetencje w zakresie diagnozowania i oceniania umiejętności dzieci.
5. Nauczycielki posiadają wysoki poziom umiejętności w zakresie doboru metod pracy, środków dydaktycznych, form pracy, różnicowania wymagań w stosunku do dzieci oraz operjonalizacji celów.
6. Poziom umiejętności organizacyjnych badanych nauczycielek jest na poziomie zadowalającym.
7. Kompetencje nauczycielek w zakresie technologii informatycznych są wysokie, choć respondentki nie mają możliwości pełnej ich realizacji z powodu braku sprzętu komputerowego w salach przedszkolnych.
8. W większości przypadków nauczycielki mogą liczyć na pomoc specjalistów w pracy z dziećmi wykazującymi deficyty rozwojowe.
9. Na wysokim poziomie respondentki oceniają współpracę z rodzicami, preferując w szczególności rozmowy indywidualne, wspólne uroczystości, zebrania grupowe i zajęcia otwarte.
10. Atmosfera w miejscu pracy badanych jest zadowalająca. W nielicznych przypadkach dochodzi do nieporozumień na tle wykonywania dodatkowych zadań po godzinach pracy, przydziału nagród i godzin ponadwymiarowych.
11. Zdaniem nauczycielek przedszkola wymagają reform związanych zarówno z wyposażeniem placówek, jak i zmniejszeniem obowiązującej ich dokumentacji.
12. W celu podniesienia poziomu kompetencji zawodowych, zdaniem nauczycieli konieczne jest zwiększenie liczby zajęć praktycznych, które byłyby przeprowadzane przez doświadczonych metodyków, większe zaangażowanie się w ich pracę doradców metodycznych, zwiększenie środków materialnych na ich doszkalcenie, nawiązywanie współpracy z uczelniami wyższymi w celu podnoszenia kompetencji naukowych, zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego oraz stwarzanie możliwości wymiany informacji i doświadczeń między placówkami przedszkolnymi.
13. Nauczycielki zadeklarowały akces udziału w różnorodnych szkoleniach, które podniosłyby efektywność ich pracy.

Przeprowadzony wycinek badań wskazuje na wysoki poziom satysfakcji zawodowej badanych. Należy pamiętać, że zawód nauczyciela przedszkola to zawód szczególnie, związany z zaufaniem społecznym. Wiąże się z ogromną odpowiedzialnością za wychowanie i nauczanie małego człowieka. Im wyższy będzie poziom satysfakcji zawodowej nauczyciela, tym efektywniejsze będzie kształtowanie rozwoju małego dziecka.

Literatura

1. Czechowski J., *O stawaniu się doskonałym nauczycielem*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.
2. Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996.
3. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
4. Hurto L., *Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, [red.] L. Hurto, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko, Kraków 2009.
5. Karwowska-Struczyk M., *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 2.
6. Karwowska-Struczyk M., *Obserwacja dzieci kluczem do ich rozwoju*, „Edukacja w Przedszkolu” 2001, nr 2.
7. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.
8. Kostkiewicz J., *Szkice o kształtowaniu osobowości*, Rzeszów 1997.
9. Kowalik-Olubińska M., *O otwartym stylu pracy nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 7.
10. Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000.
11. Lubowiecka J., *Trudności dziecka w przystosowaniu się do przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 6.
12. Nowicka-Koziół M., *Idee podmiotowości, a poczucie podmiotowości wychowanka*, Warszawa 1992.
13. Styczyńska M., *Nauczyciel jako osoba znacząca w życiu dziecka przedszkolnego*, [w:] *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* pod red. M.Z. Babiarsza, D. Kukli, Kielce 2011.
14. Szafraniec M., *Rola, osobowość i kompetencje nauczyciela*, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 2(49).
15. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
16. Waloszek D., *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, Zielona Góra 1993.
17. *Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz. U. nr 61, poz. 624.

dr Magdalena LELONEK

dr Agnieszka PRZYCHODNI

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Diagnoza sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych dzieci w klasach I–III w kontekście podstawy programowej z wychowania fizycznego

Streszczenie. W ostatnich latach obserwuje się regularne zwiększanie wymiarów i masy ciała oraz szczuplenia sylwetek dzieci i młodzieży przy jednoczesnym spadku wyników osiąganych w próbach siły i wydolności. Zjawisko to nazywane „syndromem rozwierających się nożyc” skłania do podjęcia działań zmierzających do zwiększania roli „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” (H-RF- Health-Related Fitness). Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej treści podstawy programowej z wychowania fizycznego wskazują na konieczność wdrażania ucznia do diagnozowania wybranych przejawów „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” oraz kształtowania podstawowych umiejętności ruchowych. Szczególną uwagę zwraca się na konieczność wykonywania prób: siły mięśni brzucha oraz gibkości dolnego odcinka kręgosłupa – mających szczególne znaczenie dla zdrowia. Do podstawowych wytycznych testowania dzieci w wieku młodszym szkolnym należy zaliczyć założenie, iż w diagnozowaniu sprawności fizycznej oraz umiejętności ruchowych powinno się analizować głównie postępy dziecka, a osiągniętych wyników nie należy odnosić do rezultatów innych uczniów. Niezbędne jest również odnoszenie uzyskanych rezultatów do warunków somatycznych ucznia. W Polsce nie występują baterie testów mierzących „sprawność fizyczną związaną ze zdrowiem” (H-RF), jednak wskazane w podstawie programowej próby występują w popularnych testach mierzących „sprawność związaną z osiągnięciami sportowymi” (M-FP) takich, jak Eurofit czy Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej. Niezwykle interesujący pomysł na ocenę sprawności fizycznej dzieci w klasach I–III stanowi propozycja Tomasza Frołowicza „Sportowe zoo”. Ciekawym narzędziem diagnostycznym, służącym do oceny poziomu „dużej motoryki” dzieci w wieku od 3 do 10 lat jest test TGMD-2 proponowany przez badaczy amerykańskich.

Słowa kluczowe: sprawność fizyczna związana ze zdrowiem, umiejętności ruchowe, podstawa programowa, testy sprawności fizycznej

Wprowadzenie. W ostatnich latach dochodzi do zmiany stylu życia współczesnego człowieka na wszystkich etapach ontogenezy. Coraz częściej nazywany jest on „homo sedentarius” – człowiekiem siedzącym, ze względu na mniej aktywny tryb życia. Już w dzieciństwie obserwuje się zwiększanie zachowań o charakterze statycznym: drogę do domu lub szkoły dziecko pokonuje samochodem, spędza wiele godzin przez telewizorem lub grając w gry komputerowe.

Polskie dzieci nie mają wielu pozytywnych przykładów aktywnego spędzania czasu wolnego, gdyż nasze społeczeństwo uznaje się za jedno z najmniej aktywnych w Europie (Drabik 1995a, b, 1997, Drygas i wsp. 2001). Zdaniem autorów Narodowego Programu Zdrowia na lata 2007–2015, tylko 30% dzieci i młodzieży uprawia formy ruchu, których rodzaj i intensywność obciążeń wysiłkowych zaspokajają potrzeby fizjologiczne organizmu. Według raportu WHO – Health Behaviour in School-aged Children, stale zwiększa się odsetek dzieci i młodzieży w Polsce o bardzo niskim poziomie aktywności fizycznej (Woynarowska 2007, Curie i wsp. 2008). Jedna godzina dziennie aktywności o intensywności umiarkowanej oraz intensywnej to minimalny wymiar zalecany przez Światową Organizację Zdrowia, Unię Europejską oraz American College of Sports Medicine dla dzieci i młodzieży celem zachowania podstawowych funkcji zdrowotnych (Prochaska i wsp. 2001, Strong i Malina 2005, Oblacińska i Jodkowska 2007, A European Framework (...) WHO 2007, American College of Sports Medicine 2010). Szczególnie ważne jest zapewnienie minimalnej oraz optymalnej dawki ruchu dzieciom w wieku młodszym szkolnym. Jest to okres, w którym jedną z głównych cech dziecka jest tzw. głód ruchu, wyrażający się w ogromnych potrzebach ruchowych dziecka (Przewęda 1991, Właźnik 1994). Niezaspokojenie go może rodzić frustrację i utrudniać realizację zadań dydaktycznych oraz wychowawczych. W klasach I–III dziecko znajduje się w okresie dynamicznego rozwoju fizycznego. Ograniczenie zadań ruchowych może spowodować powstawanie dysharmonii rozwojowych, mających poważne konsekwencje na dalszych etapach ontogenezy. Zbyt mała dawka aktywności fizycznej może być dramatyczna w skutkach – wygasza potrzebę ruchu powodując powstawanie sytuacji ryzykownych dla zdrowia: daje początek otyłości, cukrzycy typu II, chorobom układu krążenia, nadciśnieniu tętniczemu, osteoporozie, niektórym nowotworom (Bar-Or 1983, Woynarowska i Wojciechowska 1993, Ronikier 2008, i inni). Niedostateczny poziom aktywności ruchowej może też powodować występowanie stanów lękowych i depresyjnych (Taylor i wsp. 1985, King i wsp. 1989, Motl i wsp. 2004, Crews i wsp. 2004).

Do korzyści z aktywności ruchowej w tym wieku należy zaliczyć możliwość rozładowania energii i negatywnych emocji. Ruch przyczynia się do poprawienia procesów uczenia się, pamięci oraz innych funkcji poznawczych (Vaynman 2004, Hillman i in. 2005, 2008; Sibley i Etnier 2003). Jak podaje C. Hannaford (1995) – neurofizjolog i pedagog, procesy myślenia i uczenia się odbywają się nie tylko w głowie, bo to właśnie ciało, pojmowane holistycznie, pełni integralną rolę w całej naszej aktywności intelektualnej. Właśnie dzięki ruchowi nabywamy doświadczenia, co zwiększa możliwości poznawcze dziecka. Hannaford twierdzi wręcz, że „(...) aby „złapać” myśl potrzebny jest ruch”.

Konieczność działań zmierzających do potęgowania oraz monitorowania sprawności i aktywności fizycznej młodzieży wzmaga występowanie zjawiska nazywanego „syndromem rozwierających się nożyc”, dotyczącego negatywnych przemian w kondycji fizycznej młodych Polaków. Charakteryzuje się ono

znacznymi przyrostami wysokości i masy ciała młodzieży przy jednoczesnym obniżaniu się bądź utrzymywaniu poziomu sprawności i wydolności fizycznej (Przewęda i Dobosz 2003).

Celem pracy jest dokonanie charakterystyki wybranych prób sprawności fizycznej oraz umiejętności ruchowych w odniesieniu do wymagań podstawy programowej na poziomie edukacji początkowej. W swojej pracy nauczyciel napotyka wiele trudności i problemów wynikających z wymogów diagnozy w zakresie różnych sfer rozwojowych uczniów, w tym też motorycznej oraz fizycznej. Stąd w pracy postanowiono przybliżyć problematykę testowania tzw. sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem (Health-related fitness) oraz wybranych umiejętności ruchowych dzieci w wieku młodszym szkolnym.

Sprawność fizyczna związana ze zdrowiem i umiejętności ruchowe.

Umiejętności ruchowe definiuje się jako potencjalne możliwości wykonania czynności wykonywanych bardzo ekonomicznie i skutecznie, płynnie i harmonijnie, nie tylko w czasie i przestrzeni, ale również we właściwym rytmie (Czabański 2000, Schmidt R. i Wrisberg C. 2009).

Poprzez sprawność motoryczną rozumiemy stopień uzewnętrznienia poziomu zdolności motorycznych oraz umiejętności ruchowych osobnika w konkretnych aktach ruchowych (Szopa i wsp. 1996). Poziom zdolności motorycznych mierzony jest za pomocą testów sprawności motorycznej. Testy te zawierają ładunek umiejętności ruchowych, których nie można oddzielić w pomiarze sprawności motorycznej.

Pojęciem szerszym od sprawności motorycznej jest sprawność fizyczna, która może być rozumiana na wiele sposobów. Według Przewędy (1973) jest to stan całego organizmu człowieka, a nie tylko jego aparatu ruchu. Można ją określić jako aktualną możliwość wykonania wszelkich działań motorycznych, decydujących o zaradności w życiu. Zaradność ruchowa jest zaś wyrazem motorycznego przystosowania człowieka do warunków, jakie mu stwarza środowisko biogeograficzne i społeczne. Definiowanie sprawności fizycznej w ten sposób przybliży szeroko rozumiane pojęcie „zdrowia pozytywnego”, które jest wyrazem przystosowania się człowieka do wymagań otoczenia, a w konsekwencji „możliwości osiągnięcia optymalnej jakości życia” (Przewęda i Dobosz 2003, s. 15). Sprawdzianem kondycji fizycznej dzieci i młodzieży, a więc jej „zdrowia pozytywnego”, w warunkach szkolnych jest właśnie ocena sprawności fizycznej.

Powiązanie sprawności fizycznej ze zdrowiem jest widoczne w popularnej w ostatnich latach koncepcji Health- Related Fitness (H-RF). Odnosi się ona do tych komponentów sprawności, które są związane z efektami wpływu aktywności fizycznej na zdrowie (Osiński 2003, s. 24). Skinner i Oja (1994) wyróżnili w ramach koncepcji H-RF komponenty morfologiczne, mięśniowo-szkieletowe, motoryczne, krążeniowo-oddechowe oraz metaboliczne. Wszystkie, według wspomnianych autorów, mają pozytywny wpływ na zdrowie i mogą być rozwijane przez odpowiednio ukierunkowaną i dobraną aktywność fizyczną.

W podstawie programowej z wychowania fizycznego dla pierwszego etapu edukacyjnego wskazano na konieczność diagnostyki służącej pomiarowi tych cech sprawności fizycznej, które uznawane są za mierniki zdrowia. Choć w Polsce nie występują klasyczne baterie testów mierzących „sprawność fizyczną związaną ze zdrowiem” (H-RF), to wspomniane próby występują w popularnych testach tzw. sprawności związanej z osiągnięciami sportowymi – Motor-Fitness Performance (M-FP).

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania fizycznego. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie wychowania fizycznego zakłada, iż uczeń kończący pierwszą klasę uczestniczy w zajęciach rozwijających sprawność fizyczną oraz potrafi chwytać piłkę, rzucać nią do celu i na odległość, toczyć ją i kozłować, pokonywać przeszkody naturalne i sztuczne oraz wykonywać ćwiczenia równoważne. Natomiast uczeń kończący trzecią klasę w zakresie sprawności fizycznej realizuje marszobieg trwający co najmniej 15 minut, umie wykonać próbę siły mięśni brzucha oraz próbę gibkości dolnego odcinka kręgosłupa. Ponadto przyjmuje pozycje wyjściowe i ustawienia do ćwiczeń oraz wykonuje przewrót w przód, skacze przez skakankę, wykonuje przeskoki jednonóż i obunóż nad niskimi przeszkodami, a także ćwiczenia równoważne bez przyboru, z przyborem i na przyrządzie. W zakresie sportów całego życia i wypoczynku posługuje się piłką: rzuca, chwytą, kozłuje, odbija i prowadzi ją, jeździ na rowerze i wrotkach (Podstawa programowa... 2008). Ponadto w komentarzu do podstawy programowej zwraca się uwagę, iż edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie splecać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Podstawa programowa wyraźnie wskazuje, iż już na pierwszym etapie edukacyjnym zajęcia wychowania fizycznego muszą odbywać się w odpowiednich warunkach: w sali gimnastycznej lub w sali dostosowanej do zajęć ruchowych, a w dni pogodne na boisku szkolnym lub w terenie. Dopuszczalne jest wykorzystywanie obiektów pozaszkolnych, takich jak na przykład pływalnia. Zgodnie z zaleceniami, aby zapewnić takie warunki zajęcia ruchowe, już na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy wyodrębnić w planie zajęć wraz ze wskazaniem miejsca, gdzie mają się one odbywać. Prowadzenie tych lekcji już w klasach I–III można częściowo powierzyć specjalistom (Podstawa programowa... 2008). Na wszystkich etapach, z wyjątkiem pierwszego, w myśl podstawy programowej dopuszczalne jest zgodnie ze strategią „oferowania” organizowanie zajęć do wyboru w oddziałach międzyklasowych. Na pierwszym etapie edukacyjnym pozostawiono zajęcia wychowania fizycznego w systemie klasowo-lekcyjnym. Wadą jego jest zmuszanie uczniów do jednakowego tempa pracy. Nie sprawdza się on właśnie głównie w wychowaniu fizycznym, gdyż przecież największe różnice występują między uczniami w zakresie rozwoju fizycznego, motorycznego oraz zdrowia (Staniszewski 2007). Szczególnie ważne jest podchodzenie z rozważą do problemu oceniania sprawności fizycznej w klasach I–III. Podstawa programowa zakłada już na tym etapie, jak wspomniano wcześniej, diagnozę sprawności fizycznej ograniczoną do oceny siły mięśni posturalnych

– mięśni brzucha oraz elastyczności dolnego odcinka kręgosłupa. W dokonywaniu diagnozy sprawności fizycznej należy też zwrócić uwagę na specyfikę pierwszego etapu edukacyjnego. W komentarzu do podstawy programowej z edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej podano, iż „(...) sprawdziany i różnego rodzaju testy powinny być stosowane z umiarem, aby nie były dla uczniów źródłem lęków i stresów. (...)” (Podstawa programowa 2008, Tom 1, s. 67).

Podstawa programowa pozwala też na nierównomierne rozłożenie godzin w trakcie roku szkolnego, np. w odniesieniu do pory roku. Dyrekcja odpowiada za łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z danego przedmiotu. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 20 stycznia 2012 r., dotyczącego Ramowych Planów Nauczania w trzyletnim okresie nauczania (klasy I–III) minimalny wymiar zajęć z wychowania fizycznego powinien wynosić 290 godzin. Jest to znacznie więcej niż z języka obcego (190) godzin, edukacji muzycznej, plastycznej, zajęć komputerowych (każde po 95 godzin). Stawia to zajęcia wychowania fizycznego w pozycji uprzywilejowanej i stanowi niezwykle ważne narzędzie służące rozwojowi „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem”, przygotowania do uprawiania sportu przez całe życie, kształtowania postaw prozdrowotnych oraz zdobywania utylitarnych umiejętności ruchowych.

Diagnozowanie sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych. Obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej nie zaspokajają minimalnych potrzeb dzieci w zakresie aktywności ruchowej. Często ich wartość jest deprecjonowana, treści z wychowania fizycznego są zastępowane tymi z innych przedmiotów, ogranicza się też dostęp dzieci do obiektów sportowych (Staniszewski 2007). Nauczyciel nie zawsze jest właściwie przygotowany do prowadzenia zajęć wychowania fizycznego, nie realizuje ich zawsze zgodnie z podstawowymi zasadami metodyki oraz potrzebami dzieci. W efekcie lekcje wychowania fizycznego charakteryzuje niska intensywność oraz mała efektywność (Brettschneider i Naul 2004, Bronikowski 2005). Dodatkowo, w programach kształcenia zintegrowanego treści z zakresu wychowania fizycznego często stanowią zbiór ogólników, nie są jasno sprecyzowane, nie definiują wiadomości i umiejętności, które mają być nabyte przez uczniów (Gutkowska-Wyrzykowska E. 2011).

Ocena umiejętności ruchowych może sprawiać nauczycielowi liczne problemy. Powinna obejmować ocenę początkową, która stanowi punkt odniesienia do ocen okresowych, służących nauczycielowi i ćwiczącemu do określenia skuteczności nauczania oraz informacji o postępach. Ma często charakter oceny nieformalnej oraz jakościowej, niepozbawionej subiektywizmu. Nauczyciel sam może przygotować sprawdzian umiejętności w odniesieniu do realizowanych treści przedmiotowych. Na poziomie edukacji początkowej zasadne byłoby też korzystanie ze standaryzowanych testów, pozwalających na rzetelną ocenę stopnia zaawansowania poziomu umiejętności ruchowych dzieci.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej, nauczyciel ma obowiązek diagnozy postępów swoich podopiecznych i wdrażania ich do samooceny oraz

samokontroli „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem”. Zgodnie z dekalogiem zasad i kontroli z wychowania fizycznego R. Muszkiety w ocenianiu psychomotoryczności należy mieć na uwadze stan bieżący oraz postępy. Ponadto, sprawdzając poziom sprawności fizycznej, należy uwzględniać stan rozwoju psychofizycznego uczniów. Wyniki pomiarów komponentów sprawności fizycznej ucznia nie mogą decydować o końcowej ocenie z wychowania fizycznego (Bronikowski red. 2002).

Jedną z propozycji diagnostyki sprawności fizycznej może być zastosowanie Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Nie jest to prawda baterią służącą do oceny „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem”, lecz do oceny osiągnięć motorycznych. Dzięki temu zalicza się go często do grupy Motor – Fitness Performance. Jak podaje Osiński (2003) granice pomiędzy bateriami oceniającymi sprawność w kontekście osiągnięć (Motor-Fitness Performance) oraz „sprawność związaną ze zdrowiem” (Health-Related Fitness) w „teorii dość ostre, w praktyce często się zacierają” (Osiński 2003, s. 31).

W Międzynarodowym Teście Sprawności Fizycznej w celu diagnostyki siły dynamicznej mięśni brzucha zaleca się wykonanie próby „siady z leżenia tyłem w czasie 30 sekund” (Talaga 2004, Pilicz i wsp. 2005). Pomiar ten wzbudza często wiele kontrowersji – niektórzy postulują, przede wszystkim ze względu na krótki czas trwania (30 sekund), uznanie tej próby za sprawdzian zwinności (Przewęda i Dobosz 2003). Wiele testów zakłada wydłużenie czasu pomiaru do 60 sekund (np. test siły i mocy USTA) czy nawet 120 sekund (test J.Höma) (Królak 1997), co może spowodować zwiększenie rzetelności pomiaru wytrzymałości siłowej za pomocą siadów z leżenia tyłem. Ze względu na duży zakres wykonywanego ruchu w stawie biodrowym przyjmuje się też, że za pomocą tej próby mierzy się nie tylko siłę mięśni brzucha, ale także mięśni biodrowo-łędźwiowych. W związku z tym coraz więcej testów zaleca wykonywanie tej próby w ograniczonym zakresie ruchu, gdzie za pomocą tzw. suwaków (Ferrauti 2010) lub taśm (Howley i Franks 2003) limituje się zakres skłonu tułowia w przód do kąta ok. 30° (kąt między płaszczyzną grzbietu a podłożem).

MTSF obejmuje również próbę mierzącą gibkość za pomocą skłon tułowia w przód z postawy. Wielokrotnie wykazano małe związki aktywności fizycznej z poziomem gibkości, co potwierdzają liczne badania (Drabik 1995, Jopkiewicz i Lelonek 2007, Lelonek i Jopkiewicz 2010). Poziom tej zdolności jest zatem głównie wypadkową licznych czynników, takich jak: budowa anatomiczna, elastyczność mięśni, więzadeł i ścięgien, regulacja tonusu mięśniowego przez układ nerwowy, napięcie mięśni antagonistycznych, warunki zewnętrzne takie, jak pora dnia, rozgrzewka, temperatura ciała i powietrza oraz systematyczne stosowanie ćwiczeń rozciągających. Wysoki poziom gibkości powoduje podniesienie funkcjonalnych możliwości organizmu poprzez duży zakres wykonywania skłonów oraz skrętów.

Choć istnieje wiele kontrowersji związanych z pomiarem gibkości za pomocą próby proponowanej przez MTSF, to jednak ze względu na fakt, iż liczne badania wskazują na współwystępowanie bólów pleców z małą ruchomością

kręgosłupa w odcinku lędźwiowym (Melleby 1982, Frymoyer i Cats-Baril 1987, Rihimäki 1991, Pate 1995), ćwiczenia rozwijające gibkość oraz diagnostykę w tym zakresie należy zacząć jak najwcześniej. U dzieci w wieku młodszym szkolnym celem ćwiczeń nie będzie oczekiwany wzrost poziomu gibkości, ale podtrzymanie swoistego jej poziomu na naturalnie wysokim poziomie oraz wdrażanie do jej rozwijania w toku ontogenezy. Służyć ma temu, między innymi, regularne kontrolowanie elastyczności dolnego odcinka kręgosłupa. Z pewnością systematyczne stosowanie od najmłodszych lat ćwiczeń rozciągających specjalnie ukierunkowanych na rozwój ruchomości w poszczególnych stawach oraz stałe zwiększanie elastyczności mięśni ma duży sens w kontekście „budowania” „zdrowia pozytywnego”.

Do Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej dostępne są normy dla dzieci od 7 roku życia, stworzone na bazie wieloletnich badań polskiej populacji. Występują one w odniesieniu zarówno do wieku kalendarzowego, jak i z uwzględnieniem tzw. wieku wysokości ciała. Nie mogą one jednak stanowić kryterium oceny dzieci, lecz jedynie istotą wskazówkę dla nauczyciela na temat poziomu sprawności fizycznej uczniów.

Wskazane w podstawie programowej próby sprawności fizycznej występują również w baterii uznawanej w Polsce za najbardziej diagnostyczną w kontekście sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem – Europejskim Teście Sprawności Fizycznej (EUROFIT) (Szopa i wsp. 1996, Talaga 2004, Eurofit... PDF 2011). Próba siły mięśni brzucha jest identyczna z tą występującą w Międzynarodowym Teście Sprawności Fizycznej. Choć wykonanie testu zaleca się u dzieci od 10 roku życia, znane są przykłady przeprowadzania wybranych prób z dziećmi młodszymi. W badaniach „Dziecko krakowskie 2000” zarówno próbe siły mięśni brzucha, jak i gibkości wykonywano z dziećmi od ósmego roku życia (Charzewska J. i Gołąb S. red. 2007). Natomiast w ramach diagnozy sfer rozwojowych „Sześciolatki w Polsce” siady z leżenia wykonywały już dzieci sześciolatki (Kopik A. red. 2007).

W baterii Eurofit gibkość mierzy się za pomocą popularnej na całym świecie próby „Sit and reach”. Polega ona na wykonaniu skłonu w przód z siadu prostego. Niezbędna do jej wykonania jest specjalna skrzynia ze skalą, która pozwala na odczyt zasięgu skłonu. Dostępne są liczne normy ogólnokrajowe oraz regionalne wyników w zakresie wskazanych prób, które mogą stanowić materiał informacyjny dla nauczyciela na temat poziomu rozwoju danych cech sprawności fizycznej uczniów na tle populacji.

Dość powszechnie stosowanym w polskich szkołach testem jest Indeks Sprawności Fizycznej K. Zuchory (Talaga 2004). Może być wykonywany z dziećmi od 6 roku życia. Oceny siły mięśni brzucha dokonuje się za pomocą próby „nożyce poprzeczne”, gibkości zaś skłonem tułowia w przód. Za uzyskane wyniki przyznaje się noty: minimalną, dostateczną, dobrą, bardzo dobrą, wysoką i wybitną. W przypadku nożyc dłuższy czas wykonania ćwiczenia warunkuje uzyskanie lepszej oceny. Skłony punktuje się od wykonania chwytu

oburącz rękami za kostki (ocena minimalna) do dotknięcia głową do podłoża (ocena wybitna). Test posiada normy dla wieku i płci.

Najbardziej popularnym testem amerykańskim, służącym do oceny „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” jest Fitnessgram. Jest to kompletna bateria obejmująca próby sprawnościowe, mierzące wydolność lub wytrzymałość oraz grubość fałdów skórno-tłuszczowych. Fitnessgram może być wykonywany już przez dzieci 5-letnie. Wytrzymałość i siłę mięśni brzucha mierzy się za pomocą próby „Curl-up”, w której badany wykonuje wznosy tułowia w ograniczonym zakresie z leżenia skulnego w takiej ilości, jak to tylko możliwe. Do oceny gibkości dolnego odcinka kręgosłupa wykorzystuje się próbę „Back-saver sit and reach”, która polega na wykonaniu skłonu z siadu prostego z jedną nogą ugiętą w kolanie. Specyfika testu Fitnessgram polega na ocenie, czy badany osiąga tzw. zdrowotne minima sprawności, czyli „Healthy Fitness Zones” (www.fitnessgram.net, Howley E. i Franks B. 2003). Każdy z uzyskanych rezultatów odnosi się wyłącznie do wskazanych minimalnych standardów oraz wyników własnych z poprzedniego badania. W instrukcji do testu zwraca się uwagę na to, iż jego celem jest dostarczenie informacji na temat sprawności służącej do ułożenia programu jej rozwoju oraz poprawy motywacji do osiągania maksymalnego potencjału zdrowia. Test jest tylko narzędziem, natomiast zyskuje na wartości w chwili właściwego wykorzystania uzyskanych informacji przez nauczyciela i ucznia. Zwraca się też uwagę na fakt, iż testowanie nie może wiązać się ze współzawodnictwem, nie powinno też służyć do porównywania wyników dzieci oraz wystawiania ocen. Powinno być natomiast radosnym i zabawnym doświadczeniem ruchowym. Fitnessgram niestety nie jest stosowany w Polsce, nie są również wyznaczone minimalne standardy sprawności dla poszczególnych grup wieku w odniesieniu do populacji dzieci polskich. Jego idea i założenia może być jednak inspiracją dla nauczycieli próbujących w myśl podstawy programowej diagnozować „sprawność fizyczną związaną ze zdrowiem”.

Ciekawym przykładem diagnozowania sprawności fizycznej oraz umiejętności ruchowych w klasach I–III jest propozycja T. Frołowicza „Sportowe Zoo” (2006). W ramach programu, którego celem jest propagowanie aktywności ruchowej z elementami edukacji zdrowotnej, autor proponuje zdobywanie „sprawności”, które są przypisane zwierzętom. W ten sposób dzieci mają szansę na rozwój „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” oraz wybranych umiejętności ruchowych. Uczniowie przyznają sobie za wykonanie ćwiczenia symbole zwierzątek. W zasadzie jedyną oceną jest wskazanie: potrafi–nie potrafi. Dziecko z pierwszej klasy, które potrafi rzucić piłkę o ścianę i złapać ją w ręce, umie kozłować piłkę w miejscu i odbijać balon głową, zdobywa sprawność kota – zrzęcnego piłkarza. Drugoklasista, aby zasłużyć na takie wyróżnienie powinien umieć podawać piłkę w parze, kozłować w marszu, odbijać balon w parze. Zaś uczeń trzeciej klasy – podawać piłkę w parze ręką oraz nogą, kozłować w biegu, odbijać piłkę plażową nad głową lub z partnerem. Wykonanie co najmniej ośmiu pozycji wyjściowych do ćwiczeń, przewrotu w przód, przejścia po odwróconej ławeczce

gimnastycznej, skoku zawrotnego na ławeczce gimnastycznej oraz pokonanie z rozbiegu przeszkody o wysokości około 40 centymetrów warunkuje uzyskanie tytułu małpki – zwinnej akrobatki dla ucznia klasy pierwszej. Dla ucznia klasy drugiej zakres umiejętności w zakresie tej „sprawności” obejmuje poprawne wykonanie co najmniej dziecięciu pozycji wyjściowych do ćwiczeń, przewrotu w przód z marszu lub z biegu, przejścia po odwróconej ławeczce z dodatkowymi ćwiczeniami oraz dziesięciu przeskoków przez skakankę. W trzeciej klasie požądane jest wykonanie co najmniej dwunastu pozycji wyjściowych do ćwiczeń, posiadanie umiejętności upadania w przód oraz tył, wykonania z marszu i biegu przeskoku zawrotnego nad niską przeszkodą, samodzielnego ułożenia i pokonania równoważnego toru przeszkód oraz stworzenie i wykonanie układu ćwiczeń składającego się z kilku znanych pozycji wyjściowych do ćwiczeń.

Również w zakresie oceny sprawności fizycznej uczniowie dokonują diagnozy jej wybranych przejawów. Na zakończenie każdego półrocza nauki oraz w czasie wakacji wykonują i wklejają do zeszytu naklejkę odpowiadającą wynikom osiągniętym w próbie siły mięśni brzucha – „brzuszki”, siły mięśni ramion – „drażek”, gibkości tułowia – „skłon” oraz wytrzymałości – „12 minut”. W towarzyszącym programowi „dzienniczku” uczniowie znajdują przystępny opis wszystkich wskazanych prób oraz normy właściwe dla wieku i płci. Gibkość mierzona jest za pomocą skłonu tułowia w przód z siadu prostego, „brzuszki” to wykonywanie siadów z leżenia tyłem w ciągu 30 sekund. Próba „drażek” to natomiast ocena czasu trwania zwisu na drążku lub gałęzi z ugiętymi ramionami trzymanymi nad poprzeczką. W próbie wytrzymałości zadaniem ucznia jest pokonanie jak najdłuższego dystansu w ciągu 12 minut. W każdej z prób wskazano normy, które odpowiadają trzem poziomom: najlepszy – Tak trzymaj! (Jesteś w dobrej formie), średni – Warto trochę poćwiczyć! (Jesteś na granicy dobrej i słabej formy) oraz najslabszy – Potrzebujesz więcej ćwiczeń! (Jesteś w słabej formie). Przy czym, jak tłumaczy autor programu w poradniku metodycznym (T. Frołowicz 2001), w żadnej z prób nie należy zachęcać dzieci do rywalizowania „kto więcej” i porównywania wyników. Przed takimi porównaniami należy chronić głównie dzieci o niższej sprawności. Zamiana testowania „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” w wyścig może doprowadzić do demobilizacji dzieci mniej sprawnych, czyli tych, które szczególnie wymagają wsparcia oraz wzmacniania odczuwania radości z wykonywanego wysiłku. Ponadto w próbie wytrzymałości intensyfikowanie wysiłku nie przynosi żadnych korzyści w kontekście zdrowia. Frołowicz zaznacza też, że w próbie gibkości, której poziom może wynikać nie tylko z poziomu ukierunkowanej aktywności ruchowej, ale także uwarunkowań genetycznych, należy bardzo ostrożnie dokonywać interpretacji wyników. Sugeruje nawet obniżenie wymagań w odniesieniu do dzieci, które mają szczególne trudności ze sprostaniem normom.

Program w sposób „komiksowy” przybliży problematykę sprawności dzieci, zachęca ich do ćwiczeń i samorozwoju oraz kontrolowania poziomu „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” oraz umiejętności ruchowych. Dzieci,

oprócz ćwiczeń, mogą kolorować dzienniczek, wklejać naklejki oraz obserwować swoje postępy.

Ciekawą propozycją do zastosowania przez polskich nauczycieli jest test TGMD-2 (www.proedinc.com, Johnson J. i Ramon M. 2011). Służy on do oceny umiejętności ruchowych w obszarze dużej motoryki. Jest powszechnie wykorzystywany w Stanach Zjednoczonych przez kinezjologów, nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych oraz kształcenia ogólnego, terapeutów. Przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat. Obejmuje wykonanie 12 prób w zakresie oceny umiejętności lokomocyjnych oraz kontroli przyborów. Za wykonanie zadania dziecko może otrzymać dwa rodzaje ocen: C – jeśli zadanie zostało wykonane poprawnie lub X – jeśli nie wykonało go lub wykonało, ale niepoprawnie. W zakresie umiejętności lokomocyjnych ocenie poddaje się marsz, bieg, cwał przodem, podskoki na jednej nodze, skok w dal z miejsca, poruszanie się krokiem odstawno-dostawnym. Kontrolowanie przedmiotów obejmuje odbicie piłki ustawionej na statywie, kozłowanie w miejscu, kopnięcie, chwyt piłki, rzut piłki znad głowy oraz toczenie. Nauczyciel ocenia technikę wykonania zadania. Może tego dokonać według kryteriów opracowanych dla potrzeb przeprowadzania testu.

Test ten posiada liczne zalety, wśród których należy wymienić krótki czas wykonania wszystkich zadań, gdyż wynosi on tylko 15–20 minut. Ponadto środki dydaktyczne stosowane w przeprowadzaniu testu w większości są dostępne w szkołach lub też można je nabyć przy niewielkich nakładach finansowych. Ćwiczenia, które wykonują dzieci, są dla nich przyjazne i nie wymagają skomplikowanego tłumaczenia. Do testu dołączone są szczegółowe kryteria opisu techniki wykonania, co zwiększa rzetelność oceny. Każda z umiejętności jest analizowana odrębnie (nie ma oceny całościowej wyniku testu), co pozwala na wskazanie obszarów wymagających poprawy. Dostępny jest także ilustrowany przewodnik, ułatwiający nauczycielowi przeprowadzenie ćwiczeń. Zaletą testu jest również fakt, iż obejmuje on podstawowe rodzaje umiejętności ruchowych, składające się na tzw. dużą motorykę. Minusem opisywanego testu jest z pewnością brak polskiej standaryzacji na wzór tej przeprowadzonej w Stanach Zjednoczonych, gdzie wykonano ją na reprezentatywnej grupie 1208 dzieci pochodzących z 10 stanów, z uwzględnieniem wieku ćwiczących, płci, miejsca zamieszkania, rasy, wykształcenia rodziców oraz stopnia niepełnosprawności (Johnson J. i Ramon M. 2011). Problemem przy przeprowadzeniu testu może być również zabezpieczenie wystarczającej ilości miejsca. Niemożliwe jest również wykluczenie w analizie wyników wpływu czynników niezależnych od badacza, takich jak słaba motywacja ćwiczącego czy jego zły nastrój.

Interesującą autorską propozycją, godną adaptacji dla klas młodszych szkoły podstawowej jest ocena umiejętności ruchowych dzieci sześciolatków badanych w ramach projektu „Sześciolatki w Polsce” (Kopik A. red. 2007). Obejmuje wykonanie prób: rzutu woreczkiem jednorącz, rzutu piłki oburącz, chwytu woreczka jednorącz, chwytu piłki oburącz, skoków jedno- i dwunożnych, kopnięć piłki i szybkiego biegu. Pomiar wskazanych umiejętności ruchowych był oceną

subiektywną nauczycieli-specjalistów wychowania fizycznego. Posługiwano się kategoriami: wykonuje bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, nie potrafi wykonać. Propozycja ta nie była jednak wykorzystywana dotychczas w odniesieniu do dzieci w wieku młodszym szkolnym.

Podsumowanie. Przegląd sposobów oceny „sprawności fizycznej związanej ze zdrowiem” oraz umiejętności ruchowych nie przynosi zbyt dużej ilości ciekawych rozwiązań. Szczególnie, że te najlepiej dopracowane często stosowane są wyłącznie poza granicami naszego kraju. Być może należałoby niektóre z nich zaadaptować do polskich warunków: stworzyć „minimalne standardy sprawności” wzorem amerykańskiego testu Fitnessgram dla naszych dzieci czy dostosować próby oceny umiejętności dzieci w oparciu o test TGMD-2. Z pewnością jednak nauczyciel obdarzony wiedzą, kreatywnością, pasją oraz kierujący się dobrem dzieci, znajdzie sposób na rozwijanie i diagnozowanie sprawności związanej zdrowiem oraz umiejętności ruchowych podopiecznych zarówno w kontekście wymagań podstawy programowej, jak i w trosce o harmonijny rozwój i przyszłość swoich uczniów.

Literatura

1. *A European Framework To Promote Physical Activity For Health*, WHO 2007, <http://www.who.com>, 20.03.2010.
2. *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Eighth Edition, 2010, Wolters Kluwer, Lippincott Williams&Wilkins.
3. Bar-Or O., 1983, *Pediatric Sports Medicine for the Practitioner*, Springer-Verlag New York.
4. Brettschneider W., Naul R., 2004, *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance*, University of Paderborn.
5. Bronikowski M. (red.), 2002, *Metodyka wychowania fizycznego w reformowanej szkole*, Poznań, Wyd. eMPI materiały i podręczniki Mariana Petraszewskiego.
6. Bronikowski M., 2005, *The amount of moderate-to-vigorous intensity during physical education classes in Poland*, Studies in Physical Culture and Tourism, Vol. 12, 2, <http://www.wbc.poznan.pl/Content>, 15.05.2009.
7. Charzewska J., Gołąb S. red., 2007, *Dziecko krakowskie 2000. Sprawność fizyczna i postawa ciała dzieci i młodzieży miasta Krakowa*, AWF Kraków.
8. Crews D., Lochbaum M., Landers D., 2004, *Aerobic physical activity effects on psychological well-being in low-income Hispanic children*, Perceptual And Motor Skills, 98, 319–324.
9. Currie C., Gabhain S.N. i wsp. (red.), 2008, *Inequalities in Young People's Health. Health behavior in school-aged children international report from the 2005/2006 survey*, WHO Copenhagen.
10. Czabański B., 2000. *Kształcenie psychomotoryczne*, AWF Wrocław.
11. Drabik J., 1995a, *Aktywność fizyczna dzieci, młodzieży i dorosłych*, AWF Gdańsk.
12. Drabik J., 1995b, *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa*, Cz. 1., AWF Gdańsk.
13. Drabik J., 1997, *Aktywność, sprawność i wydolność fizyczna jako mierniki zdrowia*, AWF Gdańsk.
14. Drygas W., Skiba A., Bielecki W., 2001, *Ocena aktywności fizycznej mieszkańców sześciu krajów europejskich. Projekt Bridging East-West Health Gap*, Medicina Sportiva, 5, Supl. 2, 119–128.
15. *Eurofit provisional handbook leger beep test 1983*, <http://www.bitworks-engineering.co.uk>, 03.2011.
16. Ferrauti A., 2010, *Nationwide physical conditioning testing in Germany – first results of a new approach*, Materiały z XVI Sympozjum Trenerów Tenisa 2010, Poznań, cd-rom.
17. Frołowicz T., 2001, *Sportowe zoo. Poradnik metodyczny*, Gdańsk, Wyd. Fokus.
18. Frołowicz T., 2006, *Sportowe zoo*, Gdańsk, Wyd. Fokus.

19. Frymoyer J., Cats-Baril W., 1987, *Predictors of low-back pain disability*, Clinica Ortopedica, 221, 89–98.
20. Gutkowska-Wyrzynkowska E., *Wychowanie fizyczne – w wybranych programach kształcenia zintegrowanego*, 2011, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, nr 1, s. 26–29.
21. Hannaford C., 1995, *Zmysłne ruchy które doskonałą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Medyk.
22. Hillman C.H., Castelli D.M., Buck S.M., *Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children*, 2005, Med Sci Sports Exerc 37: s. 1967–1974.
23. Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F., *Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition*, 2008, Nature Rev Neurosci 9: s. 58–65.
24. Howley E., Franks B., 2003, *Fitness Professional's Handbook*, 5th Edition, Human Kinetics Champaign.
25. <http://www.fitnessgram.net>, listopad 2012.
26. <http://www.proedinc.com>, listopad 2012.
27. Jopkiewicz A., Lelonek M., 2007, *Sprawność motoryczna młodzieży szkolnej charakteryzująca się różną aktywnością fizyczną*, w: *Auksologia a promocja zdrowia T. 4*, Jopkiewicz A. (red.), KTN Kielce, s. 163–171.
28. King A., Taylor C., Haskell W., DeBusk R., 1989, *Influence of regular aerobic exercise on psychological health*, Health Psychology, 8, s. 305–324.
29. Kopik A. red., 2007, *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Raport 2006, Kielce.
30. Królak A., 1997, *Sprawdziany tenisistów*, Warszawa COS i RCMSzKFIS.
31. Lelonek M., Jopkiewicz A., 2010, *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej*, w: *Auksologia a promocja zdrowia T. 5*, Jopkiewicz A. (red.), KTN Kielce, s. 179–200.
32. Melleby A., 1982, *The Y's Way to a Healthy Back*, New Century Publications New Jersey.
33. Motl R., Birnbaum A., Kubik M., i wsp., 2004, *Naturally occurring changes in physical activity are inversely related to depressive symptoms during early adolescence*, Psychosomatic Medicine, 66, s. 336–342.
34. Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015, Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007 r.
35. Oblacińska A., Jodkowska M., (red.), 2007, *Otyłość u polskich nastolatków. Epidemiologia, styl życia, samopoczucie*, IMiD Warszawa.
36. Pate R. (red.), *Physical Activity and Public Health. A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine*, Journal of The American Medical Association, 273, s. 402–407.
37. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S., 2005, *Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg. Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej. Kryteria pomiaru wydolności organizmu testem Coopera*. AWF Warszawa, cd-rom.
38. *Podstawa programowa. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2008, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.
39. *Podstawa programowa. Tom 8. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2008, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.
40. Prochaska J., Sallis J., Long B., 2001, *A Physical Activity Screening Measure for Use With Adolescents in Primary Care*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155, s. 554–559.
41. Przewęda R., Dobosz J., 2003, *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*, AWF Warszawa.
42. Przewęda R., 1973, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, WSiP Warszawa.
43. Przewęda R., 1991, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, WSiP Warszawa.
44. Rihimäki H., 1991, *Low-back pain, its origin and risk indicators*, Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 17, s. 81–90.
45. Ronikier A., 2008, *Fizjologia wysiłku w sporcie, fizjoterapii i rekreacji*, COS Warszawa.
46. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 stycznia 2012r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, http://www.men.gov.pl/images/stories/rozp_RPN.pdf dostęp 20.11.2012.
47. Schmidt R., Wrisberg C., 2009, *Czynności ruchowe człowieka*, COS Warszawa.

48. Sibley B.A., Etnier J.L., *The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis*, 2003, *Pediatr Exerc Sci* 15: s. 243–256.
49. Skinner J. S., Oja P., 1994, *Laboratory and field tests for assessing health-related fitness*, w: *Physical Activity, Fitness and Health*, Bouchard C., Shepard R.J. Stephens T., (red.), Human Kinetics Champaign, 160–179.
50. Staniszewski T., 2007, *Założone i rzeczywiste funkcje szkoły w przygotowaniu dzieci w wieku młodszym szkolnym do rekreacji fizycznej w rodzinie*, AWF Warszawa.
51. Strong W., Malina R., Blimke C. i wsp., 2005, *Evidenced based physical activity recommendations for school-aged youth*, *The Journal of Pediatrics*, 146 (6), s. 732–737.
52. Talaga J., 2004, *Sprawność fizyczna ogólna*, Testy, Zysk i S-ka Poznań.
53. Taylor CB, Sallis JF., Needle R., 1985, *The relationship of physical activity and exercise to mental health*, *Public Health Reports*, 100, s. 195–201.
54. Vaynman S., Ying Z., Gomez-Pinilla F., *Hippocampal BDNF mediates the efficacy of exercise on synaptic plasticity and cognition*, 2004, *Eur J Neurosci* 20: s. 2580–2590.
55. Włażnik K., 1994, *Wychowanie fizyczne w klasach I–III. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Juka, Łódź.
56. Woynarowska B., 2007, *Zachowania zdrowotne i zdrowie subiektywne młodzieży 15-letniej w Polsce. Tendencje zmian w latach 1990–2006*, w: *Biospołeczne aspekty rozwoju współczesnej młodzieży polskiej w okresie dojrzewania*, AWF Warszawa, s. 7–17.
57. Woynarowska B., Wojciechowska A., 1993, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Kwalifikacja lekarska do wychowania fizycznego w szkole*, IMiDz Warszawa.

mgr Małgorzata MILCZARSKA

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Technicznych w Radomiu

Biblioterapia lekarstwem na współczesne patologie społeczne

*„Książka uczy cię zastanowić się
nad życiem i jego sprawami,
prowadzi cię jakby za rękę przez wądołę
i miazgę, żebyś nie błądził,
ścieżki twoje prostuje,
a przede wszystkim uczy cię
radości życia”.*
Gustaw Flaubert

Streszczenie. Niniejszy artykuł to krótka charakterystyka jednej z coraz bardziej popularnych wśród pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów metod – biblioterapii. Wskazano na jej zastosowanie, podano przykłady działań terapeutycznych.

Słowa kluczowe: bajka, książka, leczenie, bajkoterapia, biblioterapia

Wstęp

Niejednokrotnie już mówiono o definitywnym końcu książki. Początkowo miało ją zastąpić radio, potem telewizja, zaś obecnie internet. Lecz czy wieczorem do miękkiej poduszki można przytulić internet? Gdy chcemy zapomnieć, bo dusza boli, ktoś sprawił nam przykrość, lub świat runął z byle powodu, a my pragniemy oderwać się od codziennej rzeczywistości i multum obowiązków, to nic tak nie ukoji naszych myśli, jak właśnie książka.

To skuteczny lek umożliwiający choć na chwilę zapomnieć o trudach dnia codziennego, relaksacyjny środek kojący stres oraz niezwykle specyficzny okazujący pomoc w problemach współczesnego świata, przywracający wewnętrzną równowagę i lepsze samopoczucie.

Trafnie dobrana literatura pozwala zmienić własne, często mylne przekonania, ułatwia odnaleźć życiowe cele, umacnia poczucie własnej wartości oraz akceptacji samego siebie. Wykrywa drzemiące w nas talenty.

Książka zatem jest pokarmem zarówno dla naszego intelektu, jak i wnętrza. Pozwala odróżnić dobro i zło, podaje wzorce życiowych postaw. Dodaje odwagi, uczy tolerancji oraz wrażliwości na innych.

Leczniczy charakter literatury umożliwia zwalczać ogromny problem społeczny, jakim są współczesne patologie. Biblioterapia to skuteczna technika oraz lekarstwo działające pozytywnie na ludzką psychikę.

Niniejszy artykuł przedstawia, czym jest sama biblioterapia i jak wyglądała na przestrzeni wieków. Uwzględniono w nim różne jej ujęcia, główne cele i zadania, podział, środki, materiały biblioterapeutyczne oraz zalety.

Krótko wspomniano również na temat współczesnych patologii społecznych dotyczących uzależnień dzieci i młodzieży.

Kolejna część artykułu została poświęcona zwalczaniu patologii społecznych metodą biblioterapeutyczną. Dokładnie omówiono jej techniki oraz fazy cyklu, zasady. W opracowaniu zamieszczono również przykłady, różne rozwiązania terapii książką, scenariusze zajęć, propozycje niezbędnych lektur zgodnych z tematyką poruszanego problemu, zabawy czytelnicze oraz przykład prawidłowego przebiegu spotkań biblioterapeutycznych.

Czym jest biblioterapia?

Słowo **biblioterapia** pochodzi od greckich słów: *biblion* – książka i *therapeo* – leczyć. Najprostszą interpretacją i wyjaśnieniem tego pojęcia jest sformułowanie: **leczenie książką**.

Według „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku” to również terapia przez czytanie, literaturoterapia, a także rodzaj oddziaływań terapeutycznych, z użyciem materiałów wyobrazeniowych i informacyjnych, drukowanych i niedrukowanych. To metoda lub technika psychoterapii racjonalnej (podtrzymującej), wykorzystująca materialny przekaz myśli ludzkiej (np. tekst). Jest również dziedziną psychologii czytelnictwa, zajmującą się terapeutycznym oddziaływaniem literatury¹. Metoda pedagogiki specjalnej wykorzystywana w rewalidacji wszystkich kategorii osób niepełnosprawnych. Dziedzina kulturoterapii, program aktywności ludzi chorych lub potrzebujących wsparcia psychologicznego. Proces asymilacji wartości psychologicznych, socjologicznych, estetycznych, zawartych w lekturach wyselekcjonowanego materiału czytelniczego, przez ludzki charakter, osobowość i zachowanie się. W literaturze najnowszej proponuje się także uznanie biblioterapii za samodzielną dziedzinę naukową, o charakterze interdyscyplinarnym, sytuowaną na pograniczu nauk pedagogicznych, bibliologicznych, psychologicznych i filologicznych².

Leczenie słowem mówionym i pisanym stosowano już w czasach starożytnych. Świadczył o tym napis na bibliotece Ramzesa II brzmiący: „lecznica duszy”, zaś w 1272 r. czytano chorym Koran w kairskim szpitalu Al.-Mansur. Właściwości terapeutyczne odnoszono głównie do literatury religijnej poczynając

¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t.1 A–F, Wydawnictwo Akademickie. ŻAK, Warszawa 2003, s. 380–381.

² W. Szulc, *Biblioterapia. Stan badań*, „Biuletyn GBL” 1991, nr 345, s. 14.

od wieków średnich aż po wiek XIX, natomiast teksty świeckie wprowadzono do leczenia w wieku XIX. Ciekawą teorią J. B. Dubos'a było stwierdzenie, iż jedną z licznych potrzeb człowieka jest następujący fakt, *aby umysł był zajęty, w przeciwnym razie człowiek nudzi się i jest nieszczęśliwy*³.

Istnieje wiele definicji dotyczących biblioterapii, wg. J. M. Clarka określana jest ona jako terapia czytelnicza, polegająca na stosowaniu książki oraz materiałów pomocniczych grupowo lub indywidualnie, niczym niezbędne narzędzie terapeutyczne⁴. E. Tomasiak twierdzi natomiast, iż biblioterapia jest działaniem całkowicie zamierzonym w kierunku realizacji celów profilaktycznych, ogólnorozwojowych, resocjalizacyjnych oraz rewalidacyjnych za pośrednictwem książki lub materiałów w postaci filmów czy też obrazów. To w dużym stopniu forma wsparcia psychicznego, dająca poczucie bezpieczeństwa, ułatwiająca akceptację własnej osoby w chwilach życiowo trudnych⁵. Irena Borecka – wiceprezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego – traktuje biblioterapię jako metodę typowo terapeutyczną, gdzie odpowiednio przystosowane do tego materiały czytelnicze zastępują w dużej mierze leczenie oraz proces wychowawczy. Jednocześnie stanowią one pomoc w problemach osobistych chorego oraz fatalnej kondycji psychicznej. Uczy umiejętności przetrwania w trudnych momentach, czasem długotrwałego leczenia, a także w sytuacjach krytycznych⁶. Mogą ją stosować zarówno lekarze psycholodzy, jak i pedagodzy oraz bibliotekarze. W szczególności jest ona praktykowana w pedagogice specjalnej, wśród osób niedosłyszących, niewidzących, niepełnosprawnych psychicznie czy też ruchowo, jak również ludzi ze środowisk typowo patologicznych, gdzie często pojawia się problem uzależnień od alkoholu, narkotyków lub innych używek. Pomocy potrzebują również ci niedostosowani społecznie do życia.

Szkoły, przedszkola, szpitale, sanatoria, domy dziecka, zakłady leczniczo-wychowawcze oraz domy, w których z różnych powodów wkradła się bieda, to miejsca, w których niezbędna jest pomoc biblioterapeutyczna. Polega ona na odpowiednim doborze literatury w celach terapeutycznych i ogólnorozwojowych, umiejętnym prowadzeniu dyskusji nad różnego rodzaju zawartymi problemami. Sztuką, którą winien mieć każdy biblioterapeuta, jest umiejętność rozumienia i wczuwania się w problemy każdego pacjenta. S. Cwynar, S. Krotchwil oraz W. Kozakiewicz podkreślają ogromną rolę biblioterapii i jej lecznicze oddziaływanie na ludzką psychikę, pozbawiającą lęku, poczucia umniejszenia własnej wartości, pozbycia się nudy, osamotnienia czy też apatii. Książka ma wesprzeć w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych oraz w rozwoju osobowości i służyć jako pomoc w pokonywaniu wszelakich problemów, bądź wzorzec ludzkich zachowań, nadając im odpowiednie znaczenie, głównie w kontroli zaburzeń behawioralnych, w integracji osób niepełnosprawnych oraz

³ W. Tatarkiewicz., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁴ J.M. Clarke, *Reading therapy*, London 1988.

⁵ E. Tomasiak, *Biblioterapia jako metoda pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Szkoła Specjalna, 1991, nr 2/3.

⁶ I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001.

nieprzystosowanych społecznie. To środek dający ulgę w cierpieniu, dodający sił w odzyskiwaniu poczucia własnej wartości. Służy jako pomoc w akceptowaniu siebie i każdej zaistniałej sytuacji, łagodzi lęk, strach, agresję oraz stres, wzmacnia chęć do nauki, jest pomocny w procesie rozwojowym człowieka oraz w uaktywnianiu się, dodaje odwagi nieśmiałym, mało aktywnym, zakompleksionym, a także samotnym.

Środkami biblioterapeutycznymi są głównie tzw. książki łatwe w czytaniu, mające twardą oprawę, sztywne kartki, dużą i przejrzystą czcionkę, odpowiednie odstępy między słowami i każde zdanie zaczynające się od nowego wiersza. Pisane prostym i zrozumiałym językiem głównie dla dziecka z zaniżoną normą intelektualną. Treść powinna być oparta o realia życiowe małego czytelnika. Ilustracje w postaci kolorowych fotografii lub przyciągających wzrok barwnych obrazków, umieszczonych obok tekstu bądź na kolejnej stronie. Inną formą są książki-zabawki, wyglądające niczym maskotki, przypominające wszelakie figury z możliwością ich układania, klocki wyposażone w jak najprostszy tekst lub bajkę terapeutyczną na taśmie magnetofonowej lub płycie CD czy DVD, a także muzykę relaksacyjną i montaż słowno-muzyczny. Z myślą o osobach niewidomych powinna być stosowana literatura opatrzona pismem Braille'a, jak również książki „mówione”, nagrane na kasetach magnetofonowych, płytach CD czy tzw. e-booki. Istnieją także książki tradycyjne, uzupełnione o taśmę magnetofonową, na której widnieje ten sam tekst, oraz multimedia z efektami akustycznymi i odgłosami przyrody, jak szum drzew czy śpiew ptaków. Bywają również książki drukowane dużą czcionką. Bardzo popularne są też tzw. „Bity inteligencji” z kartami do nauki czytania, głównie z myślą o rehabilitacji dzieci z porażeniem mózgowym, metodą brytyjską i filadelfijską wykorzystywaną także do terapii innych nieprawidłowości. Rewelacyjnie sprawdzają się gry dydaktyczne oraz zabawki edukacyjne. Proces rehabilitacji wspomaga ekranizacja lektur szkolnych, nauka języka migowego czy utwór literacki w postaci filmu DVD i kasety VHS, jak również metoda Paula Dennisona dla dzieci dyslektycznych. Warto także wspomnieć o terapeutycznych i edukacyjnych programach komputerowych⁷.

Materiały biblioterapeutyczne dzielimy na:

- **materiały uspokajające** (sedativa): literatura humorystyczna, książki przygodowe, baśnie oraz fantastyka,
- **materiały pobudzające** (stimulativa): książki o tematyce wojennej, awanturniczo-przygodowej, popularnonaukowe i podróżnicze,
- **materiały refleksyjne** (problematica): powieści biograficzne, obyczajowe, romanse, socjologiczne, psychologiczne,
- **materiały religijne** (sacrum): wywołujące silne wzruszenia, pozwalające łączyć się duchowo z wyższą istotą oraz przeżywać stan religijnej ekstazy.

⁷ *Biblioterapia: Z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, (red.) Fedorowicz M., Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Zastosowanie bajkoterapii

Sensowne spożytkowanie terapii bibliotecznej pozwala na odpowiednie komunikowanie się osoby potrzebującej pomocy i terapeuty, zachęca do wspólnej i szczerzej rozmowy, zawiązuje przyjacielskie kontakty, pomaga całkowicie otworzyć się i odblokować. Skrupulatnie śledząc życiorys każdego z pacjentów, cofając się do okresu ich dzieciństwa, można umiejętnie wywołać dobre i złe wspomnienia, znajdując odpowiednie lekarstwo. Biblioterapeuta delikatnie sugeruje modyfikację w zachowaniu, a także kompetentnie wspiera każdą osobę, odwracając sytuacje stresowe. Owa kuracja modeluje właściwe zachowania, ułatwia akceptację własnej osoby, wyklucza wymagania wobec innych, wyzbywa się pejoratywnych zachowań. Pozwala także odkrywać nieznane walory, doskonali twórczy charakter, poszerza horyzonty, dialekty i postawy moralne.

Jej znaczenie jest dziś niezmiernie ważne ze względu na ilość patologii, dewiacji, zaburzeń, wykolejeń, jakie dotyczą dzisiejsze młode pokolenia. Należą do nich m.in.:

- przestępczość – różne grupy wiekowe, społeczne, bandy, kradzieże w zakładach pracy,
- alkoholizm, narkomania, nikotynizm i samobójstwa, a także inne zachowania autoagresywne⁸,
- zboczenia,
- zaburzenia psychiczne oraz nerwice,
- bezrobocie, bezdomność, samotność,
- prostytutcja,
- subkultury,
- uzależnienia od odżywiania: anoreksja i bulimia,
- internetoholizm,
- lekomania,
- samobójstwa,
- zakupoholizm,
- psychopatia,
- nieśmiałość,
- samotność.

Przy korygowaniu i profilaktyce wyżej wymienionych dewiacji i patologii biblioterapia ma ogromne znaczenie, zwłaszcza zaś w kształtowaniu zachowań. Jest często stosowaną metodą przez pedagogów specjalnych.

⁸ *Słownik języka polskiego*, (red.), M. Szymczak, PWN, Warszawa 1994.

Bajkoterapia w praktyce

W dzisiejszym świecie niełatwo jest wychować dzieci na wartościowych i mądrych ludzi. Odpowiedni dobór literatury dziecięcej i młodzieżowej pozwala wiele nauczyć oraz pomaga w trudnych sytuacjach. Słynna akcja „Cała Polska czyta dzieciom” skierowana jest właśnie do rodziców, dziadków czy też opiekunów z możliwością przekazania odpowiednich wskazówek, wzorców, przeżyć i zachowań. Tuląc czule do snu lub zwyczajnie biorąc maluszka na kolana, rodzi się między nimi ogromna więź emocjonalna. Jednocześnie dorośli mają również sposobność poszerzania własnej wiedzy dotyczącej odpowiedniego wychowania. W przeciwieństwie do swych dzieci posiadają zdolność czytania i wyrażania osobistych spostrzeżeń. Natomiast pociecha małymi kroczkami poznaje otaczający ją świat. To od nas zależy, w jakich barwach będzie postrzegała swoje życie. Czy będą to malownicze wspomnienia, czy też traumatyczne ślady, które pozostawiają po sobie niepokój, lęk i cierpienie.

Przy natłoku obowiązków, dynamiki współczesnych czasów oraz pośpiechu, ciężko jest pogodzić życie prywatne z ciepłem domowego ogniska. Bajki, baśnie oraz inne lektury z pewnością posłużą pomocą. Czytając je, koimy smutki, obawy oraz strach, zaburzenia w zachowaniu, nieśmiałość, samotność, a także kompleksy. Książka dodaje otuchy i sił witalnych w sytuacjach trudnych i niewykonalnych. Nie jest ona jednak gwarancją na wszelkie problemy, lecz pozwala uzyskać odpowiednie drogowskazy na rozmaitych alejach życia. Słynne powiedzenie Urszuli K. Le Guin pozwala nam poznać siebie, tak więc: „czytamy książki, by odkryć kim jesteśmy. To, co inni ludzie robią, myślą i czują jest bezcennym przewodnikiem w zrozumieniu kim jesteśmy i kim możemy się stać...”⁹.

Każda bajka lub baśń zawiera wartości moralne, przez co istnieje możliwość odróżnienia dobra od zła. Silne utożsamianie się dziecka z bajkową postacią dodaje pozytywnych wzorców w postępowaniu. Jak wiemy, takie opowieści mają na ogół szczęśliwe zakończenie i wyzwają w najmłodszych ogromną radość, nadzieję oraz optymizm. Ten gatunek literacki nosi miano literatury pocieszenia. Poziom twórczości przeznaczony dla kilkulatek jest odpowiedni do ich percepcji. „Bajki terapeutyczne, które my ciepło i przytulnie określamy jako bajki-pomagajki, zdążyły już zagościć w literaturze dziecięcej. Są to historie niezwykle, tak świadomie skonstruowane i napisane, by dzieci odnajdywały w nich część siebie, swoich uczuć, emocji, konkretnych problemów, z którymi się borykają. Młodzi i najmłodszy czytelnicy (w wieku od 3 do 6 lat) mogą utożsamić się z bohaterem i przeżyć z nim historię, pozostając w bezpiecznym miejscu, nierzadko w ramionach mamy lub taty. Bajka-pomagajka wspiera, ponieważ pozwala dzieciom zrozumieć, że: „Bać się, smuć, wstydzić – to jest normalne. Inni też przeżywają takie uczucia”. Bajka-pomagajka daje więc duże bezpieczeństwo i często uwalnia z poczucia winy. Ale to nie wszystko. Zawiera także wiele wskazówek, mówiąc, co można zrobić, by poradzić sobie z danym

⁹ www.biblioteka.w.interia.pl/cytaty.htm

problemem. I nie jest to łatwy dydaktyzm czy moralizatorstwo, ale propozycja, prezentacja możliwości, które dzieci przyjmą lub nie.

Bajka-pomagajka daje bowiem wybór, czas do namysłu, zastanowienia się nad sobą, podkreślając to, że: „Można sobie poradzić. Z każdego kłopotu jest wyjście. Dasz sobie radę. Działaj”.

Oczywiście nie każda bajka terapeutyczna pomoże zawsze i każdemu dziecku. Do jednego trafi, do innego nie. To naturalne. Jeśli jednak już się tak stanie, działanie takiej bajki może być naprawdę znaczące i efektywne¹⁰.

Wartym uwagi poradnikiem dla rodziców jest książka napisana przez znanych aktorów, prezenterów telewizyjnych oraz polskich pisarzy współczesnych pt: „Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać”. Jest ona wzbogacona o komentarz psychologa, który udziela odpowiednich wskazówek, dotyczących zaistniałego problemu. Jedną z nich napisała Katarzyna Dowbor¹¹, która porusza problem kłótni i rozstania rodziców Małgosi. Dziewczynka całą winę przypisuje sobie. Pomoc przyjaciółki Marysi oraz jej mamy jest bardzo istotna, gdyż całkowicie wyjaśnia zaistniałą sytuację, wyprawiając Gosię z błędu. W wielu rodzinach również pojawiają się podobne problemy. Odpowiednio dobrana lektura pozwoli złagodzić i zaradzić takim zdarzeniom.

Inną bajką, pochodzącą również z tej książki, jest historia wymyślona przez Janusza L. Wiśniewskiego¹², w której pojawia się problem patologii społecznej dotyczącej jednego z trudnych uzależnień, jakim jest alkoholizm. Mały chłopiec Łukasz bardzo nie lubi i przeżywa, kiedy jego ukochany tata codziennie przychodzi do domu pijany awanturując się. Mama przez to ciągle płacze i jest bardzo smutna. Pani Basia, która ma włosy siwe jak babcia chłopczyka, to psycholog, który stara się wyjaśnić malcowi, że tatuś choruje, dlatego na jakiś czas musi zamieszkać gdzieś indziej, aby całkowicie wyleczyć się z nałogu. Ojciec próbuje w chwilach trzeźwości tłumaczyć synkowi, że ma poważny kłopot, lecz obiecuje poprawę. Chłopiec dziwi się bardzo, iż jego dorosły tata podobnie jak on bardzo się boi. To dorośli też się czegoś boją?

Trudności wynikające z problemu alkoholowego w rodzinie są bardzo przytłaczające dla każdego dziecka. Nie wie ono przecież, jak ma się zachować. Jednocześnie kocha i nienawidzi rodzica. Odpowiednie wsparcie biblioterapią jest w tym przypadku bardzo potrzebne. Na początek wystarczy szczerą rozmowę. Jeśli dziecko nie chce z nami dyskutować, to może porozmawia z miśkiem lub inną maskotką. O czym zatem warto prowadzić dialog z dzieckiem? Po pierwsze należy zadać kilka sensownych pytań. Dlaczego ludzie uzależniają się? Co teraz czujesz widząc pijanego tatę? Co chciałbyś zmienić? I za wszelką cenę wytłumaczyć, że pijący rodzice nadal bardzo kochają swoje dzieci. Można też przeczytać podobną historię, aby malec zrozumiał, że nie jest sam, i że inni,

¹⁰ *Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2009 s. 9–10.

¹¹ Tamże, s. 91.

¹² Tamże, s. 227.

podobnie jak on, mają również problemy, oraz zapewnić, iż z pewnością da się je rozwiązać. Aby rozładować napięcia warto zachęcić dziecko do narysowania tego, co w danej chwili czuje.

Innym przykładem bajkoterapii jest wierszowana książeczka J. Witkowskiej, młodej, niewidomej poetki z Radomia. „Bajki z magicznej skrytki” są bardzo ciekawe i pouczające, a w szczególności jedna z nich pt. „Bajka o grach komputerowych”. Oto jej fragmenty:

„Był sobie chłopiec , mówię to szczerze,
Co grał bez przerwy na komputerze.
Woła kolega: – Jacku, chodź z nami!
Jest ładnie, ciepło, więc popływamy!
A Jacek na to: – Nie za godzinę!
Przestań przeszkadzać, bo w końcu zginę.
Jeszcze zostało mi jedno „życie”,
a ścieżki kręte są w labiryncie!
Dołączę do was, miejcie świadomość,
nie będę przecież grał w nieskończoność
Chłopcy popływać, wyschnąć zdążyli
i potem znowu się zamoczyli,
a Jacek walczył wciąż na ekranie,
bo gra wciągnęła go niesłychanie (...)
Poza tym czasu nie miał już na nic,
Rodzice byli tym załamani (...)
Jacek trwał nadal w swoim uporze
I zachowywał się coraz gorzej (...)
Nie zdążył jeszcze dojść do połowy,
Gdy wylazł potwór komputerowy.
On takich Jacków w końcu pożera
I nie wypuszcza już z komputera (...)
Kto żyć nie może bez komputera ,
To znak, że potwór już go pożera!”¹³

To humorystyczna przestroga przed uzależnieniem się dzieci od komputera, gier komputerowych i internetu.

Ciekawym sposobem biblioterapii jest wymyślenie przez rodzica bajki terapeutycznej. Z pozoru wcale nie jest to łatwe. Warto zatem zadać sobie nieco trudu, ale należy także pamiętać o kilku istotnych rzeczach, jakimi są: wiek dziecka i przeznaczenie opowieści. Ma być ona przede wszystkim psychoedukacyjna oraz psychoterapeutyczna. Jej kompozycja powinna zawierać odpowiednią przenośnię. Bohater mógłby być w wieku słuchacza i mieć podobne problemy. Jak również posiadać swojego pomocnika – eksperta. Akcja winna rozgrywać się w miejscu dobrze znanym dziecku. Występujące w niej uczucia

¹³J. Witkowska, *Bajki z magicznej skrytki*, Świat Książki, Warszawa 2008 s. 12–16.

muszą być podkreślane. Bajka może również obejmować elementy humorystyczne, ważne jest także pomyślnie zakończenie. Nie zapominajmy o emocjach bohatera, jego nieszczęściach, niechęci do danej sytuacji lub rozmowy, wahań i mieszanych uczuciach, a także przełamaniu oporów i zmianie postępowania. Jeśli już taka zmiana nastąpi, opiszmy dokładnie jego zachowanie i pozytywny wpływ na otaczający go świat. Równie ważne jest umiejętne wymyślenie odpowiedniego tytułu.

Jeżeli mamy z dzieckiem dobry kontakt, spróbujmy namówić je do samodzielnego ułożenia takiej bajeczki, gdyż jak wiemy, nasze pociechy mają niesamowitą fantazję, która przychodzi im z niezwykłą łatwością.

Oto kilka przykładów na to, że najmłodszy jednak potrafią!

O Fridzie

„Poszliśmy do sklepu pewnego dnia
i zauważyliśmy czarnego psa,
skakał po nas jak szalony,
a ja byłem zadowolony.
Na imię ma Frida ta mała psinka
I jest wesoła jak mała dziewczynka,
Cieszy się każdego dnia
Że mnie ma”¹⁴.

Mateusz Szyszka, lat 6

Ta krótka wierszowana bajka wymyślona przez sześciolatniego chłopca, wyraża radość z posiadania czworonoga, spotkanego przypadkiem. Piesek to prawdziwy skarb, który działa jak najlepszy terapeutę. Zwłaszcza w tych rodzinach, gdzie brakuje miłości, ciepła, rozmów i zwierzeń.

Marcelek i kraina bobasów

„Pewnego dnia w miasteczku o nazwie Nadzieja, przyszedł na świat mały chłopiec. Rodzice nazwali go Marcelek. Dzidzius był mały i miał czarne oczka, malutki nosek i czerwone usta. Na główce piękne, czarne włosy i małe uszka. Był bardzo lubiany oraz kochany. Codziennie brudził pieluchy, pampersy, jadł, pił i spał. Bardzo ładnie się śmiał. Mama z tatą bardzo kochali swego synka. Kiedy tak leżał, czasami się nudził, bo nikt nie rozumiał jego gaworzenia. Chciał z kimś porozmawiać. Gdy nastąpiła noc, Marcelek obudził się i zobaczył małą dziurkę w ścianie, wcisnął się przez nią i zobaczył piękną krainę. Była to KRAINA BOBASÓW. Kraina ta była prześliczna i kolorowa. Było tam

¹⁴K. Szelięga, *Bajkoterapia czyli jak z Guziolkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 50.

mnóstwo zabawek, kolorowych motyli, piłek, aut i lalek. Dzieci bawiły się w ogromnej piaskownicy i kąpały w wielkim basenie. Całą krainę rozświetlała kolorowa tęcza. Marcyś był zachwycony. Zobaczył, że dzieci się bawią i znalazł sobie jednego kolegę, nazywał się Bartek Bubu. Poszli oglądać krainę. Był prawie ranek i Marcelek musiał wrócić do łóżeczka. Na drugą noc znowu wymknął się. Nagle nadbiegł Bartek z paczką papierosów i zapałkami. Mówi do Marcelka:

– Chodź popalimy w krzakach w lesie! Zobaczyli tabliczkę z napisem „ZAKAZ PALENIA” i poszli w inne krzaki. Wtedy Marcelek zapytał:

– Czy to dobry pomysł?

– Dobry. Odpowiedział Bartek.

Rozpalili zapałkę i zaczęli palić, wtedy rozboleł Marcelka brzusek i poszedł do łóżeczka. Rano rodzice pojechali z nim do lekarza. Doktor nie wiedział co się z nim dzieje, ale Marcelek o tym dobrze wie, że to od papierosów. W nocy znowu się wymknął. Tym razem spotkał Anioła. Anioł powiedział Marcelkowi, że nie wolno palić papierosów, ponieważ od nich niszczy się zdrowie i skraca życie. Wy tłumaczył dziecku, żeby lepiej jadł owoce i warzywa, bo one mają witaminki. Marcelek bardzo przejął się tą rozmową i postanowił szybko odszukać swojego przyjaciela. Więc zaczął szukać Bartka. Wreszcie go znalazł i powiedział mu tak:

– Jak jesteś moim przyjacielem to przestań palić papierosy, bo możesz się rozchorować. Powiedział mi o tym Anioł.

– Dobrze. Nie wiedziałem, że się o mnie martwisz.

– Przecież jesteś moim przyjacielem. Powiedział Marcel. Poszli więc bawić się z innymi dziećmi. Puszczali latawce i robili zamki z piasku. Świetnie się bawili, a ich przyjaźń trwa do dziś. Pamiętajcie zawsze o swoich przyjaciołach i jeżeli wam na nich zależy, to pomagajcie im w trudnych sytuacjach. Wspierajcie się wzajemnie”.

Emil Jedliński, kl. II

Nikotynizm jest okropnym nałogiem zaliczanym do współczesnych patologii społecznych, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. To krótkie, proste i ciekawe opowiadanie w formie bajki, wymyślone przez Emila, jest trafnym sprostowaniem, jakie są konsekwencje palenia papierosów i jak wiele może zdziałać prawdziwa przyjaźń¹⁵.

¹⁵Tamże, s. 96.

Kolejną techniką terapeutyczną jest propozycja scenariusza zajęć:

TEMAT: NARKOMANIA A UCZUCIA

DIAGNOZY:

- zagrożenia wynikające z sięgania po narkotyki,
- zbyt niska samoocena i brak poczucia własnej wartości.

CELE WYCHOWAWCZO-TERAPEUTYCZNE:

- wytłumaczenie procesu działania nałogu (stopniowe zaprzeczanie postępującemu uzależnieniu),
- koncentracja nad sposobami ujawniania uczuć,
- rozwijanie zdolności terminologii uczuć,
- umiejętność świadomości własnych wartości,
- integracja grupy.

POMOCE:

blok rysunkowy, flamastry, kredki, papier kolorowy, klej, bibuła, gotowe wydruki z niedokończonymi zdaniami, kartki z obrazkiem kciuka skierowanego ku dołowi lub górze, służące do oceny spotkania.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Ćwiczenie „Mój autograf”

Zgromadzone osoby umieszczają na kartce własne imiona, ozdabiają je i demonstrują grupie.

2. Gra „Zapamiętaj ile się tylko da”

Uczestnicy siadają w okręgu, biblioterapeuta zaczyna zabawę od następujących słów: Jestem w markecie i kupuję..., np. kilogram cukru. Następna osoba powtarza to co usłyszała i podaje kolejny zakup. Inni kolejno kontynuują grę powtarzając od początku wszystkie produkty i dodając swój. Jeśli ktoś się pomyli odpada z gry.

Analiza zabawy

Każdy z osobna mówi, co mu się podobało podczas zabawy, a co nie. Jakie miał odczucia, trudności oraz emocje.

3. Ćwiczenie „Co teraz czuję?”

Uczniowie w kółku wyliczają rodzaje uczuć, np.: smutek, żal, radość, gniew, szczęście. Każdy z nich, stojąc na środku, pokazuje wybrane emocje nie wymieniając ich nazwy. Reszta zgaduje.

Analiza ćwiczenia

Terapeuta podkreśla różne rodzaje okazywania podobnych przeżyć i uczuć oraz zwraca uwagę na trudności niektórych osób związane z odgadywaniem podczas zabawy¹⁶.

4. Czytanie fragmentów książki „Pamiętnik narkomanki”

Muszę chwilę odpocząć. Przygotowuję sobie nową dawkę narkotyku, co jest niezbędne bym mogła pisać dalej, ułożyć słowa w zdania na tyle sensowne, bym sama potrafiła zrozumieć, co było przyczyną upadku (...).

Odkąd nauczyłam się siedzieć, usypiałam kiwając się godzinami lub ssalam palec przy każdej innej czynności. Diagnoza mądrych ludzi brzmiała: choroba sieroca. Od dziesiątego roku życia przestałam płakać, a oczy nabrały przenikliwego spojrzenia, którym hipnotyzowałam otoczenie niczym wąż polujący nieruchomo na drobne gryzonie. Właśnie wtedy ojciec poznawał smak alkoholu (...)¹⁷.

Teraz moje oczy są puste i szkliste. Zdaje mi się, że gdy je pchnę, wpadną do oczodołu, gdzie po śmierci jest ich miejsce. Wzrok mój powodował, że żadne dziecko nie chciało się ze mną bawić, wyczuwało nieokreślone niebezpieczeństwo, wręcz zagrożenie, jak ze strony rodzica. Nagle stałam się dorosła (...).

Tutaj, właśnie tutaj byłam po drugiej stronie nieskończoności. Kokaina stała się mną, a ja rozpadem, czymś nieuchronnym, czego nie można powstrzymać, jak drżenia ziemi czy erupcji wulkanu (...).

Zaczęło mi brakować pieniędzy. Odczuwałam wręcz fizyczną potrzebę alkoholu. Upijałam się codziennie z dziecięcym uporem, do nieprzytomności, bez odruchu instynktownego lęku przed zagrożeniem (...). Kradłam, kłamałam. Tak jak oni. (...) Ojciec w tym czasie był toczony przez szatana alkoholu i problemy z córką burzyły mu wizję półsennego przetrwania (...)¹⁸.

Omówienie fragmentów lektury

Słuchacze kolejno oceniają postać „narkomanki”, zwracając uwagę na inne patologie społeczne takie, jak: choroba sieroca, samotność, alkoholizm, prostytutka czy kradzież. Sami opowiadają o swoich odczuciach na tzw. głodzie. Wyciągają wnioski na temat szkodliwości środków odurzających i ich wpływu na organizm człowieka. Analizują pozostałe problemy patologiczne i wyobrażają sobie siebie w danej sytuacji.

5. Mowa ciała – „Jakie są nasze przyjemności?”

Uczestnicy anonimowo wypisują własne przyjemności. Terapeuta zbiera karteczki, po czym wszyscy kolejno losują jedną z nich. Jak w pantomimie prezentują wypisane hasło. Pozostałe osoby odgadują temat scenki.

¹⁶Tamże, s. 83.

¹⁷B. Rosiek., *Pamiętnik narkomanki*, Pracownia słów, Warszawa 2003, s. 126.

¹⁸Tamże, s. 265.

6. „Ślubowanie” człowieka bez nałogów

Uczniowie kolejno kończą gotowe zdania:

- Ogromną radość sprawia mi... (np. dobry stopień w szkole, pogodny dzień, chwila bez narkotyku).
- Jestem zadowolony, kiedy... (moi rodzice chwalą mnie, odnoszę jakiś sukces).
- Radość moja przypomina mi... (tęczę, szczyt największej góry).
- Najbardziej szczęśliwa jestem, kiedy... (otaczają mnie najbliżsi, ktoś zrobi mi przyjemną niespodziankę).

Podsumowując wszystkie wnioski, dochodzimy do wspólnego konsensusu, iż nazywać rzeczy po imieniu może tylko „czysta” osoba¹⁹.

7. Werdykt

Biblioterapeuta rozdaje kartki z kciukami, słuchacze zaś sami próbują ocenić zajęcia za pomocą własnoręcznie wykonanego rysunku.

Świetnym sposobem spotkań biblioterapeutycznych są gry i zabawy czytelnicze:

- lepienie plastelinowych bohaterów książkowych,
- rysowanie i malowanie obrazków dotyczących lektury z udziałem wyobraźni,
- inscenizacja wybranych fragmentów książki,
- wymyślanie i rozwiązywanie łamigłówek,
- konkursy, rebusy, krzyżówki, zgaduj-zgadule,
- ćwiczenia logopedyczne,
- wymyślanie szczęśliwego zakończenia czytanego utworu w postaci wydzieranek,
- muzyka relaksacyjna²⁰.

Nietypową, lecz bardzo ciekawą formą biblioterapii zajmuje się Stowarzyszenie o wdzięcznej nazwie „Podwórkowe Anioły”, które zostało zarejestrowane 15.12.2008 r. i działa do chwili obecnej w Radomiu przy ulicy Warzywnej. Tak zwani „Pedagodzy ulicy” oraz wolontariusze, jeżdżąc własnoręcznie pomalowanym „Aniołbusem” wypełnionym zabawkami, docierają do najbiedniejszych i często opuszczonych dzielnic, mile spędzając z dziećmi czas wolny na świeżym powietrzu, z dala od alkoholu i narkotyków, czytając także opowiadania i bajki²¹.

¹⁹E. Laskowska, *Poznajmy siebie: zajęcia warsztatowe*, „Przegląd Oświatowy” 2006, nr 12, s. 14–15.

²⁰K. Janeczko-Witkowska, *Pokonywanie słabości: konspekt zajęć z biblioterapii*, „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 9, s. 39–40.

²¹<http://anioly.radom.pl/>

Zakończenie

- Mamo, pobaw się ze mną.
- Kochanie, nie teraz.
- Tato, przeczytaj mi bajeczkę.
- Dziecko, daj spokój, jestem zajęty.
- Wy nigdy nie macie dla mnie CZASU!

Tego typu rozmowy często goszczą w naszych domach. W baśniowym i bajkowym świecie czas ma postać sympatycznego staruszka z bardzo długą brodą, natomiast w naszym życiu przypomina szybkiego „strusia pędziwiatra”, którego trudno dogonić. Biegniemy do pracy, sklepu, domu, urzędu, szkoły czy przedszkola. I ciągle nie mamy bodaj chwili dla własnych dzieci. Można to jednak choć trochę zmienić, np. idąc z zasnym jeszcze synem bądź córką do przedszkola, zamiast nerwowo ciągnąć je za rękę, maszerujemy w rytmie znanej nam z dzieciństwa wyliczanki. Pobiegnijmy kawałek, mijając drzewa lub znaki drogowe, wspólnie je policzmy. Jadąc autem zaśpiewajmy razem piosenkę, zaproponujmy dziecku, by używając kolorów, nazywało napotkane po drodze przedmioty, może niech opowie o swoich ulubionych zabawach. W domu zaprośmy nasze pociechy do pomocy, pozwalając im zrobić coś pożytecznego. Zapewne poczują się niezwykle docenione. Dajmy szansę ich wyobraźni. To dla nich bardzo ważne, kiedy zasypiając, mama potrzyma je za rękę, a tato do ucha szepnie coś miłego. Bliskość rodziców wyzwala poczucie bezpieczeństwa. Najbardziej istotne jest, aby dzieci w każdej chwili mogły przyjąć, wtulić się w ramiona i opowiedzieć o wszystkim co je trapi lub czym chciałyby się pochwalić. Dorośli zaś powinni je uważnie wysłuchać.

Bycie wzorem dla własnego dziecka to nie lada wyzwanie w toku wychowawczym. Dzięki naszej konsekwencji łatwiej opanuje ono sztukę emocji. Niezwykle skuteczną metodą ubogacania młodego człowieka w sferze uczuć jest wykorzystanie literatury, która rozwija wrażliwość na piękno, prawdę, sprawiedliwość i dobro. Pozwala rozróżnić oraz zrozumieć wszelkie emocje, zachowania, uczy utożsamiania się z nimi. Baśnie, bajki, opowiadania oraz wiersze pisane z humorem i fantazją, rozwijają empatię. Poprawny kontakt z dzieckiem chętnie nauczy je rozumieć innych, pomagać im oraz wyrażać własne uczucia.

Rodzina jest najodpowiedniejszym miejscem oraz instytucją dla właściwego funkcjonowania i dynamizacji usposobienia dzieci i młodzieży. Dysfunkcyjność to główna przyczyna doświadczeń i epizodów wyniesionych z domu rodzinnego. Wykorzystywanie, trauma i pohańbienie, są brudnymi śladami, które zostają na stałe w dziecięcej psychice. Wszystkie patologie mają wspólny mianownik, jakim jest bieda wynikająca z braku pracy, kłótnie rodziców, fizyczne lub psychiczne znęcanie się nad drugą osobą, brak opieki, a nade wszystko miłości i zainteresowania. W sercu dziecka zarażonego agresją, medialną przemocą lub alkoholem czy narkomanią, wszelkie błędy wychowawcze powielane są często w ich przyszłych rodzinach. Niska samoocena, brak ufności do drugiego człowieka, wrogość do całego świata, to problem bardzo trudny do wyleczenia.

Jedną z największych patologii, która zakorzenia się w całej rodzinie, są uzależnienia jej dorosłych członków. Alkoholizm w Polsce jest traktowany jako choroba społeczna – może być początkiem kolejnych, szybko postępujących patologii, takich jak przestępczość czy przemoc w rodzinie. Dzieci w tego rodzaju rodzinach żyją w nieustannym lęku i strachu o własne życie oraz pozostałych domowników. Są zwykle zamknięte w sobie i mają bardzo niskie poczucie własnej wartości. Negatywnym skutkiem dzisiejszych, trudnych czasów, jest także rodzina goniąca za pieniądzem oraz sukcesami zawodowymi, w której stres bierze górę. Wzajemna miłość odchodzi na drugi plan, a jej miejsce zajmują kłótnie i oskarżenia, często kończące się rozwodem rodziców. Braki materialne oraz opiekuńcze powodują przede wszystkim brak zainteresowania własnym dzieckiem. Według mnie to właśnie szkoła i pracujący w niej nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psycholodzy, a nawet bibliotekarze mają szansę zaobserwować niepokojące objawy i zjawiska patologiczne swych podopiecznych. We wspólnym udziale można bardzo wiele zmienić i pomóc, ale przede wszystkim nakłaniać rodziców i próbować przekonywać ich, aby nie lekceważyli jakichkolwiek trudności, problemów i niepowodzeń swych pociech. By w ten sposób uchronić je przed nałogami współczesnego świata.

Spróbujmy wysłuchać i zrozumieć nasze dzieci, akceptujmy je takimi, jakie są. Myślmy o nich ciepło i kochajmy, a także pozwólmy, aby budowały własny, pozytywny obraz siebie samych. Nie wymagajmy od nich więcej niż da się osiągnąć. Próbując je zmieniać, zacznijmy od zmiany własnych przyzwyczajeń i zachowań, które bardzo często mają zniechęcający i zgubny wpływ na nasze latorośle.

Literatura

1. *Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2009, s. 9–10.
2. *Biblioterapia: Z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, Fedorowicz M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
3. Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa 2001.
4. Clarke J.M., *Reading therapy*, London 1988.
5. *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t.1 A–F, Wydawnictwo Akademickie. ŻAK, Warszawa 2003, s. 380–381.
6. <http://anioly.radom.pl/>
7. Janeczko-Witkowska K. *Pokonywanie słabości: konspekt zajęć z biblioterapii*, „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 9, s. 39–40.
8. Laskowska E., *Poznajmy siebie: zajęcia warsztatowe*, „Przegląd Oświatowy” 2006, nr 12, s. 14–15.
9. Rosiek B., *Pamiętnik narkomanki*, Pracownia słów, Warszawa 2003, s.126.
10. *Słownik języka polskiego*, Szymczak M. (red.), PWN, Warszawa 1994.
11. Szeliga K., *Bajkoterapia czyli jak z Guziółkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 50.
12. Szulc W., *Biblioterapia. Stan badań*, „Biuletyn GBL” 1991, nr 345, s. 14.
13. Tatariewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
14. Tomasiak E., *Biblioterapia jako metoda pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Szkoła Specjalna, 1991, nr 2/3.
15. Witkowska J., *Bajki z magicznej skrytki*, Świat Książki, Warszawa 2008, s. 12–16.

Nowoczesne technologie w nauczaniu języka obcego na pierwszym etapie edukacji

Streszczenie. Cyfrowa rewolucja, której jesteśmy świadkami, zmienia współczesną rzeczywistość, wymuszając zmiany również w obszarze edukacji. Polska rzeczywistość edukacyjna, choć powoli, zmienia się zarówno w zakresie infrastruktury medialnej, jak i wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie nauczania–uczenia się. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały wybrane działania podejmowane w celu wyposażenia oraz wykorzystania narzędzi cyfrowych w polskich szkołach podstawowych. Zasygnalizowane zostały inicjatywy realizowane w celu podnoszenia nauczycielskich kompetencji informatycznych. W dalszej części zaprezentowane zostały propozycje wykorzystania narzędzi cyfrowych – tablicy interaktywnej oraz aplikacji „wolnego dostępu” w zasobach internetowych: Storybird, Wordle, Tagxedo, w językowej edukacji wczesnoszkolnej. Narzędzia te wspierają kształcenie wszystkich sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisanie oraz przyczyniają się do rozbudzenia kreatywności zarówno wśród nauczających, jak i nauczanych. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym jest odpowiedzią na oczekiwania dzisiejszych uczniów, „zanurzonych” w cyfrowym świecie.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), tablica interaktywna, cyfrowa szkoła, kompetencje informatyczne nauczycieli, oprogramowanie własne tablic SMART Board i Qomo, narzędzia Web 2.0, językowa edukacja wczesnoszkolna

1. Wstęp

Technologie informacyjno-komunikacyjne stają się katalizatorem w procesie kształcenia, gdyż posiadają ogromny potencjał dydaktyczny, który z jednej strony znacznie uatrakcyjnia oraz usprawnia proces nauczania, a z drugiej spełnia oczekiwania współczesnych uczniów, należących do Generacji Y – pokolenia cyfrowego, które nie zna życia bez komputera czy Internetu. Infrastruktura szkół w zakresie wyposażenia w nowoczesne narzędzia TIK poprawia się, ale sama cyfryzacja placówek edukacyjnych nie wystarczy – niezbędne jest podnoszenie nauczycielskich kompetencji informatycznych. Wykorzystując narzędzia TIK w codziennej pracy dydaktycznej, pedagodzy dotrzymują kroku swoim wychowankom, dla których jest to naturalne środowisko życia i którzy oczekują, iż szkoła sprosta ich cyfrowym wymaganiom.

Głównym celem niniejszego opracowania jest wskazanie potencjalnych możliwości praktycznego zastosowania nowoczesnych technologii we współczesnym procesie kształcenia na pierwszym etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji językowej. Intencją autora jest zwrócenie uwagi na wykorzystanie cyfrowych narzędzi jako medium wspomagającego proces nauczania, podnoszącego efektywność realizowanych zadań dydaktycznych oraz wspierającego nowoczesną edukację. W pierwszej części artykułu przedstawione zostały wybrane działania podejmowane w celu wyposażenia oraz wykorzystania nowoczesnych narzędzi cyfrowych w polskich szkołach. Omówione zostały inicjatywy realizowane w celu podnoszenia nauczycielskich kompetencji informatycznych. W dalszej części artykułu przedstawione zostały przykładowe ćwiczenia językowe z wykorzystaniem oprogramowania tablic interaktywnych SMART Board oraz Qomo wraz z procedurą ich tworzenia. Zaprezentowane zostały również wybrane narzędzia Web 2.0 przydatne w językowej edukacji wczesnoszkolnej.

2. Infrastruktura medialna szkół a cyfrowe kompetencje nauczycieli

Cyfrowa rewolucja, której jesteśmy świadkami, zmienia współczesną rzeczywistość, wymuszając zmiany również w obszarze edukacji. Dzięki wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) zmniejsza się przepaść pomiędzy cyfrowym światem ucznia, tubylca cyfrowego, a środowiskiem szkoły, skansenem przedcyfrowego modelu kształcenia. Stosowanie cyfrowych środków dydaktycznych otwiera drzwi do zrozumienia istoty cyfrowej rewolucji. Polska rzeczywistość edukacyjna, choć powoli, zmienia się w zakresie wykorzystania cyfrowych narzędzi. W klasie szkolnej komputer staje się atrakcyjnym środkiem dydaktycznym, a tradycyjna tablica coraz częściej zastępowana jest elektroniczną tablicą interaktywną. Do szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego trafiło już ponad 1200 tablic interaktywnych, które są elementem 4-częściowego zestawu, składającego się z tablicy, projektora, komputera oraz głośników. Samorząd województwa oraz samorządy lokalne w sumie zakupiły 2346 zestawów, które w 2011 roku zainstalowane zostały w klasach pierwszych, drugich i trzecich wszystkich szkół podstawowych w województwie¹.

Jednakże jakość edukacji nie poprawi się jedynie dzięki wyposażeniu szkół w elektroniczne multitable. Aby te nowoczesne narzędzia spełniały swoją funkcję, niezbędne jest podnoszenie kompetencji informatycznych nauczycieli z zakresu obsługi oraz wykorzystania tablic interaktywnych. Cyfrowa rewolucja wymusza zmianę modelu polskiego nauczyciela. Pokolenie cyfrowych imigrantów musi odnaleźć się w świecie przenikającym przez technologie informacyjne.

¹ http://www.kujawsko-pomorskie.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=16633&Itemid=126 [pobrano 29.01.2011].

Wykorzystując narzędzia TIK w codziennej pracy dydaktycznej, pedagodzy dotrzymują kroku swoim wychowankom, dla których jest to naturalne środowisko życia i którzy oczekują, iż szkoła sprosta ich cyfrowym wymaganiom. Wizerunek nowoczesnej szkoły kształtowany jest przez nowoczesnych nauczycieli, którzy rozumieją wyzwania współczesnego społeczeństwa, w którym technologie informacyjne są motorem rozwoju. Dążenie do nabywania wysokiego poziomu kompetencji informatycznych powinno być fundamentalną potrzebą każdego pedagoga. W tym celu Urząd Marszałkowski województwa kujawsko-pomorskiego rozpoczął realizację projektu „Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty”². Przedsięwzięcie wdrażane przez Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Toruniu zakłada organizację różnych form podnoszenia kwalifikacji zawodowych, umożliwiających doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli, np. stosowanie nowoczesnych pomocy dydaktycznych w celu podniesienia poziomu edukacji.

Działania Samorządu województwa świętokrzyskiego także świadczą o tym, że współczesny proces nauczania nie może być realizowany bez nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Z inicjatywy tej jednostki opracowany został Świętokrzyski Program Wspierania Rozwoju Edukacji w 2010 roku³, który jest kontynuacją Świętokrzyskiego Programu Wspierania Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich z 2009 roku. W pierwszej edycji 121 tablic interaktywnych przekazano do szkół podstawowych i gimnazjów ze wsi i małych miast do 5 tys. mieszkańców. Natomiast w drugiej edycji 200 szkół otrzymało nowoczesne narzędzia dydaktyczne, w tym 100 interaktywnych zestawów multimedialnych, w skład których wchodzi: komputer, tablica multimedialna, projektor oraz oprogramowanie specjalistyczne. Działania te przyczyniają się do poprawy infrastruktury szkół z regionu świętokrzyskiego w zakresie wyposażenia w cyfrowe narzędzia. W projekcie nie zapomniano również o potrzebie doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli w zakresie wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych. Od 2009 roku Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach realizuje komplementarny projekt „Nauczyciel XXI wieku”, który skierowany jest do 1540 beneficjentów ostatecznych, czyli nauczycieli i pracowników dydaktycznych szkół i placówek oświatowych oraz kadry zarządzającej województwa świętokrzyskiego⁴.

Nauczyciele z regionu mazowieckiego również mają możliwość podnoszenia swoich kompetencji cyfrowych. Radomski Wydział Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oferuje formy doskonalenia w tym zakresie⁵. „Wykorzystanie tablicy interaktywnej w nauczaniu różnych przedmiotów” to propozycja 4-godzinowego seminarium, podczas którego nauczyciele poznają podstawy obsługi multimedialnej tablicy oraz narzędzia

² http://www.kujawsko-pomorskie.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=16252&Itemid=126 [pobrano 29.01.2011].

³ <http://www.sejmik.kielce.pl/programy-,396.html> [pobrano 24.01.2011].

⁴ <http://nauczyciel.scdn.pl/> [pobrano 18.12.2010].

⁵ <http://www.radom.mscdn.pl/> [pobrano 18.11.2012].

pozwalające na tworzenie własnych interaktywnych ćwiczeń. Nauczyciele języków obcych natomiast mieli możliwość uczestnictwa w 6-godzinnych warsztatach metodycznych zatytułowanych „Kreatywne uczenie się języków obcych z wykorzystaniem TIK”. Tematyka realizowanych modułów obejmowała takie zagadnienia jak: wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu rozwijania kreatywności uczniów, zastosowanie „chmur wyrazów” na lekcjach języków obcych oraz użycie aplikacji ‘Voki’ w celu rozwijania sprawności językowych. Podczas konferencji pt. Wykorzystanie nowoczesnych technologii w kształceniu językowym, zorganizowanej przez MSCDN Wydział w Radomiu w ramach obchodów Europejskiego Dnia Języków w 2012 roku, prezentowane były przykłady dobrych praktyk w zakresie wykorzystania nowych technologii w kształceniu językowym. Przedstawione działania pokazują aktualność tematyki wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji oraz potrzeby szkoleniowe nauczycieli w tym zakresie.

3. Tablica interaktywna w językowej edukacji wczesnoszkolnej

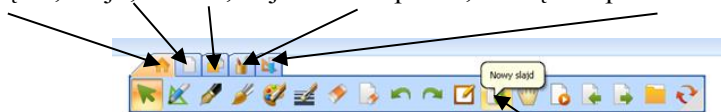
Tablica interaktywna (multimedialna) jest jednym z największych i najciekawszych osiągnięć technologicznych ostatnich lat. Z danych Ministerstwa Edukacji Narodowej wynika, iż dostępność tablic interaktywnych w edukacji szybko wzrasta. W 2009 roku w szkołach zainstalowano 5318 cyfrowych tablic, a rok później było już 7629 tych urządzeń. Szkolna rzeczywistość pokazuje, że czynni nauczyciele coraz częściej korzystają z tablic interaktywnych. Jednakże należy zadać pytanie, czy nauczyciele są należycie przygotowani do stosowania w pracy zawodowej tego niezwykle atrakcyjnego i efektywnego środka dydaktycznego. Na rynku wydawniczym dostępne jest oprogramowanie do tablic interaktywnych. Jednakże tablice wyposażone są również we własne oprogramowania, które umożliwiają nauczycielom czy studentom tworzenie oryginalnych materiałów dydaktycznych. W artykule przedstawione zostały przykładowe ćwiczenia językowe z wykorzystaniem oprogramowania tablic Qomo oraz SMART Board. Zaproponowane zadania uwzględniają obszary edukacyjne zdefiniowane w Nowej Podstawie Programowej edukacji wczesnoszkolnej oraz konieczność korelacji treści wszystkich obszarów, w tym języka obcego.

3.1. Przykłady ćwiczeń językowych z wykorzystaniem oprogramowania tablicy Qomo

Poniżej przedstawione zostały procedury przygotowywania interaktywnych ćwiczeń z wykorzystaniem wybranych narzędzi dostępnych w oprogramowaniu tablicy Qomo na przykładzie opowiadania *The Very Hungry Caterpillar*.

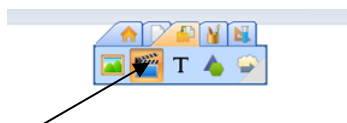
Na głównym pasku narzędzi znajduje się 5 zakładek:

Początek, Slajd, Wstaw, Pojemnik na pisaki, Narzędzia przedmiotowe

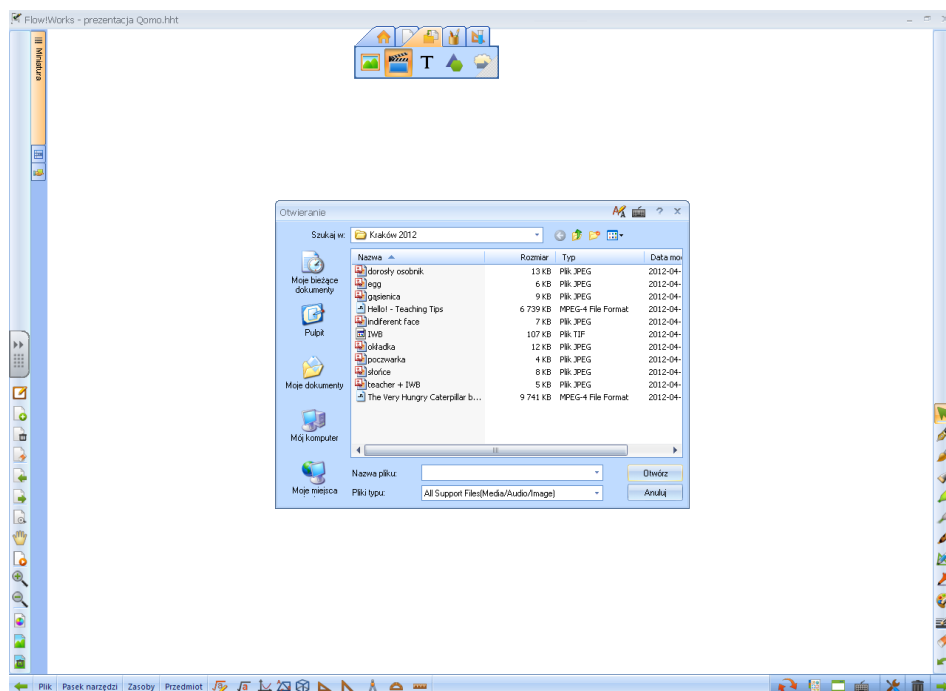


Przygotowując ćwiczenie należy wybrać przycisk **Nowy slajd** w zakładce **Początek** lub w zakładce **Slajd**.

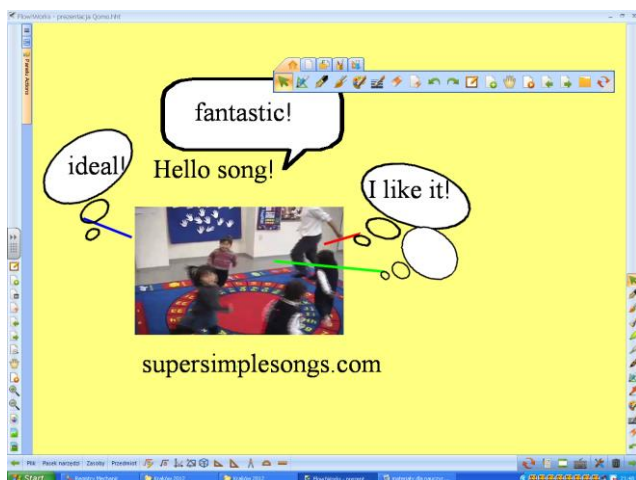
W celu wstawienia tekstu, grafiki czy pliku multimedialnego należy wybrać zakładkę **Wstaw**.



Użycie przycisku **Multimedia** umożliwia wstawianie do slajdu pliku multimedialnego, np. wideo czy audio. Po otwarciu wybranego pliku należy kliknąć obszar slajdu, w którym obiekt będzie umieszczony i odtwarzany.



W poniższym przykładzie wstawiony został plik multimedialny prezentujący piosenkę na powitanie „Hello song”, która została udostępniona w sieci przez twórców językowych materiałów dydaktycznych Super Simple Learning.

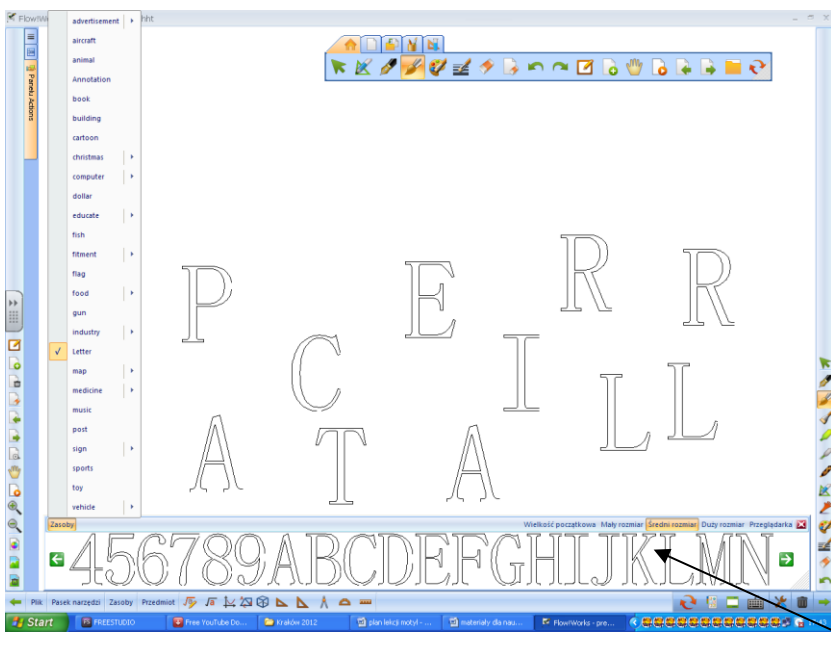


Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=8l9gz-5_h60

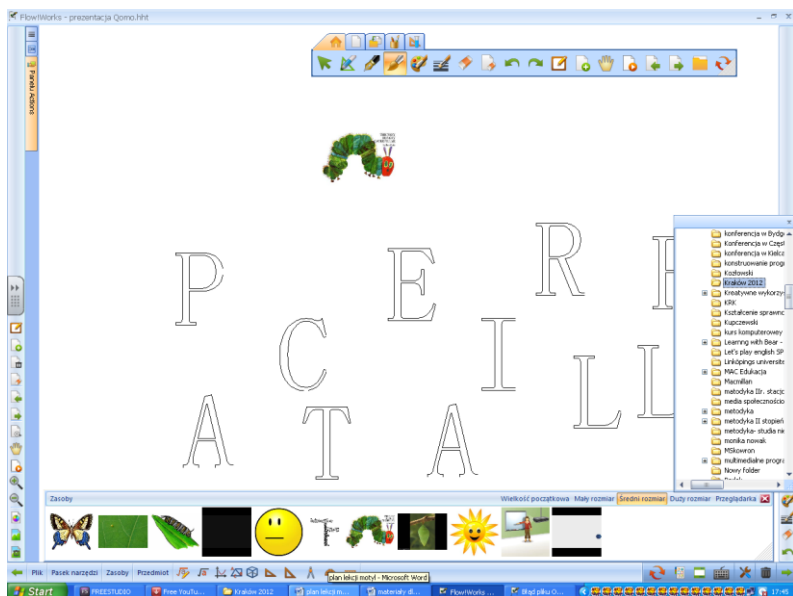
Użycie przycisku **Zasoby** w zakładce **Wstaw** umożliwi wybór wielu obiektów dostępnych w oprogramowaniu bądź pobranych z zewnętrznej bazy obiektów. Na poniższym slajdzie wykorzystane zostały obiekty-liter z kategorii **Letter**. Zadaniem uczniów jest ułożenie liter we właściwej kolejności, tak aby powstał wyraz CATERPILLAR.



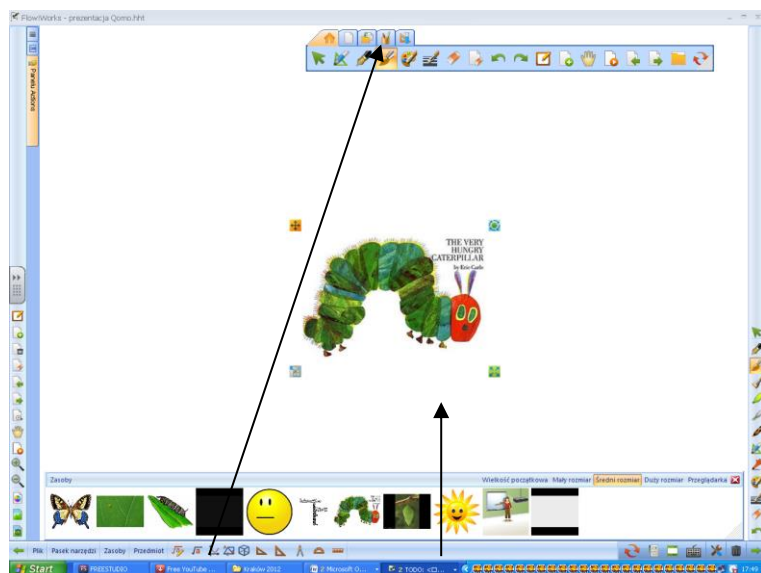
Przycisk **Zasoby** uruchamia dużą bazę obiektów, które pogrupowane są wg różnych kategorii.



Umieszczenie obiektu na slajdzie następuje po jego przeciągnięciu z **Zasobów** na wybrany obszar.

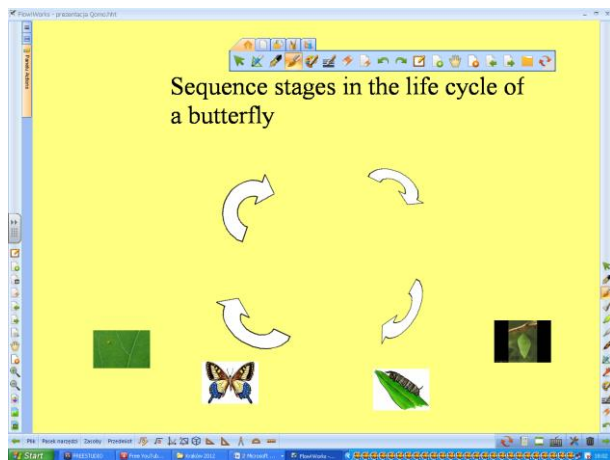


Przycisk **Przeglądarka** umożliwi pobranie obiektów spoza aplikacji Flow!Works (np. z dysku komputera).



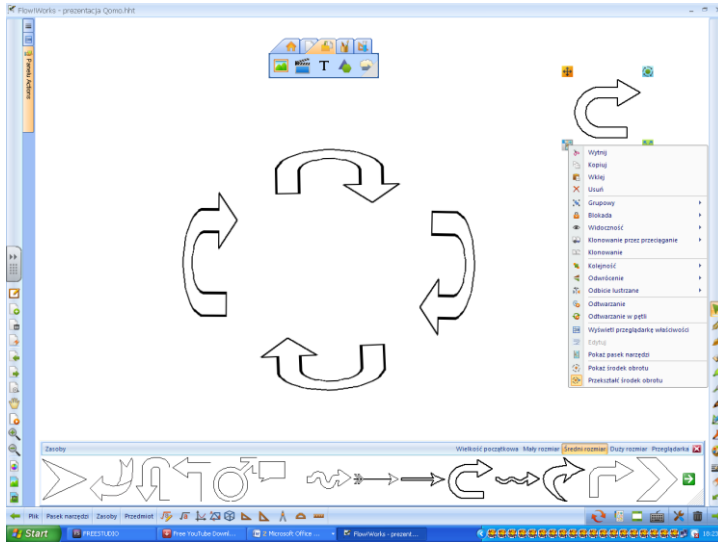
Po wstawieniu obiektu do slajdu można zmienić jego wielkość, położenie, dokonać obrotu itd.

Przycisk **Pole tekstowe** w zakładce **Wstaw** uaktywnia funkcję wstawiania pola tekstowego w wybranym miejscu na slajdzie.

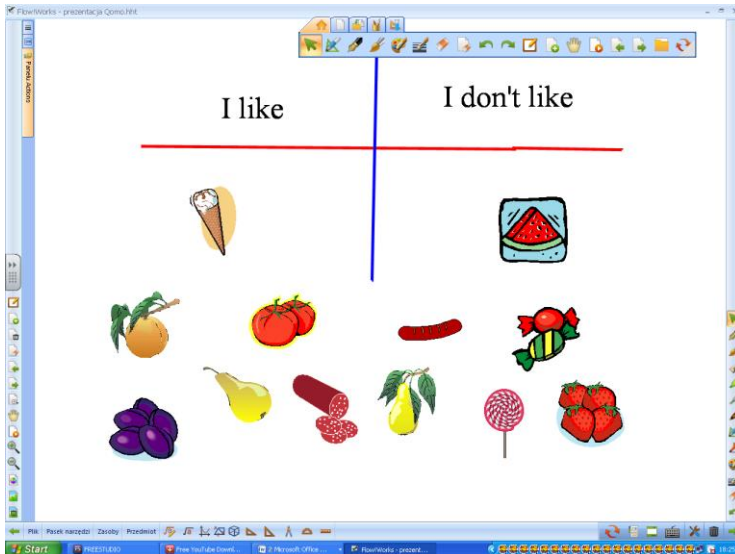


W ćwiczeniu przedstawionym powyżej zadaniem uczniów jest określenie kolejności faz rozwojowych motyla poprzez przeciągnięcie obrazków we właściwe miejsce na schemacie.

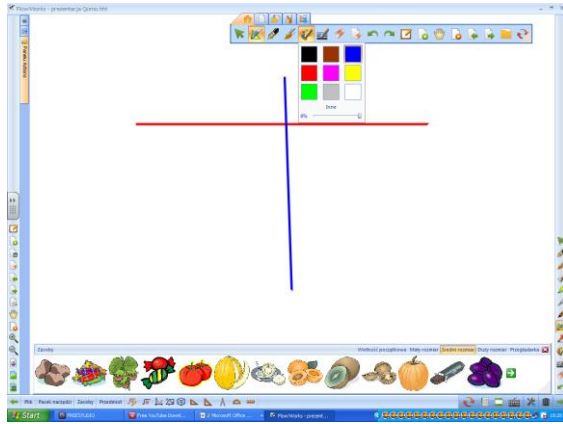
W poniższym ćwiczeniu zastosowane zostały funkcje **Klonowanie przez przeciąganie** oraz **Obracanie**.



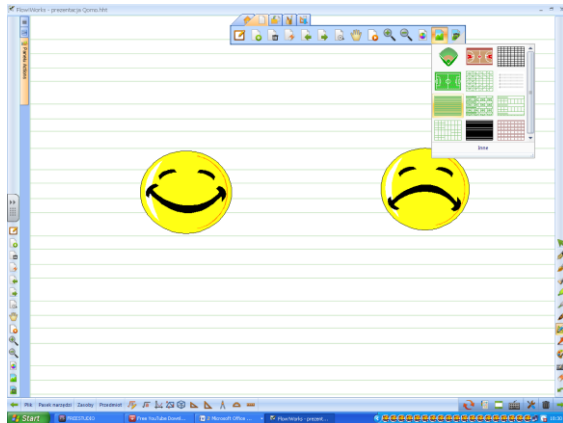
Pisak inteligentny, znajdujący się w zakładce **Pojemnik na pisaki**, rozpoznaje ręcznie rysowane kształty i zmienia je na rysowane za pomocą narzędzi, np. linijki. W ćwiczeniu przedstawionym poniżej zadaniem uczniów jest określenie własnych preferencji żywieniowych poprzez przeciągnięcie odpowiedniego produktu do właściwej kolumny. Jednocześnie uczniowie mają możliwość utrwalenia słownictwa pojawiającego się w opowiadaniu „*The very hungry caterpillar*”.



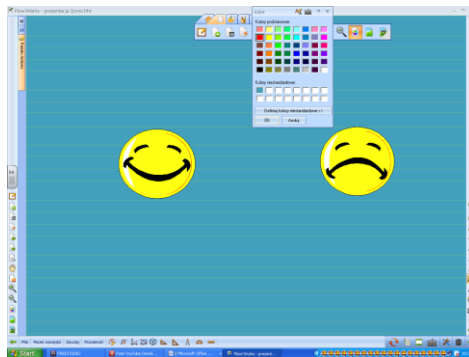
Użycie przycisku **Kolor kreski** aktywuje paletę dostępnych kolorów.



Przycisk **Obraz tła** z zakładki **Slajd** umożliwia wybór dostępnego obrazu jako tła dla slajdu.



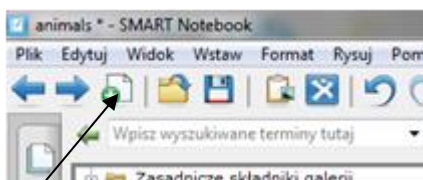
Użycie przycisku **Kolor tła** umożliwia wybranie koloru tła dla aktualnego slajdu.



Wykorzystanie emotikonów oraz funkcji klonowanie przez przeciąganie pozwoli uczniom na dokonanie oceny lekcyjnego materiału dydaktycznego. Każdy uczeń może podejść do tablicy i przeciągnąć w dowolne miejsce na slajdzie wybraną „buzię” – uśmiechniętą, jeśli ćwiczenia podobały się uczniom lub smutną w przypadku, gdy nie wszystko było przedstawione w pełni zrozumiały sposób.

3.2. Przykłady ćwiczeń językowych z wykorzystaniem oprogramowania SMART Board

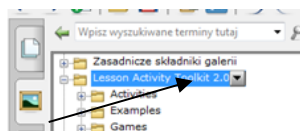
Poniżej przedstawiony został schemat tworzenia własnych interaktywnych ćwiczeń z wykorzystaniem narzędzi dostępnych w oprogramowaniu SMART Notebook:



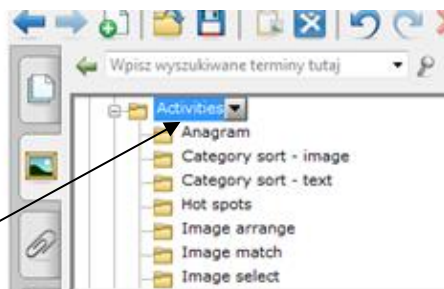
1. Wybrać nowy plik programu Notebook.



2. Wybrać galerię (obrazek w lewym górnym rogu).

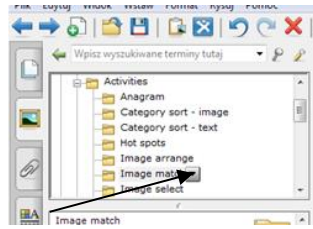


3. Wybrać folder Lesson Activity Toolkit 2.0.



4. Wybrać Activities.

5. Testować różne ćwiczenia, np. Anagram, Category sort-image itd.

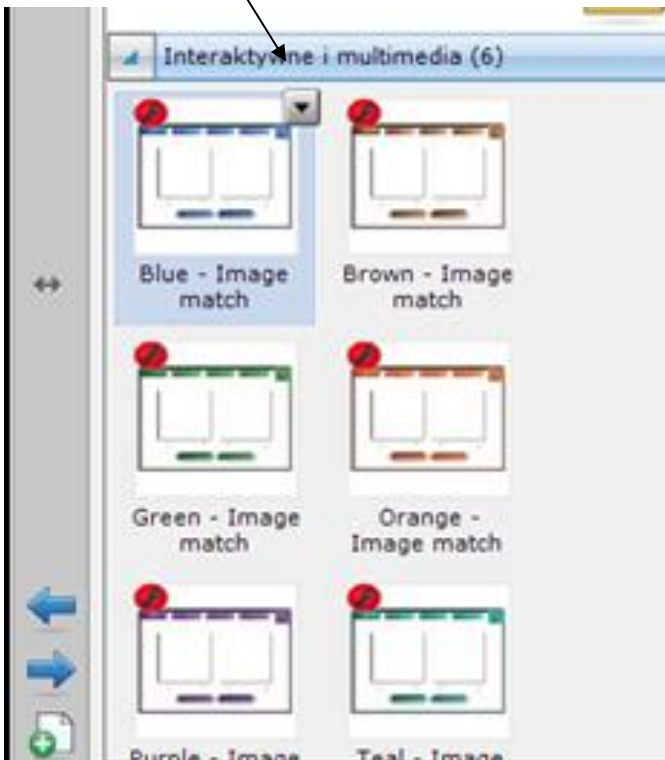


Przykładowe ćwiczenie – Image match

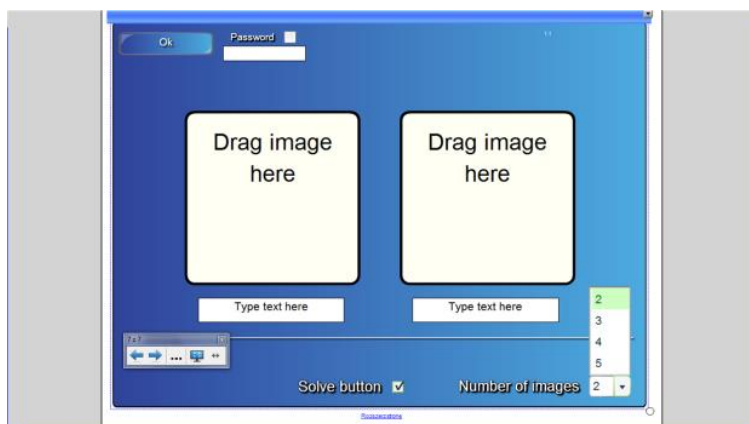
Temat: Cykl życiowy motyla.

Ćwiczenie: Identyfikacja faz rozwojowych motyla – dopasowanie podpisów do obrazków.

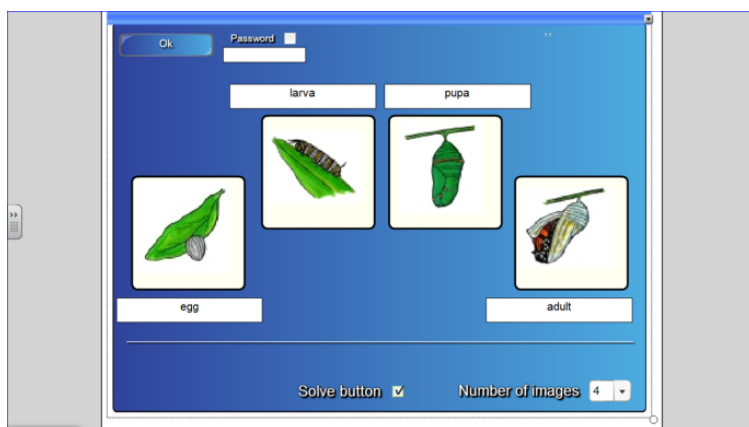
W celu przygotowania tego ćwiczenia należy otworzyć zakładkę *Interaktywne i multimedia* i wybrać kolor szablonu (na rysunku poniżej wybrany został szablon w kolorze niebieskim).



Należy dwukrotnie kliknąć wybrany szablon w celu jego aktywowania lub przeciągnąć wybrany szablon na nową stronę programu SMART Notebook. Następnie należy kliknąć **Edit** i przygotować ćwiczenie, czyli z listy rozwijalnej **Number of images** wybrać listę obrazków, które wyświetlą się w oknie, na białe prostokąty przeciągnąć obrazki, np. z **Galerii** i wstawić odpowiednie podpisy do obrazków.



Kliknąć przycisk **OK** w celu sprawdzenia jak działa ćwiczenie. Zadaniem uczniów jest dopasowanie nazwy do obrazka poprzez przeciągnięcie wyrazów.

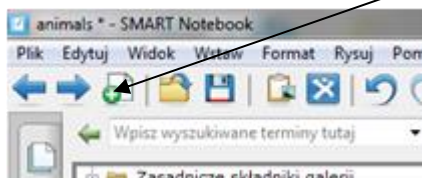


Przykładowe ćwiczenie – Sentence arrange

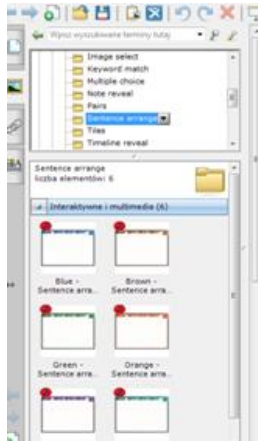
Temat: Cykl życiowy motyla.

Ćwiczenie: Układanie w odpowiedniej kolejności faz rozwojowych motyla.

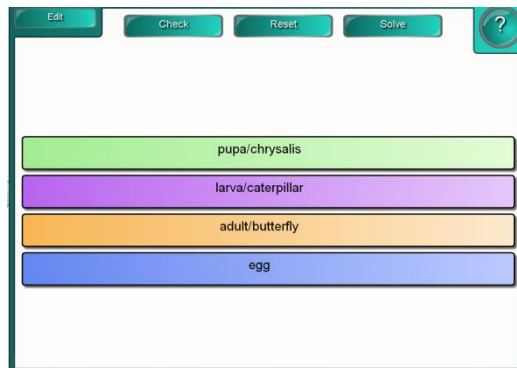
W celu utworzenia nowego ćwiczenia należy dodać nową stronę i wybrać inny szablon ćwiczenia.



Przygotowanie ćwiczenia należy rozpocząć od wyboru szablonu – w tym przypadku wybrany został szablon *Sentence arrange* z folderu *Activities*.



W trybie edycji w białe pola należy wpisać wyrazy lub wyrażenia we właściwej kolejności. W zaprezentowanym przykładzie wykorzystany zostały fazy rozwojowe motyla. Następnie należy wybrać przycisk **OK** i sprawdzić jak działa ćwiczenie. Wpisane elementy pojawią się w innej kolejności. Uczniowie mają za zadanie poukładać fazy rozwojowe motyla w kolejności ich występowania w cyklu rozwojowym, przeciągając kolorowe paski.



Warto odwiedzić stronę <http://exchange.smarttech.com/search.html> i zapoznać się z przykładowymi zasobami edukacyjnymi, przygotowanymi w programie SMART Notebook.

Multitablica oparta na interaktywnej technologii posiada wiele zalet wspomagających proces nauczania. D. Martin⁶ do najważniejszych walorów tego środka dydaktycznego zalicza:

- prezentację treści kształcenia w interesujący, wielozmysłowy sposób,
- dostosowanie form nauczania do potrzeb edukacyjnych uczniów o odmiennych stylach uczenia się i różnych typach inteligencji,

⁶ D. Martin, *Activities for Interactive Whiteboard*. Helbling Languages, London 2009.

- zwiększenie poziomu zapamiętywania oraz rozumienia prezentowanego materiału nauczania,
- zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów oraz nauczycieli,
- rozwijanie kreatywności nauczających i nauczanych,
- zwiększenie dynamiki lekcji,
- lepszą współpracę nauczyciela z uczniami, którzy oczekują zastosowania nowoczesnych technologii w szkole.

Powyższa lista korzyści edukacyjnych, wynikających ze stosowania tablicy interaktywnej, nie wyczerpuje całego jej potencjału. Z doświadczeń autorki niniejszego artykułu, zdobytych podczas realizacji dwuletniego projektu „Kreatywne wykorzystanie tablicy interaktywnej w zintegrowanym nauczaniu języka i przedmiotu (CLIL) w pierwszej triadzie systemu kształcenia”⁷ wynika, iż w ocenie nauczycieli szczególnie cenną właściwością tablic elektronicznych jest możliwość tworzenia własnych interaktywnych ćwiczeń, wykorzystując narzędzia dostępne w oprogramowaniu. Przedstawiony schemat przygotowania takich ćwiczeń ukazuje łatwość ich tworzenia, a efektywne ich wykorzystanie umożliwia nauczycielom prowadzenie nowoczesnych lekcji, dostosowanych do aktualnych potrzeb edukacyjnych.

4. Narzędzia Web 2.0 wykorzystywane w językowej edukacji wczesnoszkolnej

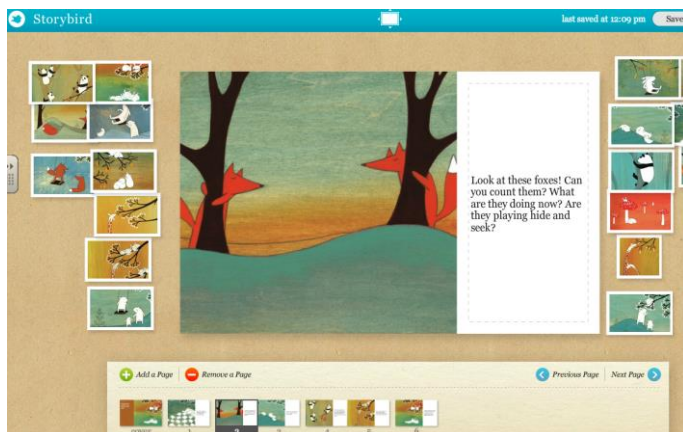
W kolejnej części artykułu zaprezentowane zostały wybrane narzędzia i aplikacje internetowe, które udostępniane są w sieci w bezpłatnej formie. Co raz częściej takie cyfrowe narzędzia zastępują klasyczne pomoce dydaktyczne. Przedstawione zostały również przykładowe ćwiczenia z wykorzystaniem tych aplikacji podczas lekcji języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym.

4.1. Storybird (<http://storybird.com/>)

Storybird to aplikacja umożliwiająca tworzenie krótkich opowiadań z wykorzystaniem ilustracji wykonanych przez profesjonalnych artystów: grafików, ilustratorów, projektantów, którzy w taki sposób udostępniają swoje dzieła. Olśniewające ilustracje stymulują wyobraźnię i rozbudzają kreatywność piszących opowiadania. Teksty narracyjne, które tworzone są za pomocą tego narzędzia, są oryginalne i innowacyjne. Podejmowana w opowiadaniach tematyka może dotyczyć aspektów edukacyjnych (np. w przykładzie zamieszczonym poniżej prezentowane są zagadnienia matematyczne oraz językowe struktury gramatyczne), aspektów społecznych (relacji pomiędzy uczniami w grupie, np. Friends), relacji rodzinnych (np. My fantastic father) i wielu innych kwestii zaczerpniętych z życia codziennego. Tekst może być przygotowywany indywidualnie bądź zespołowo

⁷ <http://wpia.ujk.edu.pl/clil/>

– można zaprosić inne osoby do współpracy. Wiele ciekawych opowiadań jest opublikowanych, czyli udostępnionych dla każdego użytkownika tej aplikacji. Istnieje możliwość wydrukowania stworzonego opowiadania. Storybird należy do grupy najciekawszych innowacyjnych narzędzi dla nauczycieli, uczniów, rodziców oraz artystów. Wiele opowiadań mogłoby znaleźć się na liście obowiązkowych lektur dla ucznia ze względu na prezentowaną tematykę oraz walory językowe.



4.2. Wordle (<http://www.wordle.net/>)

Wordle jest narzędziem do tworzenia „chmur słów” z dowolnie wybranego tekstu. Chmury można modyfikować, wykorzystując różne typy czcionek, układy i kombinacje kolorystyczne. Wyrazy częściej występujące w tekście źródłowym są wyróżnione, gdyż są większe od pozostałych. Chmura słów to rodzaj ilustracji, którą można wykorzystywać w różnorodnych ćwiczeniach dydaktycznych. W edukacji językowej na etapie wczesnoszkolnym narzędzie to umożliwia tworzenie wielu kreatywnych ćwiczeń, dostosowanych do realizowanej tematyki. W poniższym przykładzie zadaniem uczniów jest odczytanie tylko tych wyrazów, które związane są z bożonarodzeniową tematyką.



Przedstawione aplikacje Web 2.0 ukazują możliwości zastosowania ich w edukacji językowej. Zaprezentowane ćwiczenia dowodzą, że nauka języka obcego staje się zabawą, czyli najbardziej odpowiednią formą pracy z małymi uczniami. Liczba dostępnych narzędzi internetowych jest bardzo duża i nie sposób przedstawić wszystkich aplikacji. Warto jedynie nadmienić, iż Storybird należy do kategorii narzędzi służących do tworzenia dokumentów, opowiadań i komiksów online. Natomiast Wordle oraz Tagxedo zakwalifikować można do grupy programów stosowanych do tworzenia map myśli i porządkowania zasobów. W językowej edukacji wczesnoszkolnej warto wykorzystać również inne aplikacje, np. służące do tworzenia galerii zdjęć, pokazu slajdów czy filmów, programy do tworzenia prezentacji on-line oraz programy do rysowania i edycji grafiki.

5. Podsumowanie

W ostatnich latach wiele działań zostało podjętych w celu przyspieszenia procesu cyfryzacji i unowocześnienia polskich szkół. W wyniku realizowanych inicjatyw narzędzia cyfrowe dostępne są w klasach szkolnych, również w salach edukacji wczesnoszkolnej. Aby te nowoczesne narzędzia spełniały swoją funkcję, niezbędne jest zaangażowanie nauczycieli, świadomych wyzwań współczesnego społeczeństwa, w którym technologie informacyjne są jednym z elementów rozwoju. Wzrost kompetencji metodycznych i merytorycznych nauczycieli w zakresie wykorzystywania w swojej pracy dydaktycznej TIK oraz wskazanie możliwości i sposobów wdrożenia innowacyjnych metod nauczania, to główne cele szkoleń, realizowanych w wielu regionach Polski.

Wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych pozwala na unowocześnienie procesu nauczania języka obcego na etapie wczesnej edukacji. Realizacja tego zadania widoczna jest w takich działaniach, jak stosowanie tablic interaktywnych oraz aplikacji Web 2.0. Zarówno multimedialna tablica, jak i narzędzia internetowe posiadają ogromny potencjał dydaktyczny ze względu na nieograniczone możliwości kreatywnego ich zastosowania. W tym miejscu należy podkreślić, iż przedstawione w artykule propozycje ćwiczeń oraz cyfrowych narzędzi wprawdzie dotyczą wczesnoszkolnej edukacji językowej, jednakże z powodzeniem mogą być wykorzystane również w innych obszarach edukacyjnych.

Warto nadmienić, iż innowacyjne użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych jest jednym z priorytetów w projektach partnerskiej współpracy szkół – eTwinning. To właśnie podczas realizacji międzynarodowych inicjatyw edukacyjnych nauczyciele wraz z uczniami najczęściej sięgają po nowoczesne narzędzia cyfrowe.

W kwietniu 2012 roku zainicjowany został rządowy program „Cyfrowa szkoła”, który realizowany będzie do sierpnia 2013 roku w formie pilotażowej na terenie całego kraju. Etap pilotażowy jest przygotowaniem do realizacji

wieloletniego programu, którego celem jest rozwijanie kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Szkoły uczestniczące w programie uzyskają możliwość unowocześnienia bazy technologicznej, między innymi pozyskując tablice interaktywne, a nauczyciele zdobędą nowe umiejętności i kompetencje, pozwalające w nowoczesny i ciekawy sposób prowadzić zajęcia z uczniami⁸. Zapewnienie uczącym ustawicznego kształcenia umożliwi rzeczywiste poznanie cyfrowych narzędzi i czynne ich wykorzystanie w procesie dydaktycznym.

Literatura

1. Carle E., (1987), *The Very Hungry Caterpillar*. London: Penguin Books.
2. Martin D., (2009), *Activities for Interactive Whiteboard*. London: Helbling Languages.
3. Sysło M.M., (1998), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, dostępny w: <http://www.wsipnet.pl/kfile.php?id=70> [pobrano 22.07.2010].
4. http://www.kujawsko-pomorskie.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=16633&Itemid=126 [pobrano 29.01.2011].
5. <http://storybird.com/>
6. <http://supersimplelearning.com/>
7. <http://www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl/>
8. <http://www.tagxedo.com/>
9. <http://wpia.ujk.edu.pl/clil/>
10. <http://www.wordle.net/>

⁸ <http://www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl/>

Podjęte do opracowania w artykule pt. „Rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym” zagadnienie jest ważne, a analizowanie kwestii związanych z inteligencją emocjonalną jest bardzo potrzebne. Niewątpliwie słuszne jest stwierdzenie Auterek artykułu „Diagnoza sprawności fizycznej i umiejętności ruchowych dzieci w klasach I–III w kontekście podstawy programowej z wychowania fizycznego”, że w ostatnich latach obserwuje się zjawisko zwiększania się wymiarów i masy ciała dzieci i młodzieży przy jednoczesnym spadku wyników osiąganych w próbach siły i wydolności.

W artykule „Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jako kluczowy okres dla rozwoju kompetencji emocjonalnych” zwrócono szczególną uwagę na czynniki mające wpływ na kształtowanie kompetencji emocjonalnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ukazano mechanizmy leżące u podłoża rozwoju i kształtowania się kompetencji afektywnych u dzieci. Słuszna i satysfakcjonująco udowodniona jest teża w artykule „Wspieranie rozwoju zdolności uczniów poprzez motywowanie”, że motywowanie uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz indywidualizowanie oddziaływań na motywację uczniów jest nieodzownym elementem procesu wspierania rozwoju ich zdolności. (...) Niewątpliwie program: „W zgodzie ze sobą i w stronę drugiego człowieka” jest interesującą koncepcją pedagogiczną, a opracowanie zasługuje na opublikowanie. Z kolei Autorki artykułu „Zadania matematyczne o nietypowej strukturze w teorii i praktyce nauczania w klasach I–III” podjęły do opracowania ważne zagadnienie jakim jest nauczanie matematyki. W artykule „Nowoczesne technologie w nauczaniu języka obcego na pierwszym etapie edukacji” głównym zamierzeniem Autorki było zwrócenie uwagi na znaczenie nowoczesnych technologii we współczesnym procesie kształcenia na pierwszym etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji językowej. Autor artykułu „Diagnoza gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli” ukazuje efekty przeprowadzonej diagnozy. Oprócz aspektu teoretycznego podane są praktyczne wnioski pedagogiczne. (...) Autor artykułu „Korelaty kompetencji nauczyciela wychowania przedszkolnego” podkreśla doniosłą rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym dzieci przedszkolnych ze względu na ich fazę rozwoju osobowego. (...) Autorka artykułu pt. „Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I–III” w świetle aktualnie obowiązujących przepisów prawnych szczegółowo opisuje różnego rodzaju normy prawne dotyczące kształcenia nauczycieli.

(z recenzji ks. dr. hab. Romana Jusiaka)

Praca zbiorowa pod redakcją Moniki Nowotnik-Kozickiej i Anny Frymus liczy 20 artykułów związanych z szeroko pojętą edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną. Jej pierwsza część odnosi się do realizowanego projektu „Nauczyciel Przyszłości” i zawiera raporty końcowe dotyczące projektu oraz artykuł dotyczący diagnozy gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich i sześcioletnich radomskich przedszkoli. Druga część publikacji zawiera artykuły o charakterze teoretycznym oraz teoretyczno-empirycznym dotyczące edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz metodyki nauczania różnych obszarów kształcenia. Podjęta w publikacji problematyka jest szczególnie ważna w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej. Potrzebujemy wiedzy, w jaki sposób efektywnie edukować dzieci w przedszkolu oraz w szkole. Potrzebujemy wiedzy o uwarunkowaniach tego procesu, aby skutecznie go modelować. Niniejsza publikacja wychodzi naprzeciw tym potrzebom. Publikacja poprzez swą innowacyjność wnosi szereg wartości, które należy polecić nie tylko nauczycielom zainteresowanym edukacją dzieci w przedszkolach, ale także studentom i rodzicom dzieci w przedszkolach i w szkole na wczesnym etapie edukacji.

(z recenzji dr. Bożeny Sidor-Piekarskiej)

ISBN 978-83-927273-6-1



WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH I TECHNICZNYCH W RADOMIU

ul. Wodna 13/21

tel. 48 344 00 55

tel./fax 48 363 86 80

e-mail: dziekanat@wsnsit.pl

www.wsnsit.pl