



NAUCZYCIEL – DZIECKO
SPOTKANIA
W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

redakcja naukowa
ANNA BORZĘCKA I AGNIESZKA TWARÓG-KANUS

NAUCZYCIEL – DZIECKO
SPOTKANIA
W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

redakcja naukowa
ANNA BORZĘCKA I AGNIESZKA TWARÓG-KANUS





NAUCZYCIEL – DZIECKO
SPOTKANIA
W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

redakcja naukowa
ANNA BORZĘCKA I AGNIESZKA TWARÓG-KANUS

© Copyright by Authors
Kraków 2018
ISBN 978-83-65705-55-6

Recenzja:
prof. nadzw. dr hab. Urszula Szućcik
prof. nadzw. dr hab. Andrzej Gofron

Redakcja: Elwira Zapałowska
Korekta: Aneta Dzidek
Skład: Libron
Projekt okładki: Bożena Giemza



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

Wstęp	7
Introduction	11

ROZDZIAŁ I

NAUCZYCIEL I UCZEŃ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

MARCIN ROJEK	
Uczeń i nauczyciel w neoliberalnej teorii i praktyce edukacyjnej	17
MAJA WENDERLICH	
Kamienie milowe w biegu życia ludzkiego	31
IZABELA STELMASIAK	
Wsparcie człowieka w biegu życia – perspektywa personalistyczna	43
ANITA GIS	
„Zanim zacznę nauczać”. Student o swoich kompetencjach zawodowych	55
AGNIESZKA TWARÓG-KANUS	
Przestrzeń komunikacyjna nauczyciel – uczeń. Spotkania w dialogu z opowieścią w tle	67
ANNA BORZĘCKA	
Kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	83

ROZDZIAŁ II

DIAGNOZA I WSPARCIE DZIECKA W ŚRODOWISKU PRZEDSZKOLNYM I SZKOLNYM

ANNA PORCZYŃSKA-CISZEWSKA	
ADHD a inne zaburzenia psychiczne – diagnoza różnicowa	101
EWA JĘDRZEJOWSKA	
Diagnozowanie i wspieranie rozwoju dziecka z zakłóceniami lateralizacji, na etapie edukacji przedszkolnej	115

MAŁGORZATA DROST-RUDNICKA

Edukacja techniczna wsparciem rozwoju małej motoryki
uczniów w młodszym wieku szkolnym 127

JOANNA GODAWA

Biblioterapia, bajkoterapia i opowiadania terapeutyczne
jako formy profilaktyki i wsparcia bezpieczeństwa dzieci 141

ROZDZIAŁ III

PRZESTRZENIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ZBIGNIEW NOWAK

„Bariera oczywistości” w edukacji wczesnoszkolnej i co nauczyciel
o niej wiedzieć powinien 155

KAROLINA SKARBEK

Diagnoza uzdolnień matematycznych u dzieci 167

RENATA RECLIK

Wyzwalanie dziecięcej aktywności matematycznej w trakcie
rozwiązywania zadań 183

BEATA FEDYN, ILONA GEMBALCZYK

Stres w życiu młodszych uczniów. Aspekty zdrowotne i pedagogiczne 197

IZABELLA GORCZYCA, JOANNA GÓRECKA, MAGDA NABIAŁEK

O edukacyjnym potencjale chaosu 209

ROZDZIAŁ IV

SZTUKA JAKO DZIAŁANIE WSPIERAJĄCE POTRZEBY DZIECKA

ANNA GAWEŁ-MIROCHA

Subiektywny obraz rodziny dziecka odrzuconego rówieśniczo – analiza
wytworów plastycznych 223

BARBARA CURZYTEK

Sztuka i zabawa jako sposoby przeciwdziałania przemocy w kontekście
kolumbijskim: fundacja Mi Sangre i edukacja na rzecz pokoju 235

Wstęp

Ideą przewodnią niniejszej publikacji jest ukazanie perspektywy spotkań nauczyciela i ucznia w przestrzeni edukacyjnej. Egzystencja danej jednostki zmienia się w kontekście spotkania z innym człowiekiem przez dotknięcie różnych płaszczyzn aksjologicznych, które podążają w kierunku rozwoju i które byłyby niemożliwe do osiągnięcia w pojedynkę. W ciągu życia człowiek uczestniczy w wielu różnorodnych spotkaniach, które mogą stać się ważnymi wydarzeniami i bodźcami do przemyśleń, rozwoju, zmiany, ewaluacji, a przede wszystkim szerszego poznawania świata i ludzi. Pragmatyka pedagogiczna oparta na relacjach interpersonalnych sytuuje nauczyciela i ucznia w sieci różnych powiązań, których ważną część zawsze stanowi właśnie spotkanie. Społeczność szkolna, doświadczająca zmieniających się uwarunkowań historycznych, ekonomicznych, kulturowych, wpisuje się w różnorodność spotkań oscylujących wokół tematyki norm, wartości, dydaktyzmu, inspiracji, synergii współdziałania, które wykazują się różnorodnością interakcji społecznych, wykorzystania metod i narzędzi edukacyjnych.

W odniesieniu do mnogości koncepcji, definicji, znaczeń próbujących określać relacje nauczyciel–uczeń należy mieć na względzie holistyczne postrzeganie i uczestniczenie w szeroko pojętym rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym młodego człowieka. Spotkanie to wydarzenie z potencjałem. Potencjał spotkania w codziennych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych między nauczycielem a uczniem to obszar aktywizowania, kreowania okazji do stymulowania, wspierania wszechstronnego rozwoju. Spotkanie może stanowić wartość dodaną, gdyż każdy

napotkany człowiek może być inspiracją w perspektywie porozumienia z drugim człowiekiem, co tworzy międzyludzkie relacje. Jadwiga Bińczycska, Tadeusz Gadacz, Janusz Tarnowski, Bogdan Nawroczyński, Bogusław Śliwerski podkreślają pedagogiczną wymowę spotkania, zwracając uwagę na rolę dialogu i relacji w życiu człowieka. Dla Martina Bubera, Józefa Tischnera, Jana Pawła II spotkanie ma wymiar duchowy i osobowy. Z kolei twórca inkontrologii¹ Andrzej Nowicki kieruje swoje zainteresowania w stronę spotkania człowieka z dziełami sztuki. Ta perspektywa i analiza procesów zachodzących między nauczycielem a uczniem w praktyce edukacyjnej w niniejszej monografii jest obiecująca, ponieważ porusza ona szerokie spektrum przestrzeni edukacyjnej w perspektywie trzech płaszczyzn: osobowej nauczyciela, spotkań w obszarze: nauczyciel–uczeń oraz spotkań w asyście dzieł, których autorami są najmłodszy uczestnicy procesu edukacyjnego.

Zebrane artykuły zostały podzielone na cztery części. Tematyka pierwszej krąży wokół spotkania nauczyciela i ucznia w praktyce edukacyjnej. Treści drugiej części obejmują spotkania w wybranych problemach dla diagnozy i wsparcia dziecka w środowisku szkolnym i przedszkolnym. Przestrzenie edukacji wczesnoszkolnej to myśl przewodnia części trzeciej. Czwarta natomiast przygląda się kwestii sztuki jako działaniu wspierającemu potrzeby dziecka.

Autorzy publikacji dotykali nauki i inspiracji, mierzyli się z różnorodnymi obserwacjami, interpretacjami, wyjaśnieniami, doświadczeniami i badaniami. Czytelnik z kolei ma szansę na spotkanie z zawartymi w niej wnioskami oraz przemyśleniami. Nasze zdolności interpretacyjne dają nam dostęp do doświadczeń ekspertów, dzięki którym wzbogacamy własne zasoby i korzystając z wzajemności spotkania czytelniczego, absorbujemy wiedzę i różnorodne umiejętności. Wzajemność ma znaczenie we współdziałaniu, jak powiedział bowiem Tadeusz Kotarbiński: „wtedy dopiero dwie osoby ze sobą współdziałają, kiedy umyślnie sobie pomagają lub przeszkadzają”; niech kooperacja pozytywna albo negatywna będzie początkiem nowych dociekań. Współczesne systemy nauczania i wychowania akcentują wieloaspektowość oraz wielopoziomowość postawy nauczyciela, a także zróżnicowaną edukacyjną przestrzeń w wymiarze merytorycznym i metodycznym. Celem wszelkich interdyscyplinarnych

¹ Teoria spotkań (*incontro* w języku włoskim znaczy „spotkanie”, „zderzenie”).

WSTĘP

spotkań niech będzie wskazywanie najlepszych dróg wielostronnego rozwoju młodego człowieka.

Pragniemy złożyć serdeczne podziękowania Autorom poszczególnych rozdziałów. Szczególne słowa podziękowania za inspiracje, serdeczność i pomoc kierujemy do Pani dr Joanny Skibskiej oraz recenzentów Pani prof. dr hab. Urszuli Szućcik i Pana prof. dr. hab. Andrzeja Gofrona, których cenne uwagi i wskazówki pozwoliły nadać publikacji ostateczny kształt.

Introduction

The main idea of this publication is to show the perspective of encounters of teachers and schoolchildren taking place in the educational space. The existence of a given individual changes in the area of encounter with another human being by touching various axiological grounds that are moving towards development and would not be possible to achieve on one's own. In the course of life, a person participates in many various encounters, which can become important events and stimuli for reflection, development, change, evaluation, and above all a source of a wider knowledge about the world and people. Pedagogical pragmatics based on interpersonal relations places the teacher and the schoolchild in a network of various connections, which is always an important part of the encounters. School community experiencing ever changing historical, economic and cultural conditions is the element of the diversity of meetings oscillating around the issues of norms, values, didactics, inspiration, synergy of cooperation, characterized by a variety of social interactions and the use of educational methods and tools.

Conscious of the multitude of concepts, definitions and meanings necessary to define teacher-schoolchild relations, one should take into account the holistic perception and participation in the broadly understood cognitive, social and emotional development of a young person. Meeting someone is undoubtedly an event of high potential. The potential of encounters in everyday didactic and educational situations between a teacher and a schoolchild is an area for activating and creating opportunities to stimulate and support comprehensive development. Encounters can

INTRODUCTION

be considered an added value, because every person encountered can be an inspiration in the perspective of communication with another human being which conduces building interpersonal relations. Jadwiga Bińczycka, Tadeusz Gadacz, Janusz Tarnowski, Bogdan Nawroczyński, and Bogusław Śliwerski emphasize the pedagogical significance of encounters, paying attention to the role of dialogue and relationships in human life. For Martin Buber, Józef Tischner, and John Paul II, encounters have a spiritual and personal dimension. In turn, the creator of the philosophy of *incontrologia*¹, Andrzej Nowicki was interested in people encountering works of art. The perspective and analysis of the processes occurring between teachers and schoolchildren in educational practice included in this monograph is promising, because the publication discusses the broad spectrum of educational space in the perspective of three levels: a teacher's personal dimension, meetings in the area: teacher-student, and encounters assisted by works authored by the youngest participants in the educational process.

The collected articles have been grouped into four chapters. The first includes teacher's and schoolchildren's encounters taking place in educational practice. The content of the second chapter refers to encountering problems in the diagnosis and support of the child in the school and pre-school environment. The spaces of early school education are the theme of the third chapter. Meanwhile, the fourth chapter focuses on the issue of art as an activity supporting the child's needs.

The authors of the publication touched science and inspiration, they challenged various observations, interpretations, explanations, experiences and researches. The reader, in turn, was given a chance to encounter the conclusions and thoughts contained in it. Our interpretive abilities give us access to the experience of experts, thanks to which we can enrich our own resources and with the use of reciprocity of the meeting in reading we absorb knowledge and various skills. Mutuality is an important element of cooperation, because, as Tadeusz Kotarbiński said, "two people cooperate with each other only when they intentionally help or interrupt one another". Let's positive or negative cooperation be the beginning of new inquiries. Contemporary teaching and educational systems emphasize multi-aspect and multi-level attitude of a teacher, as well as the diverse content related and methodological character of the educational space. The

¹ The theory of encounters (*incontro* – in Italian means "encounter", "clash").

INTRODUCTION

aim of all interdisciplinary encounters should be to indicate the best ways of multilateral development of a young person.

We would like to thank the authors of individual chapters and express special gratefulness to Joanna Skibska, PhD, for her cordiality, help and inspiration she provided us with, and to the monograph's reviewers – Prof. Urszula Szućik and Prof. Andrzej Gofron, whose valuable remarks and advices allowed us to give this monograph its final shape.

ROZDZIAŁ I

Nauczyciel
i uczeń w praktyce
edukacyjnej

MARCIN ROJEK

Uniwersytet Łódzki

Uczeń i nauczyciel w neoliberalnej teorii i praktyce edukacyjnej

WPROWADZENIE

Prawidłowością wszystkich przemian politycznych, społecznych i gospodarczych jest to, że następują one wcześniej i zachodzą szybciej niż zmiany w świadomości i osobowościach osób, które tych zmian doświadczają. Jest to psychologiczne zrozumiałe, ponieważ każda nowa sytuacja i każde nowe warunki wymagają zmiany w sposobach reagowania na nie i są wyzwaniem dla uczenia się nowych zachowań i nabywania nowej wiedzy. Po roku 1989 wobec tego wyzwania zostali postawieni polscy uczniowie i nauczyciele. Jak zauważają badacze procesów edukacyjnych¹, wtedy zapoczątkowane

¹ Zob. Cz. Banach, *Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 1; *idem*, *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998; *idem*, *Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 3; K. Denek, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 3; H.-G. Fleck, *W poszukiwaniu polskiego liberalizmu. O niepowodzeniach realnie istniejącego neoliberalizmu, jego przyczynach i skutkach*, przeł. J. Obsada, Warszawa 1996; S. Futyma, *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Toruń–Poznań 2002; S. Korczyński, *Nauczyciel epoki przemian*, Opole 2004; *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003; A. Męczkowska-Christiansen, *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, red.

przemiany mają charakter neoliberalny, a kultura neoliberalna zdaje się wyznaczać nowy obszar badawczy dla pedagogiki. Obszar ten jest bardzo szeroki, a neoliberalna logika myślenia i działania wniknęła w każdy obszar funkcjonowania człowieka, a tym samym w przebieg procesów edukacyjnych.

Problem polega jednak na tym, że neoliberalizm i edukacja to dwie rzeczywistości powstałe na gruncie wzajemnie wykluczających się założeń. Teoria neoliberalizmu zakłada, że człowiek już od dzieciństwa jest dojrzały, obdarzony całkowitą wolnością, sam wszystko wie najlepiej (np. jaką szkołę wybrać), a inni ludzie są dla niego konkurencją, z którą musi walczyć. W świetle neoliberalnych założeń każda jednostka bierze całkowitą odpowiedzialność za swoje czyny i życie oraz ponosi konsekwencje swoich działań. Jeżeli sobie nie radzi, to sama jest temu winna i nie powinna oczekiwać od nikogo pomocy. Z kolei teoria edukacji zakłada, że człowiek jest z natury niedojrzały, rozwija się przez całe życie, dąży do doskonałości ze świadomością, że być może nigdy jej nie osiągnie. W procesie edukacji jednostka nigdy nie jest samotna, ponieważ zawsze może liczyć na wsparcie innych osób lub instytucji w tym celu powołanych. Nie ma tu też miejsca na jakiegokolwiek konkurowanie, a podstawą edukacji jest współpraca, autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatia². Ta ontologiczna sprzeczność zachodząca między neoliberalizmem a edukacją powoduje, że ich relacje i oddziaływania dostarczają w praktyce wielu napięć i na ogół niekorzystnych zjawisk, będących zagrożeniem dla pomyślnego przebiegu procesów edukacyjnych.

M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, Toruń 2010; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; J. Rutkowiak, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej – problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław 2005; T. Szkudlarek, *Ekonomia i moralność: przemieszanie dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.

² *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 54–55 i 274.

NEOLIBERALNE UWARUNKOWANIA PRZEBIEGU PROCESÓW EDUKACYJNYCH

Zdaniem Jane Hardy, profesor Uniwersytetu w Hertfordshire w Wielkiej Brytanii, specjalizującej się w badaniach nad postkomunistyczną transformacją gospodarek i społeczeństw Europy Środkowo-Wschodniej,

[...] w procesach polskiej transformacji zawsze ważny był wymiar ideologiczny, zakładający wszczepienie szeregu idei i przekonań związanych z rynkiem. Pojęcia własności prywatnej bądź konkutowania o szczupłe zasoby czy założenie, że jednostki motywowane są przez własny interes, przedstawiono w analizie neoliberalnej jako niepodważalne aksjomaty życia ekonomicznego. [...] Mimo że klasa rządząca nie przyjęła strategii neoliberalnej w sposób świadomy czy spójny, przez cały czas musiała uzasadniać pewne idee przed samą sobą i zyskiwać dla nich szersze uznanie na zewnątrz. W ten sposób była w stanie pomniejszyć opory wobec restrukturyzacji – zarówno gospodarki jako całości, jak i pojedynczych miejsc pracy. Neoliberalne idee i dyskursy stały się czymś w rodzaju „mitów uruchamiających”, których zadanie polegało na stworzeniu złudnej jasności sytuacji, wyprodukowaniu przeświadczenia, że ten szczególny typ organizacji życia ekonomicznego i społecznego jest sam w sobie oczywisty. W przypadku transformacji w regionie Europy Środkowo-Wschodniej, zwłaszcza w Polsce, podstawowym „mitem uruchamiającym” był rynek³.

Początkiem wprowadzania tego neoliberalnego „mitu uruchamiającego” w życie gospodarcze i pośrednio w życie społeczne Polski jest rok 1989, choć już w porozumieniach okrągłego stołu za podstawę nowego ładu przyjęto m.in. swobodne kształtowanie się struktury własnościowej, rozwój stosunków rynkowych i konkurencji oraz ograniczenie planowania centralnego do kształtowania polityki gospodarczej państwa za pomocą narzędzi ekonomicznych. Dokonała się zasadnicza zmiana ustrojowa, polegająca na przejściu od nakazowo-rozdzielczego modelu gospodarki do modelu wolnorynkowego. Zmiana ta zapoczątkowała dużo szerszy proces transformacji społeczno-gospodarczej, która dotknęła wszystkich wymiarów życia społeczeństwa i jednostek, w tym także wymiaru edukacyjnego.

Oddziaływanie neoliberalizmu na ład edukacyjny stawało się coraz silniejsze. Zdaniem Tomasza Szkudlarka

³ J. Hardy, *Nowy polski kapitalizm*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa 2010, s. 87.

[...] zdominowanie edukacji przez dyskurs neoliberalnej ekonomii dokonuje się poprzez serię metonimicznych przemieszczeń nadbudowanych na „odkryciu” kulturowych i edukacyjnych uwarunkowań rozwoju gospodarczego. Tak „zhumanizowana” ekonomia wpisuje się w lukę po pedagogicznych definicjach celów edukacyjnych „zapomnianych” przez pedagogów zdeorientowanych współczesnym przesileniem kulturowym⁴.

Natomiast Mirosław Szymański, analizując główne nurty współczesnych ideologii edukacyjnych, zauważa, że neoliberalizm obok neokonserwatyizmu i nurtu radykalnego ma największy wpływ na współczesne myślenie o edukacji, w tym na sposoby rozwiązywania problemów oświatowych. Jego zdaniem

[...] neoliberalowie w jeszcze silniejszym stopniu niż ich liberalni poprzednicy wierzą, iż zasady gospodarki rynkowej i wolnej konkurencji mogą mieć zbawienne znaczenie dla edukacji. Na potwierdzenie tego przekonania chętnie przeciwstawiają – ich zdaniem – „zdrowe” i efektywne szkolnictwo prywatne – choremu i nieefektywnemu szkolnictwu publicznemu. Walczą zatem o zniesienie wszelkich barier stwarzanych szkolnictwu prywatnemu oraz mechanizmów szczególnego wspomaganie szkół publicznych, nie zważając na to, iż kształcą one młodzież i dzieci z biedniejszych rodzin i często trudniejszych środowisk, w których nie tak łatwo o dobre efekty działalności edukacyjnej. Zdaniem neoliberalów wolność wyboru szkoły i kierunku kształcenia przez rodziców i ich dzieci stanowi wystarczająco skuteczny, a jednocześnie prosty i łatwy do wprowadzenia mechanizm kontroli efektywności pracy szkół i regulacji zasad ich funkcjonowania. [...] Jest to – według neoliberalów – najbardziej naturalny, społecznie uzasadniony i jednocześnie najszybszy sposób eliminowania słabych szkół. Zastępują je szkoły efektywne, kierowane przez skutecznie działających dyrektorów, umiejących podjąć wyzwania rynkowe, szybko dostosowujące się do rzeczywistych potrzeb edukacyjnych uczniów, ich rodziców i społeczności lokalnej⁵.

Codzienna edukacyjna praktyka, zdominowana przez neoliberalne zasady, zdaje się nie realizować jej pierwotnych założeń, a w wielu przypadkach jest ich zaprzeczeniem – zamiast równości pojawiają się nierówności

⁴ T. Szkudlarek, *op. cit.*, s. 168–169.

⁵ M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2004, s. 76–77.

(statusów ekonomicznych i dostępu do wiedzy), miejsce wolności zastępuje zniewolenie przez przymus konkutowania, a zamiast poprawy jakości szkoły (także publiczne) za wszelką cenę walczą na wolnym rynku o dodatni wynik finansowy, od którego w znacznej mierze zależy ich los – szkoły „nierentowne” bowiem zagrożone są likwidacją. Nie dziwi więc fakt, że neoliberalizm jako ideologia oraz kultura, której stanowi podłoże, stał się obiektem powszechnej krytyki w literaturze pedagogicznej i raczej próżno szukać głosów przemawiających w jego obronie w edukacji. Co więcej, problematyka neoliberalizmu (lub jego pojedynczych idei) we współczesnym naukowym dyskursie pedagogicznym zajmuje ważne miejsce, a nawet wydaje się coraz bardziej dominująca, wypierając dotychczasowy punkt odniesienia, jakim był postmodernizm.

EDUKACJA W WARUNKACH WOLNEGO RYNKU

Pierwszą pracą, która w sposób dogłębny podejmuje problem relacji edukacji i neoliberalizmu, jest książka Sławomira Futymy *Wolnego rynku implikacje dla edukacji* (2002). Autor opisuje w niej proces edukacji (jej przebieg, uwarunkowania, skutki, głównych jej aktorów, czyli nauczycieli i uczniów) w ramach wolnego rynku, czyli fundamentalnej dla neoliberalizmu zasady. Wolny rynek jest tu rozumiany nie jako partykularna ekonomiczna zasada, ale jako sposób myślenia i praktyka społeczna kształtująca jednostki. Racjonalność, według której funkcjonuje wolny rynek, ma swoje źródło w procesie oddzielenia etosu idei rynku od ekonomii, a wolny rynek zdaje się nie zajmować sytuacją wyrównania położenia zainteresowanych uczestnictwem w jego strukturze jednostek. Co więcej, nierówne osiągnięcia uczniów, wykazane za pomocą obiektywnych testów, mają motywować tych słabszych do większego wysiłku intelektualnego, przy jednoczesnym założeniu, że przyczyna tych nierówności tkwi w uczniach, oni sami są im winni i sami też powinni się z nimi uporać. Podobna sytuacja występuje w przypadku nauczycieli, którzy są postrzegani jako świadczący edukacyjne usługi na wolnym rynku dyktującym koszty usług edukacyjnych w zależności od zapotrzebowania. Jest on narzędziem politycznym stawiającym nauczycieli w przestrzeni współczesnej kultury, która jest kulturą porządku handlowego, bez poczucia historii w świecie, i którą zastąpiła mieszanka mętnych idei, co powoduje, że w świadomości nauczycieli dominujące miejsce zajmuje niepewność, a w obszarze edukacji

wzrastają zamieszanie i nieufność. Podstawą postaw wolnorynkowych jest utylitaryzm i indywidualna, subiektywna racjonalność, natomiast etyka wolnego rynku odwołuje się do przekonywania i powszechnie uznawanych wartości czy konsensusu, a gdy te okazują się nieskuteczne – do przymusu, oszustwa, mistyfikacji i przesunięć znaczeniowych⁶.

KULTURA NEOLIBERALNA

Powyższe prawidłowości tworzą określony ład społeczno-kulturowy, który Joanna Rutkowiak nazywa kulturą neoliberalną. Jej zdaniem możemy mówić o „neoliberalnym upolitycznieniu edukacji”, co prowadzi do zaniku duchowego wymiaru życia ucznia i nauczyciela:

Oddziaływanie neoliberalizmu na edukację, a być może nawet wchłanianie jej przez ten nurt, odczytuję jako – nasyconą określonymi merytorycznymi jakościami – linię upolitycznienia edukacji. Upolitycznienie to odczytuję jako wymiar gry interesów określonych ideologicznie, historycznie zmiennych grup, zawłaszczających obok innych dziedzin – także edukację, dla osiągnięcia swoich partykularnych celów. Kategorię tę pojmuję więc jako podporządkowanie wychowania określonej merytorycznej wersji polityki z akcentem na czynienie wychowanków instrumentami realizacji odpowiedniej praktyki politycznej⁷.

Proces ten przejawia się w zatraceniu poczucia obywatelstwa jako podstawy funkcjonowania ludzi we wspólnotach demokratycznych. Przyczynami tego są: po pierwsze, systemowe osłabienie struktur demokratycznych, a po drugie, wywoływanie w ludziach społecznych zachowań, jak wszechobecna konkurencyjność oraz społecznie niesprawiedliwa i egoistyczna prywatyzacja. Autorka stawia też hipotezę, że edukacja została tak szeroko objęta wpływami neoliberalizmu, że w jej ramach realizowany jest edukacyjny program ekonomii korporacyjnej. Urynkowienie kształcenia prowadzi bowiem do unikania jasnego formułowania celów kształcenia, co ma zabezpieczyć przed dominacją w procesie kształcenia jakiegokolwiek

⁶ S. Futyma, *op. cit.*, s. 175–179.

⁷ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcji ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 102.

ideologii. Jednak w praktyce prowadzi to do aksjologicznej pustki, która wypełniana jest „wartościami” nieedukacyjnymi, jak na przykład nieograniczona konsumpcja lub rywalizacja. W tej sytuacji nauczyciele bardziej koncentrują się na tym, co opłaca się im i szkołom, w których pracują, a co niekoniecznie związane jest z realizacją wartości edukacyjnych. Urynkowienie kształcenia jest też równoznaczne z urynkowaniem i podaniem konkurencji treści i metod kształcenia oraz sposobów mierzenia jego wyników, wśród których dominują wystandaryzowane testy, sprawdzające wyposażenie uczniów w informacje, a nie w wiedzę i konstruujące „zero-jedynkową”, więc uproszczoną wizję rzeczywistości. Powoduje to, że nauczyciele i rodzice zaniedbują oddziaływania wychowawcze, prowadzące do wielowymiarowego rozwoju człowieka, co z kolei przyczynia się do kształtowania u młodzieży postaw i silnych potrzeb konsumenckich, a gdy te nie mogą być zaspokojone, pojawia się frustracja i osamotnienie. Autorka zwraca też uwagę na inne zagrożenie wynikające z funkcjonowania człowieka w kulturze neoliberalnej, a mianowicie na brak zewnętrzności wobec niej:

[...] wszyscy jesteśmy osadzeni wewnątrz tego porządku, wciągnięci weń, podporządkowani jego mechanizmom, w czym uczestniczymy z poczuciem nieuchronności, zniewalania nas i faktycznej niemożności usytuowania się w innej rzeczywistości, ponieważ nie jest jasne, a nawet wątpliwe, czy taka istnieje⁸.

Skoro wszyscy i wszystko jest elementem neoliberalnego ładu, to niemożliwe okazuje się zewnętrzne usytuowanie się wobec niego, a tym samym zmiana kontekstu widzenia problemu, także poprzez zdystansowanie się, która jest warunkiem koniecznym dla jego kontestacji.

Nowy ład społeczny zmienił kontekst funkcjonowania nie tylko nauczycieli, ale i uczniów, w tym właściwości ich uczenia się. Rutkowiak, podejmując problem uczenia się szkolnego, zdeterminowanego przez kontekst kultury neoliberalnej, przypisuje mu następujące cechy:

- instrumentalizacja – jest nastawieniem uczącego się podmiotu na przyswajanie tylko takiej wiedzy, która stanowi narzędzie do budowania własnej kariery; tym samym uczenie się przestaje stanowić autoteliczną wartość samą w sobie, nie jest motywowane pasją

⁸ *Ibidem*, s. 105.

poznawczą, chęcią rozwoju lub zainteresowaniami, ale określonym intereselem,

- polaryzacja – jest skutkiem pogłębiania się różnic w statusie ekonomicznym osób uczących się, a tym samym w dostępie do warunków sprzyjających uczeniu się; prowadzi to do nierówności szkolnych, ponieważ zamożność stwarza możliwość dostępu do doskonalszych instytucji edukacyjnych, oferujących indywidualne wspomaganie uczącego się, lepszą infrastrukturę i szerszy pakiet teoretycznych treści, natomiast bieda oznacza koncentrację na biologicznym przetrwaniu i zaniedbywanie sfery intelektualno-poznawczej,
- jednostronność (praktycyzacja) – oznacza koncentrację uczącej się jednostki na tym, co bezpośrednio stosowalne, przydatne, korzystne i służące osiągnięciu materialnych celów, z pominięciem treści i umiejętności „niekarieralnych”; cecha ta wyraża się w dominacji umiejętności praktycznych względem wiedzy, co sprzyja ograniczeniu horyzontów myślowych i osłabieniu krytycznego myślenia,
- symplifikacja (infantylizacja) – przejawia się w tendencjach do upraszczania poznawanego świata, a nawet do dychotomizowania rzeczywistości; polega na stosowaniu potocznej argumentacji, wypowiedaniu się w języku codzienności, używaniu zabawowych metod uczenia się, sceptycznym stosunku do wiedzy wysoce ogólnej, problematyzowania i kategoryzowania,
- pasywizacja – polega na nastawieniu uczących się na przyswajanie wiedzy prostej, fragmentarycznej, spopularyzowanej i sloganowej najmniejszym wysiłkiem, bez mobilizacji intelektualnej, co nie sprzyja rozwojowi osobistemu uczącego się⁹.

Rutkowiak konstatuje swój wywód na temat neoliberalizmu w sposób następujący:

Nie idzie przy tym o jednostronne wyeksponowanie aspektu jego monetaryzowania się, lecz przede wszystkim o skutki w sferze ludzi – ulegających prymitywizacji, zatracających własną duchowość, wprawdzie obficie i coraz intensywniej wyposażanych w rzeczy-gadżety, często o wysokich parametrach technicznych, ale ubożających w zakresie możliwości uprawiania refleksji, rozumienia siebie i otoczenia, uwrażliwiania na sensy własnej egzystencji i rzeczywistości. Idzie więc o podmioty, które zaniedbują

⁹ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *op. cit.*, s. 165–166.

własną refleksyjność oraz stawianie sobie pytania: co się z nami obecnie dzieje? [...] Ludzkie skutki współczesnych neoliberalnych przemian, demaskowane przez radykalnych krytyków, dają podstawy do obaw, czy nie zagraża nam osłabienie bądź nawet zatracenie człowieczeństwa. Przyjmijmy, że warto je ratować i podtrzymywać; takie hasła bliskie są etosowi pedagogów¹⁰.

Tę pesymistyczną i niepokojącą dla pedagogów diagnozę obecnej sytuacji, w której znajdują się edukacja, nauczyciele i uczniowie, potwierdza dokonane przez Eugenię Potulicką zestawienie pedagogicznych kosztów neoliberalnych reform edukacyjnych. Autorka stawia tezę, że silne skoncentrowanie reform edukacyjnych na standardach, standaryzacji, testach, testowaniu i rozliczalności w celu mierzenia osiągnięć, planowania, dokumentowania i selekcji wyrządziło oświacie wiele szkód¹¹. Standaryzowanie i standaryzacja miały z założenia przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia i być odpowiedzią na jego najważniejsze problemy. Jednakże w ich wyniku kształcenie zostało zredukowane do wąskich zoperacjonalizowanych zadań dydaktycznych, w których brak jest miejsca na dyskusję i krytyczne myślenie. Opracowywane one są bez uwzględniania dotychczasowego dorobku nauk pedagogicznych, w tym jakiegokolwiek teorii uczenia się, nie bierze się w nich też pod uwagę etapu rozwoju dzieci i młodzieży, uwarunkowań funkcjonowania szkoły i specyfiki poszczególnych przedmiotów. By sprostać standardom, nauczyciele rezygnują z ambitnych celów kształcenia i trudniejszych treści, natomiast koncentrują się na opanowywaniu przez uczniów podstawowych wiadomości, umiejętności i kompetencji w celu sprostania minimalnym standardom przy jak najmniejszym wysiłku. Jest to sytuacja, która nie sprzyja rozwojowi zarówno uczniów wybitnie zdolnych, jak i mających trudności z nauką oraz pomyślnemu rozwojowi zawodowemu nauczycieli, ponieważ wywołuje „uciszanie profesjonalnych ekspertów”, pomijanie kwestii etycznych w edukacji oraz ogranicza demokratyczne zarządzanie szkolnictwem¹².

Testy i testowanie to – zdaniem Potulickiej – druga z wyraźnych neoliberalnych tendencji w reformowaniu szkolnictwa, mająca na celu porównywanie osiągnięć uczniów. Testy z założenia miały być precyzyjną i rzetelną

¹⁰ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcje...*, s. 104.

¹¹ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *op. cit.*, s. 177–195.

¹² *Ibidem*, s. 181–187.

miarą wyników uczenia się i nauczania oraz przyczyniać się do rozliczalności wydatkowania publicznych pieniędzy. Jednak nawet najbardziej profesjonalnie opracowane testy nie uwzględniają społecznych i kulturowych kontekstów funkcjonowania szkół, uczniów i nauczycieli, a tym samym ich problemów. Zbyt silna presja na rozliczalność i na osiągnięcia mierzone testami powoduje, że nauczyciele uczą „pod testy”, redukując tym samym zakres treści i obniżając poziom nauczania poprzez używanie komercyjnych materiałów i środków dydaktycznych, zamiast rzetelnego realizowania programu kształcenia. Nauczanie staje się przygotowaniem uczniów do „wstrzelenia się w klucz” odpowiedzi podczas testu, ogranicza zdolność percepcji dłuższych tekstów, które na testach nie występują, oraz umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych. W takiej sytuacji uczniowie nie są w stanie dokonywać analitycznych opracowań, podejmować prac badawczych i rozwiązywać problemów. Co więcej, koszty wszechobecnego testowania ponoszą też nauczyciele przedmiotów niepodlegających testowaniu, są oni bowiem zmuszani do odstępowania od nauczania na wysokim poziomie swoich przedmiotów, żeby uczniowie mogli się skupić na uczeniu się przedmiotów podlegających testowaniu. Prowadzi to do presji uzyskiwania lepszych wyników w sposób wynaturzony i patologiczny. Testowanie osiągnięć uczniów przyczynia się też do deprecjacji zawodu nauczyciela, ponieważ podważa zaufanie do niego jako osoby i do jego profesjonalizmu, sprowadzając go do roli technika. W krajach, w których nauczyciele traktowani są jak profesjonalści i mają wysoki status społeczny (np. Niemcy, Francja), wszelkie sankcje wobec nich postrzegane są jako niestosowne, natomiast w krajach, w których nie mają oni wysokiego statusu (np. Wielka Brytania i USA), ich pozycję definiuje rynek¹³.

Rozliczalność to trzecie, obok standaryzacji i testowania, zjawisko charakterystyczne dla edukacji funkcjonującej w kulturze neoliberalnej. System rozliczalności został do edukacji przeniesiony wprost z gruntu fiskalnego i zawiera się w hasle „wartość za pieniądze”. Jest wyrazem neoliberalnego założenia, że edukacja jest ciężarem dla społeczeństwa i w związku z tym powinna być ze wszystkiego rozliczana, w celu zwiększenia swojej efektywności mierzonej stosunkiem nakładów do osiągniętych wyników kształcenia. Jego kluczowe elementy to opracowanie standardów, pomiar za ich pomocą osiągnięć uczniów, system planowania oraz system

¹³ *Ibidem*, s. 187–190.

kar i nagród. System rozliczalności związany wcześniej z przemysłem, w edukacji stał się zjawiskiem nowym. Po raz pierwszy wprowadzony na szeroką skalę w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych w połowie lat 90. ubiegłego wieku, bezkrytycznie zaadaptowany został przez inne kraje. Jednak już po kilku latach okazało się, że mechanizmy, które dobrze działają w sferze fiskalnej, w obszarze edukacji nie zawsze się sprawdzają. Odczucie bycia rozliczonym „nie *fair*” jest więc wśród nauczycieli i dyrektorów usprawiedliwione, ponieważ system rozliczalności, oparty na testach i standardach, nie uwzględnia faktu, że osiągnięcia uczniów nie zależą tylko od jakości pracy poszczególnych szkół i nauczycieli, ale także od indywidualnych zdolności uczniów, ich kapitału społecznego i kulturowego, wpływu rodziny i grup rówieśniczych, czy nawet od otoczenia, a te czynniki nie są w wystandaryzowanych testach uwzględniane. Zatem dyrektorzy szkół, jako „publiczni przedsiębiorcy”, w celu osiągnięcia jak najlepszych wyników swojej działalności manipulują doborem uczniów, co powoduje ich selekcję i segregację, powiększając tym samym istniejącą już przepaść między młodzieżą uprzywilejowaną a młodzieżą z niskim kapitałem społecznym¹⁴.

Stanowisko to koresponduje z poglądami na wpływ neoliberalizmu na edukację wyrażonymi przez Astrid Męczkowską-Christiansen, zdaniem której neoliberalna kultura uczyniła z wiedzy szkolnej rodzaj „depozytu składanego w umyśle ucznia”, co powoduje wyalienowanie ucznia, utwierdza go w pozycji niezaangażowanego widza, przyjmującego neoliberalnie zdefiniowany obraz świata, niezdolnego do interwencji w rzeczywistość. Przejawia się to w promowaniu przez placówki oświatowe tzw. samodzielnej pracy ucznia, będącej zaprzeczeniem współdziałania, komunikacji i wzajemnej pomocy, oraz w hierarchizacji osiągnięć uczniów powodującej selekcję edukacyjną, która jako naturalna nie wywołuje ich buntu przeciw społecznej niesprawiedliwości, nawet jeżeli sami padają jej ofiarą. Autorka przedstawia też hipotezę, że

[...] szkoła w ogóle przestaje stawiać sobie za cel „odsłanianie świata”, lecz jej wysiłki koncentrują się wyłącznie wokół wypełniania funkcji autoreprodukcyjnej i alokacyjnej, co – z praktycznego punktu widzenia – sprowadza się do praktyk „polecenia i egzekwowania” wiadomości, mających z jednej strony znaczenie dla przetrwania szkoły jako instytucji „oświatowej”;

¹⁴ *Ibidem*, s. 190–198.

z drugiej – do alokowania jednostek w określonych miejscach struktury społecznej funkcjonującej wobec neoliberalnego porządku¹⁵.

Sytuacja taka oznacza oderwanie szkoły od sfery publicznej oraz wprowadzenie w obszar systemu oświaty reguł zarządzania i administrowania instytucją finansową. Działanie szkoły jako instytucji opiera się na głoszeniu hasel podmiotowości, wolności i praw uczniowskich, ale wyjętych z kontekstu wyznaczanego dotychczas przez odpowiedzialność, obowiązkowość i etyczność jako podstawę edukacji.

PODSUMOWANIE

Na podstawie powyższych rozważań formułowanych na kanwie kilku wybranych stanowisk należy skonstatować, że neoliberalizm jako ideologia i powstała w oparciu o jego założenia kultura stanowią dla edukacji nowy kontekst funkcjonowania, który redefiniuje dotychczasowe funkcje uczniów i nauczycieli, pełnione przez nich w biegu ich życia. Stwarza on nowe warunki pracy i funkcjonowania szkół, stanowi podstawę kształtowania polityki edukacyjnej, modyfikuje programy kształcenia, metody nauczania oraz właściwości uczenia się. Zmieniły się też założenia, jakie nauczyciele przyjmują wobec uczniów i rozwoju zawodowego, uczniowie wobec nauczycieli i własnego uczenia się, politycy wobec systemu oświaty oraz placówki oświatowe wobec nadzorujących i prowadzących je organów.

BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 3.
- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- Banach Cz., *Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej*, „Kultura i Edukacja” 2001, nr 1.

¹⁵ A. Męczkowska-Christiansen, *op. cit.*, s. 88.

- Denek K., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 3.
- Fleck H.-G., *W poszukiwaniu polskiego liberalizmu. O niepowodzeniach realnie istniejącego neoliberalizmu, jego przyczynach i skutkach*, przeł. J. Obsada, Warszawa 1996.
- Futyma S., *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Toruń–Poznań 2002.
- Hardy J., *Nowy polski kapitalizm*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa 2010.
- Korczyński S., *Nauczyciel epoki przemian*, Opole 2004.
- Męczkowska-Christiansen A., *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*, [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, red. M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, Toruń 2010.
- Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, red. M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, Toruń 2010.
- Rutkowiak J., *Jednostka w projekcje ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, [w:] *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.
- Rutkowiak J., *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej – problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wrocław 2005.
- Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i moralność: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2004.

Uczeń i nauczyciel w neoliberalnej teorii i praktyce edukacyjnej

Streszczenie: Jednym z silnych nurtów ekonomiczno-społecznych jest współcześnie neoliberalizm. Tworzy on silny kulturowy kontekst (nazywany umownie „kulturą neoliberalną”), wywołuje określone warunki funkcjonowania społeczeństw i jednostek oraz przebiegu procesów edukacyjnych, w tym funkcjonowania nauczycieli i uczniów. Artykuł stanowi próbę syntetycznej prezentacji neoliberalnego kontekstu przebiegu procesów edukacyjnych i konsekwencji wpływu neoliberalizmu na praktykę edukacyjną.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, uczeń, edukacja, neoliberalizm, szkoła

MARCIN ROJEK

Schoolchild and Teacher in the Neoliberal Theory and Practice

Summary: Neoliberalism is one of the strongest economic and social trends. It creates a strong cultural context (called "neoliberal culture"), triggers specific conditions for the functioning of societies and individuals and for the course of educational processes, including the functioning of teachers and schoolchildren. This article attempts to synthesize the neoliberal context of the educational processes and the consequences of the impact of neoliberalism on the educational practice.

KEYWORDS: teacher, school-child, education, neoliberalism, school

MAJA WENDERLICH

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kamienie milowe w biegu życia ludzkiego

WPROWADZENIE

Bieg ludzkiego życia od lat stanowi inspirację dla wielu dziedzin nauki, sztuki. Jest rozpatrywany w wielu różnych kontekstach, przeobrażeniach politycznych czy zmianach społeczno-kulturowych. Jego nieoceniona wartość jednak nigdy nie gaśnie. Pojawianie się na świecie nowych, obiecujących pokoleń, wymieranie innych, czasy wojny, pokoju, dostatku i biedy – to wszystko tworzy nowe postrzeganie człowieka, nowe postrzeganie świata. Uświadamia nam, jak wielkie zmiany zachodzą na przestrzeni lat oraz jakie mają znaczenie na tle całego biegu życia jednostek.

Dochodzi więc do momentu, w którym możemy porównać życie jednego człowieka z życiem drugiego. Możemy ocenić, które trwało krócej, czym się charakteryzowało. Paradoksalnie również możemy zaobserwować prawidłowości dotyczące jednostek wyróżniających się pod niemalże każdym względem.

Mimo wszystko życie ludzkie stanowiło i będzie zapewne stanowić tajemnicę, niedookreślony aspekt pojmowania. Nie wszystko wszak da się usystematyzować. Różnice indywidualne dotyczące wszystkich ludzi, ich charakterystyczne, przynależne tylko im cechy pozostaną takie na zawsze. Dlatego też życie ludzkie, bieg człowieczego życia będzie już na zawsze stanowić permanentną zagadkę. Można ją rozpatrywać pod wieloma względami, jednak nigdy nie odkryjemy jej do końca.

W swoim artykule pragnę skupić się na punktach zwrotnych w życiu człowieka, „kamieniach milowych”, które wyznaczają drogę od jego narodzin do śmierci. Dzięki pojawieniu się/wystąpieniu ich w życiu jednostki

nastąpił pewien przełom – uwaga danej osoby została skierowana w konkretną stronę. Inaczej rzecz ujmując, stało się coś, co skierowało umysł jednostki w danym kierunku. Przybliżę również koncepcję Charlotte Bühler, zawartą w monografii pt. *Bieg życia ludzkiego*.

Każdy z nas ma w swoim życiu różne doświadczenia. Niektóre z nich są miłe – wracamy do nich z przyjemnością. Inne natomiast nie wywołują w nas żadnych uczuć. Jeszcze inne z kolei są naszym koszmarem. Powracają w najgorszych snach i szczerze mówiąc, lepiej byłoby, gdyby ich nie było.

Nie da się jednak zaprzeczyć, że wszystkie ukształtowały nas jako ludzi. Bez nich nasza tożsamość byłaby zupełnie inna. Nie można również podważyć faktu, że każde z tych doświadczeń rozwinęło nas, poszerzyło horyzonty. Nawet najgorsze, najbardziej bolesne doświadczenie czegoś nas nauczyło.

Naturalnym procesem stanowiącym pewien aspekt życia jest rozwój. Właśnie ten rozwój bywa bolesny. Lecz czy zawsze tak musi być?

Punkty zwrotne w życiu człowieka nie zawsze konstytuują negatywne doświadczenia. W ich zakres wchodzi również szeroko pojmowany przypadek oraz szczęście, dobrostan psychiczny, równowaga i harmonia.

PUNKTY ZWROTNE W ŻYCIU – CO TO TAKIEGO?

Moje zainteresowania koncentrują się przede wszystkim na ujmowaniu „punktów zwrotnych” w życiu człowieka w kontekście zmian rozwojowych w danym cyklu życia. Interesuje mnie odpowiedź na pytanie, co takiego wydarzyło się w życiu danych osób, że ich umysł skierował się w konkretną stronę i wybrał dany obszar zainteresowań. Czy określony rodzaj aktywności, w której człowiek odnajduje spełnienie i harmonię, można nazwać sensem życia?

Zgadzam się ze stanowiskiem Zawadzkiego¹, że rozpoznanie całej prawdy o człowieku jest po prostu niemożliwe, tym bardziej niemożliwe jest jego pełne i wiarygodne w swej zupełności „portretowanie”. Możemy zatem opisać pewne kwestie związane z życiem człowieka, aczkolwiek nie wszystko i nie dogłębnie. Mimo to, od samego początku swego istnienia, ludzie próbują dociecąć istoty swej natury i poszukują prawdy o sobie,

¹ R. Zawadzki, *Portrety psychologiczne*, Warszawa 2010, s. 15–16.

o otaczającym ich świecie i o łączących ich z nim relacjach. Robią to na dwa sposoby – przez naukę i sztukę. Efekty eksploracyjnej aktywności poznawczej w obydwu tych nurtach, mającej na celu wszechstronne rozpoznawanie i opisywanie świata, składają się na sumę wiedzy o wszystkich możliwych, wyobrażalnych oraz domniemanych aspektach egzystencji ludzkiej w otaczającym nas świecie².

Zawadzki podkreśla, że w obydwu przypadkach chodzi o poznanie prawdy o człowieku. Należy więc zastanowić się nad pytaniem zasadniczym, o jaką prawdę chodzi? Mamy bowiem do czynienia z dwiema rzeczywistościami, rządzącymi się nieco innymi prawami, których badanie wymaga stosowania całkowicie odmiennych trybów poznawczych³.

Problem polega jednak na tym, że człowiek jest istotą dwoistą – zarówno fizyczną, jak i psychiczną. Ponieważ prawda o nim kryje się zarówno w rzeczywistości materialnej, jak i tej intrapsychicznej, opisywanie go z konieczności powinno sprawiedliwie odwzorowywać je obydwie, przedstawiając zarówno to, co widoczne, jak i to, co ukryte w jego wnętrzu. Jednak oczywisty jest fakt, że owo „sprawiedliwie” nie oznacza ilościowej równoważności elementów opisu w każdym z tych aspektów, gdyż o naturze człowieka w większym stopniu decyduje wewnętrzny świat jego psychiki – wszystko co ją konstituuje, co się w niej dzieje i co z niej manifestuje się w działaniu⁴.

BIEG ŻYCIA LUDZKIEGO W UJĘCIU CH. BÜHLER

Przejdźmy do ustaleń zawartych we wspomnianej monografii Charlotte Bühler. Na początku kilka słów o samej autorce: żyła w latach 1893–1974, a jej działalność naukowa przypadała na lata 1920–1958⁵; była psychologiem rozwoju, psychologiem klinicznym, współtwórczynią i reprezentantką psychologii humanistycznej, prekursorką badań nad biegiem życia ludzkiego (prowadzonych na podstawie materiałów biograficznych) i nad rozwojem człowieka w ciągu całego życia, twórczynią skali do rozwoju dzieci i dojrzałości szkolnej oraz metod analizy wytworów własnych. Warto podkreślić, że

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem*, s. 16.

⁵ Ch. Bühler, *Bieg życia ludzkiego*, przeł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999, s. 1.

jej ustalenia dotyczące metody badań, a dokładniej odnajdywania w biegu ludzkiego życia pewnych prawidłowości, są atrakcyjne naukowo do dziś.

Ustaliła:

[...] fakt, że ludzie nie tylko w świadomości są zawsze „czymś” zajęci i ukierunkowani przedmiotowo, ale że także faktycznie są dla „czegoś”, chcą być, działają i wierzą, że muszą tu być. Przeznaczają się sami i przeznaczają swoje życie dla czegoś, dla czego powinno ono być; albo wierzą, że odczytują takie przeznaczenie z siebie samych i interpretują swoje życie w sensie takiego wstępnie obranego przeznaczenia⁶.

Dalej czytamy: „zasadniczym kryterium w pełni ludzkiej egzystencji jest samookreślenie się, ustalenie, po co chce się istnieć. To coś ludzie przywykli nazywać sensem swego życia”⁷.

Reprezentantka psychologii humanistycznej i rozwojowej proponuje holistyczne spojrzenie na rozwój człowieka. Rozpatruje bieg życia ludzkiego przez analizę aspektów biologicznego i behawiorystycznego. W tym drugim aspekcie wyróżnia przeżycia i dokonania jednostki. Ludzkie życie dzieli na fazy przeżyć i dokonań. Poszczególne fazy dokonań nakładają się na fazy przeżyć, jednakże pierwsza faza dokonań przypada na drugą fazę przeżyć. Bühler opisuje dwa rodzaje faz przeżyć: związane z biologicznym funkcjonowaniem człowieka i związane z jego przeznaczeniem. Przeznaczenie rozumie jako realizację „bycia dla czegoś”, spełnienie życiowego celu⁸.

Życie, zdaniem Bühler, jest zatem dane po to, aby odnaleźć jego niepowtarzalny sens, wyrażający się w świadomym przeznaczeniu go „do spełnienia” – dla innych ludzi (kogoś) lub dla idei (czegoś). Ten najtrudniejszy egzamin życiowy – odnalezienie sensu własnego życia – zdaje się pomyślnie tylko wtedy, gdy w świadomości pojawi się rzadkie, a zarazem proste odkrycie, iż tylko ja mogę decydować o przeznaczeniu mojego życia i że to przeznaczenie wynika z przeze mnie uznawanych wartości, w myśl których postępuję. Tylko ten jest zdolny do przeżywania swego życia zgodnie z zasadami jego sztuki, kto w pełni uświadamia sobie jego przeznaczenie (sens), potrafi przekształcać życie w cele życiowe i konsekwentnie

⁶ *Ibidem*, s. 109.

⁷ *Ibidem*, s. 110.

⁸ R. Zawadzki, *op. cit.*, s. 257.

je realizuje, korzystając z dokładnie rozpoznanych własnych, silnych stron osobowości⁹. Wiemy zatem również, że warto poznawać siebie, nieustannie poszerzać tę wiedzę. Bez wątplenia bowiem zaprocentuje ona w przyszłości.

Na pewno istnieją ludzie, którzy od najmłodszych lat wiedzieli czemu chcą poświęcić swoje życie, co sprawia im radość i daje spełnienie. Skąd jednak takie przekonanie?

Samoistne, wewnętrzne przekonania na pewno nie są regułą. Zdarza się, że dochodzi do przypadkowego spotkania człowieka z człowiekiem, który swoją pasją zaraża nawet dojrzałe (ukształtowane) jednostki. To właśnie drugi człowiek może stanowić motor napędowy, inspirację. Zdaje się jednak, że tych „kamieni milowych” jest nieco więcej.

W latach 1992–2000 ukazały się cztery części *Historii psychologii polskiej w autobiografiach*¹⁰, zawierające wypowiedzi autobiograficzne jedenastu profesorów psychologii. O swoich drogach życiowych opowiadali głównie w odniesieniu do przebiegu kariery naukowej i dydaktycznej. W życiorysach tych osób łatwo odszukać treści dotyczące sztuki życia w rozumieniu zaproponowanym przez Bühler. Czytając je, można się przekonać, komu lub czemu „do spełnienia” profesjonaliści „przeznaczają” swe życie, można również refleksyjnie spojrzeć na własne życie i zamyślić się nad jego sensem¹¹. Najważniejszy jest jednak fakt, że to samo można odnieść do wybitnych matematyków, muzyków oraz ludzi reprezentujących inne dziedziny, którzy w rozumieniu Bühler samodzielnie odkryli sens życia, czyli „generalne przeznaczenie” własnej drogi związanej z najważniejszym życiowym celem. Uważam, że wieloletnim badaniom i analizom Bühler należy przypisać nieprzemijającą wartość.

Czym zatem są owe kamienie milowe, punkty zwrotne w życiu człowieka, które informują go o tym, którą drogą podążać, którą drogę wybrać? Jak też nie przegapić tego „drogowskazu”?

⁹ T. Rzepa, *Psychologowie o sztuce życia*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 1, s. 8.

¹⁰ *Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, red. T. Rzepa, cz. I, Poznań 1992 (Włodzimierz Szewczuk, Kazimierz Obuchowski); cz. II, Szczecin 1995 (Xymena Gliszczyńska, Jan Strelau, Ziemowit Włodarski); cz. III, Szczecin 1998 (Edward Franus, Antonina Gurycka, Tadeusz Gałkowski); cz. IV, Szczecin 2000 (Maria Jarymowicz, Bożydar L.J. Kaczmarek, Stanisław Mika).

¹¹ T. Rzepa, *op. cit.*, s. 9.

KAMIENIE MILOWE / PUNKTY ZWROTNE /
DOŚWIADCZENIA KRYSZALIZUJĄCE

Kamienie milowe to osoby, rzeczy, wydarzenia wraz z całym kontekstem, które miały bezpośredni związek z ukierunkowaniem umysłu w daną stronę (np. związaną z podjęciem danej aktywności zawodowej). Są to ważne doświadczenia w życiu człowieka, które odegrały ogromną rolę przy wyborze tego, a nie innego kierunku rozwoju, być może twórczości. Jak się okazuje, są one możliwe do uchwycenia dopiero po jakimś czasie od ich wystąpienia/pojawienia się. Człowiek z perspektywy jakiegoś czasu potrafi ocenić to, czy dane wydarzenie miało jakiś wpływ na podejmowane przezeń decyzje lub wpłynęło na zmianę świadomości w danym zakresie.

W literaturze występuje mnóstwo określeń mówiących o krytycznych momentach w życiu człowieka, które prowadziły do rozwoju¹²:

- przejścia – tranzyty – tranzycje (niem. *Ubergang*, fr. *passage*, ang. *transition*),
- wydarzenia/zdarzenia – przełomowe – znaczące – ważne – globalne – osobiste – krytyczne – zmieniające,
- punkty – zwrotne – przełomowe,
- kryzysy – rozwojowe – osobiste – tożsamościowe – społeczne i inne,
- doświadczenia – przełomowe – szczytowe – dna – krystalizujące,
- zmiana – transgresja – transformacja – transcendencja.

Wszystkie ważne wydarzenia, których doświadcza jednostka, są nieodłącznym elementem ludzkiego rozwoju. Przejścia, zmiany, przełomy wpisują się w życie ludzkie i tworzą jednolitą całość. Tylko od człowieka zależy to, czy zauważy ich wystąpienie, czy refleksyjnie spojrzy na swoje życie i wyciągnie odpowiednie wnioski. Zdarza się – jak pokazują liczne badania – że mogą one również wyznaczać drogę rozwoju uzdolnień. Stanowią mogą niejako drogowskaz ku spełnieniu i odnalezieniu prawdziwego sensu życia.

Szczególnie ważne dla mojego artykułu są „doświadczenia krystalizujące”¹³, które mają związek z uzdolnieniami twórczymi (głównie muzycznymi oraz matematycznymi). Terminu tego po raz pierwszy użyli

¹² Komunikat X Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu „Biografia i badanie biografii”, *Przełomy biograficzne i uczenie się*, Łódź, 5–6 lutego 2016.

¹³ J. Walters, W. Gardner, *The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift*, New York 1984.

W. Gardner i J. Walters¹⁴. Według nich doświadczenie krystalizujące to „takie doświadczenie, które angażuje w znaczące i niezapomniane spotkanie osoby o niezwykłym talencie lub potencjalnych zdolnościach z tworzywem danego pola, w którym talent ten może się ujawnić”¹⁵. Autorzy ci uważają, że jest to spotkanie twórcy będącego zazwyczaj w wieku dorastania z przedstawicielami konkretnej dziedziny twórczości lub jej charakterystycznym sprzętem bądź oprzyrządowaniem, które staje się przełomowe w jego życiu¹⁶. Przebieg tego spotkania skutkuje tym, że twórca osoba zaczyna koncentrować swoje życie na wybranym problemie, tworzywie lub doświadczeniach. Walters i Gardner twierdzą, że nie da się zidentyfikować doświadczenia krystalizującego w chwili, gdy takie się pojawia. Staje się to możliwe dopiero dzięki obserwację twórcy w okresie „pokryształizacyjnym”.

Pragnę podkreślić jeszcze raz znaczenie holistycznej koncepcji Bühler, jej pojmowania człowieka w kontekście biegu życia dla istoty omawianego problemu. Świadome nadawanie życiu sensu prowadzić może tylko do spełnienia.

Dlaczego ustalenie kamieni milowych jest tak ważne? Dlatego żeby ich nie przeoczyć, nie zlekceważyć przy wspomaganiu rozwoju kolejnych dzieci, młodych ludzi, a także przy dbaniu o to, by ludzie dorośli odnosili sukcesy w swoim życiu.

Nie mogę się zgodzić z poglądem, że doświadczenia krystalizujące przynależą tylko okresowi dorastania. Wyniki badań pokazują, iż mogą one pojawiać się w każdym wieku, na przestrzeni całego życia, i bez wątpienia nie stanowią cechy charakterystycznej danego okresu rozwojowego.

Konkludując, chciałabym się pochylić nad metodą badań zaproponowaną przez Bühler do analizy losów i ustalania punktów zwrotnych. W tym kontekście należy wspomnieć o jej wcześniejszych doświadczeniach badacza psychiki najpierw małego dziecka, później młodzieży oraz podjętych refleksjach teoretycznych nad potrzebami okresów dzieciństwa i młodości, a także nad realizacją wynikających z nich zadań. Mowa tu na przykład o dziełach: *Personality Types Based on Experiments with Children. Report*

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ K. Szmidt, *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 73–86.

¹⁶ *Ibidem*, s. 77.

of Ninth International Congress of Psychology, New Haven 1930; *The Social Behavior of Children*, [w:] *Handbook of Child Psychology*, red. C. Murchison, Worcester 1931, s. 374–416; *From Birth to Maturity: an Outline of the Psychological Development of the Child*, London 1935; *Testing Children's Development from Birth to School Age*, London 1935 (współaut. H. Hetzer).

Prace te dały jej pewność, że myśląc o rozwoju człowieka możemy, a nawet musimy rozpatrywać go w kontekście biegu całego życia. *Bieg życia ludzkiego* jako problem psychologiczny jest prekursorską pracą inaugurującą odkrywczą zmianę w psychologicznym myśleniu o rozwoju człowieka¹⁷. Bühler ujmowała człowieka i ludzkie życie w sposób kompleksowy.

Rzepa we wstępie do polskiego wydania monografii Bühler podkreśla ważny, podstawowy aspekt tej pracy. Mówi nam, że wybór jest atrybutem doświadczenia jednostkowego, rozumianego jako całokształt przeżytych zdarzeń. Jednocześnie to właśnie wybór wyzwala możliwość zmiany, rozwoju, samorealizacji, transcendencji i transgresji. Jej zdaniem tylko we wczesnych fazach rozwoju zachowanie człowieka jest uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi.

Wraz z nabywaniem biegłości w posługiwaniu się zdolnością do dokonywania wyborów (uwarunkowaną przeszłymi doświadczeniami) zasadnicza determinanta ludzkich zachowań uwewnętrznia się. Od tego momentu rozwojowego jednostka potrafi, przewyciężając własną przeszłość, „rzutować się” w przyszłość, określając ją poprzez formułowanie i osiąganie wytyczonych celów. W ten sposób przejmuje odpowiedzialność za własne życie¹⁸.

Materiał, który został wykorzystany w pracy badawczej, jest trojakiego rodzaju. Po pierwsze, jak twierdzi autorka, wraz z innymi współpracownikami próbowała zebrać materiał biograficzny. Podstawę stanowi 250 biografii, z tego około 50 zebranych metodą wywiadu z prostymi, starymi ludźmi z domu starców w Wiedniu (przez Marię Lazarsfeld). Po drugie, główny materiał stanowi 200 historii życia pozyskanych z literatury, dzięki pomocy dużego zespołu współpracowników. Przy czym dobór bohaterów był prowadzony wyłącznie pod kątem uzyskania możliwie różnorodnego materiału z najróżniejszych środowisk społecznych¹⁹. Po trzecie, przy

¹⁷ Ch. Bühler, *op. cit.*, s. 15.

¹⁸ *Ibidem*, s. 17.

¹⁹ *Ibidem*, s. 32.

wyborze różnorodnych biografii w celu pogłębienia opracowania istotne było kryterium bogactwa treści i wiarygodności dostępnych źródeł. Interpretacji biografów nie brano pod uwagę – wykorzystano w miarę możliwości obiektywne dane biograficzne i udokumentowane wypowiedzi danego bohatera o własnym życiu. Biografie, które pozwalały na zbyt dużą dowolność interpretacji, nie zostały tu uwzględnione²⁰.

Poza biografiami przestudiowany został również dorobek (gdym był on dostępny), obiektywny wytwór, który stworzyła jednostka w trakcie swojego życia.

Kolejnym zagadnieniem są przesłanki biologiczne i medyczne, rozpatrywane jako fundamentalne fakty życiowe. Dokonano tu analizy, począwszy od ogólnej krzywej rozwoju biologicznego, przez kwestie takie jak: rozwój wydolności fizycznej, jej wzrost i zanik, początek i koniec zdolności rozrodczej, po rolę chorób w życiu i ich wpływ na bieg życia²¹.

Konkludując, trzy wyróżnione grupy problemowe są następujące:

- 1) bieg życia jako proces biologiczny, jako rozwój i destrukcja ciała i jego funkcji;
- 2) bieg życia jako indywidualne zachowanie oraz osobiste przeżywanie, badane na podstawie danych biograficznych i subiektywnego doświadczenia;
- 3) bieg życia w obiektywnych rezultatach, w jego oddziaływaniu na innych, jego produkcji oraz w jego historycznej roli²².

Wszystkie obszary są ważne i współtworzą cały obraz biegu ludzkiego życia w ujęciu Ch. Bühlera.

PODSUMOWANIE

Bieg ludzkiego życia od lat stanowi inspirację dla przedstawicieli nauki, sztuki, religii, systemów filozoficznych. Jest bliski wszystkim istotom na ziemi. Posiada cechy unikalne dla całej populacji ludzkiej: urodziny i śmierć²³. Ma również cechy wspólne dla określonych grup oraz cechy

²⁰ *Ibidem*, s. 32–33.

²¹ *Ibidem*, s. 33–34.

²² *Ibidem*, s. 34.

²³ K. Durczak, *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu*, <http://www.biurokarier.dsw.edu.pl/publikacje> [dostęp: 10.02.2017].

przeznaczone dla pojedynczych jednostek. Inny natomiast jest czas trwania ludzkiego życia. Każdy człowiek posiada lub będzie posiadał swoją unikatową, jedyną w swoim rodzaju historię. Nic dziwnego, że biografie ludzkie stanowią ponadczasową lekturę. Wszak inspirować mogą innych do lepszego poznawania siebie oraz świata.

Doświadczenia krystalizujące, punkty zwrotne, kamienie milowe w życiu ludzi odgrywają ogromną rolę. Okazuje się, że mogą decydować zarówno o wyborze odpowiedniej drogi życiowej, jak i stanowić swego rodzaju drogowskaz. Na przestrzeni całego biegu życia zauważamy krytyczne momenty, które zawsze prowadzą do rozwoju. Ważne jest refleksyjne pochylenie się nad swoim życiem, zastanowienie nad istotnymi kwestiami. Prowadzić to może do poprawy jakości życia, ale również, jak twierdzi Bühler, do nadaniu sensu własnemu życiu. Bo co tak naprawdę stanowi istotę ludzkiej egzystencji? Odpowiedź na to pytanie powinna być obowiązkowa dla każdego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, przeł. E. Cichy, J. Jarosz, Warszawa 1999.
- Durczak K., *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu*, <http://www.biurokarier.dsw.edu.pl/publikacje> [dostęp: 10.02.2017].
- Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, cz. I, red. T. Rzepa, Poznań 1992.
- Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, cz. II, red. T. Rzepa, Szczecin 1995.
- Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, cz. III, red. T. Rzepa, Szczecin 1998.
- Historia psychologii polskiej w autobiografiach*, cz. IV, red. T. Rzepa, Szczecin 2000.
- Komunikat X Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu „Biografia i badanie biografii”, *Przełomy biograficzne i uczenie się*, Łódź, 5–6 lutego 2016.
- Rzepa T., *Psychologowie o sztuce życia*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 1.
- Szmidt K., *Epifania i doświadczenie krystalizujące w biografii twórczej – próba zarysowania pola badawczego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60).
- Walters J., Gardner W., *The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift*, New York 1984.
- Zawadzki R., *Portrety psychologiczne*, Warszawa 2010.

Kamienie milowe w biegu życia ludzkiego

Streszczenie: Artykuł dotyczy punktów zwrotnych w biegu ludzkiego życia. Autorka zwraca uwagę na ogromną wartość punktów krytycznych w życiu każdego człowieka. Poszerza wiedzę o humanistyczne podejście Charlotte Bühler, które zostało ujęte w wybitnej monografii *Bieg życia ludzkiego*. Tytułowe kamienie milowe są rozpatrywane w różnych kontekstach, między innymi z perspektywy obierania określonej drogi życiowej – nadawania sensu własnemu życiu.

SŁOWA KLUCZOWE: bieg życia ludzkiego, sens życia, Charlotte Bühler, kamienie milowe, punkty zwrotne/krytyczne w życiu

The Milestones of Human Life

Summary: The author of the following article focuses on the turning points of human life. She draws attention to the huge value of critical points in the life of every human being. The article expands the knowledge in this field by the humanistic approach of Charlotte Bühler, which was presented in the outstanding monograph entitled "The Course of Human Life". The title milestones are discussed from various perspectives, including the perspective of choosing a certain way of life – giving meaning to one's own life.

KEYWORDS: course of human life, meaning of life, Charlotte Bühler, milestones, critical/turning points of human life

IZABELA STELMASIAK

Akademia Pomorska w Słupsku

Wsparcie człowieka w biegu życia – perspektywa personalistyczna

Piszą dużą literą: Osoba Ludzka. Posadzili ją na jakimś tronie i biją przed nią czołem. Osoba ludzka pisana dużą literą, największa świętość na naszej ziemi codziennie czczona i adorowana w blasku świec z reflektorów. [...] Patetyczny ceremoniał współczesnych humanistów. [...] No tak, gdyby nie owa płacziwa, obłudna liturgia jajogłowych wokół tej wydumanej Osoby Ludzkiej, to już może dawno zagryźlibyśmy się wszyscy jak wściekle psy na skrawku materii zwanej ziemią Gają.

Tadeusz Konwicki, *Pamflet na siebie*

WPROWADZENIE

Gramatyka ludzkiego istnienia ma swój indywidualny rytm, dynamikę i trajektorię. Istotnymi determinantami są także uwarunkowania społeczno-kulturowe. Ta (inter)subiektywna rzeczywistość jest poddawana nie tylko permanentnej eksploracji naukowej, ale także (potocznej) ludzkiej. Za przykład może posłużyć uczenie się (auto)biograficzne, które rozumiem jako kapitał powstały z doświadczenia i wiedzy (edukacji instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej). Dzięki (intro/retro)spekcji przeżyć, autorefleksji człowiek tworzy nową rzeczywistość. Przyszłość człowieka to wypadkowa

dialogu jego przeszłości z teraźniejszością. Do takiego myślenia o własnym życiu ma przygotować edukacja, a wsparcie edukacyjne polega na łączeniu sfery poznawczej, emocjonalnej i praktycznej wychowanka.

PROJEKCJE DOROSŁOŚCI

Ludzkie życie i rozwój wyznaczają etapy¹, w których można znaleźć kategorie charakterystyczne dla każdego człowieka, np.: kategorie czasu, presji wyniku/sukcesu². Zasygnalizowane zaledwie kategorie wynikają z motywów (zewnętrznych i wewnętrznych), potrzeb (intelektualnych, emocjonalnych, duchowych), a także umiejętności identyfikowania i przeżywania (różnorodnych odsłon) „czterech momentów szczytowych”: miłości, pracy, zabawy oraz śmierci³. Wartość edukacyjną mają także wydarzenia nagłe, tzw. epifanie, iluminacje, które dzielą bieg losu na „przed” i „po”⁴. Na trajektorię życia mają także wpływ wartości podstawowe, które są źródłem pozytywnej energii motywacyjnej dla osoby. Są to:

- 1) poczucie własnego Ja (poczucie tożsamości),
- 2) spełnienie (satysfakcja z realizacji celów),
- 3) bliskość (miłość, przyjaźń, opieka),
- 4) kreatywność (zabawa, serdeczność, ekspresja),
- 5) poszukiwanie sensu (namysł nad życiem, spokój wewnętrzny),
- 6) współczucie i solidarność (bezinteresowność w dawaniu, pomoc innym, wdzięczność)⁵.

W opinii andragogów systematyczna refleksja nad powyższymi wartościami generuje uważną egzystencję, gdyż mają one charakter

¹ Za wiodącą dla niniejszego tekstu przyjąłam klasyfikację Eriksona.

² Wystąpienie dr hab. prof. nadzw. AP Agnieszki Zalewskiej-Meler pt. „Życie naznaczone sportem. Stałe i zmienne elementy sportowych biografii” podczas IX Łódzkiej Konferencji Biograficznej „Stalość i zmienność w biografii. Konteksty uczenia się”, Łódź, 17–18 lutego 2017 r. Autorka jednoznacznie wykazała, że życie i dokonania sporowców mają swoje cykle i kategorie.

³ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, t. 3, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 124.

⁴ M. Kafar, *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego*, [w:] *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź 2011, s. 51.

⁵ *Ibidem*, s. 142–143.

autoedukacyjny, tj. katalizują i ustalają proporcje między wartościami a doświadczeniem osoby⁶. Relatywizm ponowoczesnego świata (nie)ułatwia przyjęcia sugerowanej wyższej postawy (refleksyjnego człowieka). Post-człowiek, post-prawda – to pojęcia opisujące kondycję ludzką XXI wieku. Istnieje pilna potrzeba spójnej pedagogicznej idei, która byłaby wsparciem dla człowieka funkcjonującego w rzeczywistości zróżnicowanego, niestabilnego ponowoczesnego świata. Zwłaszcza że fundamentalnym zadaniem mieszkańców globalnej wioski jest odpowiedzialność, „życie z Innym [imigranci, uchodźcy – I.S.] [...], uczyć się wszystkiego od wszystkich”⁷.

CZŁOWIEK W PERSPEKTYWIE PERSONALIZMU

Edukacja w swoim założeniu jest wsparciem dla człowieka, dla dziecka – maksymalizowaniem jego szans rozwojowych, pomocą w poznaniu prawdy o nim samym, o społeczeństwie (prawa i obowiązki), świecie (ze świadomością własnego miejsca), a także wsparciem w podejmowaniu ról społecznych, dokonywaniu właściwych wyborów w asortymencie prawd i wartości. Nauczyciel-mentor łączy kształcenie z wychowaniem, angażuje emocje, uczy odporności na sytuacje trudne, ale zawodowe powinności realizuje w atmosferze szacunku wobec osoby ucznia. Ta bardzo ogólna charakterystyka odnosi się do pedagoga personalisty.

Personalizm jest obecny w obszarze tych prądów i nurtów pedagogicznych, które akcentują autonomię i godność ludzką, a podstawą jego rozważań jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby. Przedmiotem tej refleksji nie jest próba opracowania taksonomii lub kategoryzacji wspomnianych nurtów i prądów⁸. Obecnie na gruncie pedagogiki personalizm rozumiany jest jako:

- doktryna proklamująca autonomiczną wartość i afirmację osoby,

⁶ Poza tym system wartości buduje się od dzieciństwa, stąd „edukacja początkowa jest regułą życia całego, jest zarazem pracą najtrudniejszą”. Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1923, s. 29.

⁷ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 102 i 103.

⁸ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009, s. 80–87.

- program wspierający rozwój osoby ludzkiej, który wartościom osobowo-duchowym podporządkował wartości ekonomiczne i techniczne⁹.

Personalizm jest także definiowany jako „perspektywa *myśli walczącej*, której ośrodek stanowi osoba”¹⁰. Tę „myśl walczącą” deklaruje Tadeusz Konwicky (motto do niniejszego tekstu). Autor wystawił gorzkie świadectwo gatunkowi ludzkiemu, jednocześnie nie pozbawia nas wiary, że pojęcie człowieka powinno się odrodzić jako kategoria osoby. Cechami reprezentatywnymi osoby są: duchowość, obecność wartości, odpowiedzialność, współuczestnictwo oraz skłonność do transcendencji. Z powyższego wynika, że egzystencja osobowa jest najwyższym, autentycznym sposobem funkcjonowania w świecie.

Personalistyczna perspektywa na jednostkę (w kształceniu i wychowaniu człowieka) łączy przesłanki:

- 1) człowiek jest wolną istotą, niepowtarzalnym bytem, dlatego pedagog respektuje autonomię i wyraża afirmację autonomii każdej osoby – jako wartości podstawowej;
- 2) podmiotowość osoby (wiek, płeć, rasa, wyznanie) jest niepodważalna, wychowawca nigdy nie traktuje osoby jak przedmiot, narzędzie czy środek do celu, nie może redukować osoby do wybranej sfery życia (np. zmysły, fizjologia, produktywność);
- 3) prawo naturalne (wrodzone) jest podstawą podmiotowości prawnej, godności ludzkiej, pedagog uznaje, że prawa nie są dane przez władzę, społeczeństwo, ale są atrybutem rozumnej, wolnej, zdolnej do samokierowania, odpowiedzialnej natury ludzkiej;
- 4) prymat życia duchowego osoby w stosunku do innych dziedzin życia i wobec społeczności, duchowość osoby rozumiana jest jako wyzwanie do podejmowania ciągłego trudu doskonalenia się, upodabniania do Stwórcy;
- 5) więzi społeczne mają wymiar dialogowy i wspólnotowy, JA staje się w relacjach z Ty, społeczeństwo nie jest sumą jednostek, tylko wspólnotą osób wolnych i odpowiedzialnych¹¹.

⁹ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 237.

¹⁰ C. Nanni, *Personalistyczny wymiar filozofii człowieka*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 65.

¹¹ *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 12–14.

Na wyżej zasygnalizowanych przesłankach należy formułować zasady personalizmu pedagogicznego:

- jeśli główną perspektywą „myśli walczącej” jest osoba, to nie należy jej traktować jako przestrzeni/pustki do wypełnienia ani wytrenowania, lecz jak osobę do „obudzenia”. W efekcie (cel ostateczny) osoba jest „w trybie” procesu autoperpersonalizacji;
- wychowawca jest współpracownikiem (facylitatorem – „pomogaczem/wyzwalaczem”) w procesie rozwoju osoby/wspólnoty, sprawcą procesu jest osoba wychowanka;
- wychowanek nie jest „rzeczą”, wszelkie próby monopolu, konformizmu są niedozwolone;
- pedagog personalista (ale i wszystkie instytucje edukacyjne i wspierające człowieka) neguje prymat nauczania na rzecz formowania „integralnego człowieczeństwa”: wiedza (pragmatyzm, zwłaszcza dla osoby dorosłej) stoi na równi z aspektem aksjologicznym, duchowym, estetycznym;
- personalista uznaje wartość rodziny i jej znaczenie dla całościowego doświadczenia człowieka. Jednocześnie jest świadomy zjawisk towarzyszących rodzinie w ponowoczesnej rzeczywistości¹².

Na podstawie zasygnalizowanych właściwości personalizmu pojawia się pytanie o jego (nie)możliwości we wsparciu człowieka w biegu życia. Zasadne pozostaje także pytanie, czy instytucje oświatowo-wychowawcze są gotowe na aplikację pedagogii personalizmu jako składowej oferty edukacyjnej. W opinii prof. Śliwerskiego szkoła/instytucja (publiczna i niepubliczna) może być placówką personalistyczną, jeśli jest placówką autorską – jeśli przyjmie określoną filozoficznie, duchowo pedagogię odwołującą się do światopoglądu i przesłanek strukturalno-programowych procesu kształcenia skupionych wokół poglądów określonej osoby. W przeciwnym razie (co widać w otoczeniu edukacyjnym) szkoły najczęściej będą reprezentowały fałszywą neutralność. Cieszy fakt, że coraz więcej pedagogów dostrzega problem depersonalizacji wychowanków, standaryzacji „produktów” edukacji. Reformatorskie dążenia części humanistycznie (personalistycznie) myślących pedagogów nie polegają wyłącznie na „myśleniu życzeniowym” i krytyce standardowych praktyk edukacyjnych. Efektem zainteresowania walorami edukacji alternatywnej

¹² C. Nanni, *op. cit.*, s. 65 i 66. Autor zaleca „epistemologiczną czujność” wobec modnych pomysłów pedagogicznych.

są klasy autorskie (już przez ten fakt personalistyczne), które w zderzeniu z dezaprobatą organów prowadzących często emigrują do szkół niepublicznych (autorskich, a więc personalistycznych)¹³. Według prof. Śliwerskiego personalizm pedagogiczny zaliczyć należy do prądów pedagogicznych, które głośno proklamują wolność człowieka. Przyznanie owej wolności wszystkim podmiotom edukacyjnym ma źródło w uznaniu wychowania za ryzyko, a efektów wychowania za możliwe, ale nieoczywiste do osiągnięcia. Praktyka edukacyjna wymaga nieustannego wysiłku i zabiegów nad dzieckiem i wraz z dzieckiem. Podmiotowe, a zatem personalistyczne stanowisko wobec wychowanka i działalności edukacyjnej obala autorytarny model relacji uczeń–nauczyciel¹⁴. Zasygnalizowany zaledwie patriarchalny model należy ocenić jako niemożliwy i nieobecny w prezentowanym nurcie pedagogicznym, podobnie jak manipulowanie treściami wychowania i kształcenia, a także instrumentalizowanie instytucji wychowawczych.

Nie należy nazywać personalistycznym wychowaniem sytuacji, w której nie następuje rzeczywiste wykorzystanie wartości (dowartościowanie osoby). Wychowanie jest „ukierunkowanym rozwojem”, w czasie którego wychowywany poznaje siebie i podejmuje aktywność w tym zakresie; jednym słowem – staje się nauczycielem samego siebie.

Promowanym walorem edukacyjnym personalizmu i centralną pozycją oddziaływań wychowawczych są pytania o człowieka, o wartości i egzystencję wychowanka. Zgodnie z założeniami personalizmu egzystencja ludzka jest dwuwymiarowa. Pierwszy wymiar to wartości *in se* – wartość ontologiczna zakłada, że człowiek jest osobą, posiada godność i wartość z natury. Wartość *per se* mówi, że osoba ma swój cel, którym jest doskonalenie jej istnienia, tj. zwrócenie się ku Dobru, Prawdzie i Pięknu. Wychowanie personalistyczne jest wychowaniem do wolności wyboru dobra¹⁵.

Zadaniem pedagogów w tym wymiarze znajdzie się organizowanie sytuacji umożliwiających rozpoznawanie wartości, tworzenie ich hierarchii. Wymaga ono dojrzałości osobowej pedagoga, rodzica, opiekuna, który reprezentuje postawę nastawienia się na dobro konkretnej osoby,

¹³ B. Śliwerski, *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, www.eid.edu.pl [dostęp: 08.04.2016]. Przykładem mogą być szkoły montessoriańskie, steinerowskie czy szkoły humanistyczne św. Jana Bosko z Chieri.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Wychowanie osobowe*, red. F. Adamski, Kraków 2011, s. 14.

w konkretnych sytuacjach twarzą w twarz. Relacje wyznaczone są przez: życzliwość (pragnienie dobra interlokutora czasem wbrew jego oczekiwaniom), wiedzę rozumiejącą (znajomość osoby, przeciwdziałanie bierności, zaniechaniu), obecność i towarzyszenie (budowanie autentycznych relacji, dialog, przystępność, optymizm i nadzieja) – dobrze, jeśli wtóruje im humor z obu stron¹⁶.

Bezsporny jest fakt znaczenia edukacji wczesnej dla całego życia człowieka w wymiarze kognitywnym oraz sprawstwa. Personalizm jest właściwą propozycją „poprowadzenia” dziecka w takim duchu w kierunku dorosłości, gdyż zaznacza swoją obecność i postulaty również w wymiarze społecznym. Tu należy go odnieść do pojęcia dobra wspólnego, które na tym gruncie należy rozumieć jako dobro osoby ludzkiej posiadającej prawa z natury, a nie z zewnętrznego nadania. Istotą społeczeństwa jest służebność wobec osoby, a nie wobec siebie. Ingerencję w życie obywateli – autonomicznych osób – dopuszcza się jedynie w sytuacjach niesienia (niezbędnej) pomocy. Społeczeństwo nie może być i nie uznaje jakiegokolwiek formy zniewolenia (politycznego, ideologicznego, emocjonalnego, moralnego itp.). Prawa obywatelskie stanowią punkt odniesienia dla tworzenia zasad współżycia społecznego opartych na godności ludzkiej i optymalnych warunkach jej rozwoju. Dlatego fundamentem porządku społecznego jest ludzka wolność, która w żadnym razie nie może być traktowana instrumentalnie – jako środek wiodący do celu¹⁷.

Społeczeństwo w myśl pedagogiki personalistycznej reprezentuje zinteryoryzowane wartości i cechy powszechnie oczekiwane nawet w warunkach relatywizmu współczesnego świata.

Wszystkie zasygnalizowane postulaty i możliwości personalizmu w wychowaniu osoby, a pośrednio i mieszkańców globalnej wspólnoty, są spójne z postulatami andragogiki, znaczy to, że (w ponowoczesności) życie jest procesem „poznawania i budowania postawy refleksyjności wobec siebie, innych ludzi i świata; edukacja «roztopiona» w świecie życia”¹⁸.

Z powyższego postulatu wynika fakt, że wiedza ludzka jest kapitałem umożliwiającym działanie i refleksję na temat tożsamości i godności własnej,

¹⁶ W. Starnawski, *Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011, s. 134.

¹⁷ *Wychowanie osobowe...*, s. 12 i 16.

¹⁸ M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2(14), s. 50.

a także Innego mieszkańca wspólnoty. Chodzi o kształtowanie mentalności, nowego sposobu myślenia o „ciągłości uczenia się, która rozwija się wraz z biografią jednostki i włącza w swój proces całe społeczeństwo”¹⁹.

Wobec zasygnalizowanego postulatu personalizm jawi się jako skuteczny sposób wychowania dziecka, które nauczone patrzenia na Innego z personalistycznej perspektywy reprezentuje jeszcze inne wątki w swoim postępowaniu²⁰:

- 1) personalizm daje człowiekowi odwagę poznawczą, którą metaforycznie można ująć jako „poznać tajemnicę”, a nie „poznać problem”. W realiach współczesnego świata wydaje się to bardzo potrzebne. Należy jednak zaznaczyć, że przesadna afirmacja może skutkować ucieczką i obroną indywidualizmu „za wszelką cenę”;
- 2) szerokie spektrum obecności człowieka (wraz z refleksją) w świecie wskazuje na perspektywę „ekosystemową”;
- 3) powrót do tradycji personalistycznej w postrzeganiu osoby, której powołanie łączy się ze wspólnotą w wymiarze osobistym, lokalnym, globalnym;
- 4) promowanie i kształtowanie umiejętności i otwarcia na dialog rozumiany jako spotkanie, poszukiwanie, zrozumienie, ustalenie znaczeń.

Sądzę, że świat potrzebuje właśnie takich (wyżej zaledwie naszkicowanych) mieszkańców, a także pedagogów identyfikujących się z przedmiotową pedagogiką i pedagogią.

PEDAGOG/FACYLITATOR – PERSONALISTA

Powyższe wątki wymagają od pedagogów personalistów wysiłków autoedukacyjnych w zakresie myślenia i postaw. Nazywanie, hierarchizowanie wartości w sytuacjach formalnych i nieformalnych kształtuje sferę moralną, intelektualną i emocjonalną (a w rezultacie i społeczną). Najważniejszym narzędziem pracy nauczyciela personalisty jest on sam, jego dojrzałość osobowa i permanentna

¹⁹ Biała księga uczenia się i doskonalenia, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska 1995, s. 26. Biała księga to pierwszy raport edukacyjny adresowany do państw wspólnoty oraz tych społeczeństw, które w latach 90. XX wieku aspirowały do UE. Raport odwoływał się do greckiej *paidei* jako źródeł odważnego, demokratycznie usposobionego Europejczyka.

²⁰ C. Nanni, *op. cit.*, s. 70–76.

praca nad sobą w tym zakresie. Wychowanek identyfikuje autentyczność tych zabiegów w kompetencjach etyczno-moralnych nauczyciela, w relacjach opartych na partnerstwie, uczestniczeniu, pomocniczości, odpowiedzialności, a przede wszystkim wolności. Personalizm wymaga własnej determinacji pedagoga, odwagi w podejmowaniu trudu wychowania, które prowadzi do rezygnacji z hedonizmu, bezmyślności, inercji wychowanka.

Niestety, dla części pedagogów pedagogika personalistyczna jest niemożliwa do wdrożenia, głównie z powodu niezrozumienia idei i założeń prezentowanego nurtu. Często przyczyną rezerwy wobec personalizmu jest obawa przed pustosłowiem, sloganami, a nawet ideologizacją wychowania. Niezrozumienie może być efektem chaosu w hierarchii wartości. Chaos ten jest obecny w przestrzeni społecznej ponowoczesnego świata oraz stanowi konsekwencję upadku kultury języka samych pedagogów.

Wspomniane trudności mogą również wynikać z obaw pedagogów przed „duchowym” charakterem oferty personalizmu. „Duchowość” kojarzona jest z religijnością, a pośrednio nawet z utratą wolności. Takie opinie świadczą o powierzchownej wiedzy religioznawczej, która skutkuje utożsamianiem wartości duchowych z religijnymi. Niemożność wprowadzenia personalizmu do praktyki edukacyjnej mogą wzmacniać zachowania ludzkie, np. wynikające z fazy rozwoju wychowanka. Stąd metody i formy podejmowania problematyki aksjologicznej powinny być szczególnie przemyślane w pracy z adolescentem czy uczniem dorosłym, także pod względem wiarygodności samego pedagoga²¹.

Zaniechanie, które doprowadza najczęściej do aksjologicznej luki w wychowaniu, nie znosi próżni. Najszybciej zapełnia tę niszę oferta kultury popularnej z uproszczonymi wizjami człowieka i świata. W opinii Zbyszko Melosika zaniechanie wychowawców przy ekspansywnej i agresywnej ofercie popkultury może być zgubne dla wychowania:

[...] kultura popularna i jej bohaterowie stanowią dla młodego pokolenia źródło sensu codziennego życia i wspólnoty. [...] Pedagogika powinna zaakceptować tę kulturę jako płaszczyznę swojego znaczącego działania. Jej ignorowanie jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży przez pedagogikę i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież²².

²¹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 234–238.

²² Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 236.

Nie snuję apokaliptycznej wizji przyszłości, raczej prowokuję pedagogów, dla których dylematy personalistyczne muszą (i słusznie) wpisywać się w rzeczywistość społeczno-kulturową globalnego świata. Personalista i w tej przestrzeni znajdzie „drogę” do wychowanka. Jasna koncepcja siebie i wychowanka jako osób znajdujących się w trakcie spotkania / poszukujących sposobów porozumienia – dialogu w połączeniu z odważną edukacją aksjologiczną to właściwa strategia i zadanie dla wychowawców odważnych, autentycznie zainteresowanych swoim uczniem.

OCZEKIWANIE NA REZULTAT

Rozumiem potencjalną rezerwę Czytelnika wobec terminu i założeń personalizmu, wymaga on bowiem nieustannej refleksji i wysiłków pedagogiczno-personalistycznych. Jego twórca Mounier w 1947 roku przewidywał przyszłość swojej oryginalnej myśli: „Oto najlepszy los, jaki może spotkać personalizm: obudziwszy w wystarczającej liczbie ludzi zmysł człowieczeństwa, personalizm wtopi się w bieg codzienności tak, że zniknie bez śladu”²³. Sądzę, że w drugiej dekadzie XXI wieku jest to (w dalszym ciągu) zadanie i cel świadomych pedagogów.

Jestem przekonana, że to korzystny (a może i jedyny) sposób na wzbudzenie ducha osoby – mieszkańca globalnej wioski XXI wieku, który z właściwą personaliście perspektywą spojrzy na Innego i odważnie podejmie dialog prowadzący do rozwiązania wspólnych problemów.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik S.C., *Personalizm*, Lublin 2008.
- Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.
- Biała księga uczenia się i doskonalenia, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska 1995.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika*, t. 3, red. B. Śliwowski, Gdańsk 2006.
- Edukacja XXI wieku. Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delors, Paryż 1996.
- Kafar M., *Biograficzne epifanie w kontekście tworzenia podstaw jakościowego kolektywu myślowego*, [w:] *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, red. M. Kafar, Łódź 2011.

²³ Za: C. Nanni, *op. cit.*, s. 67.

- Kukulski Z., *Pierwiastkowe przepisy Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1923.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2(14).
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Nanni C., *Personalistyczny wymiar filozofii człowieka*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.
- Olbrycht K., *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002.
- Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Toruń 2003.
- Starnawski W., *Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa 2011.
- Śliwowski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
- Śliwowski B., *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, www.eid.edu.pl [dostęp: 08.04.2016].
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, Kraków 2013.
- Wychowanie osobowe*, red. F. Adamski, Kraków 2011.

Wsparcie człowieka w biegu życia – perspektywa personalistyczna

Streszczenie: Artykuł przedstawia pogląd, że optymalną „ofertę” pedagogiczną (pedagogię) może zapewnić pedagogika personalistyczna. Personalizm jest obecny w obszarze wszystkich nurtów i kierunków pedagogiki, które podkreślają autonomię i godność człowieka; podstawą jego refleksji jest ontologiczna i aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby. Celem tej refleksji nie jest jednak próba ustalenia jakiegokolwiek taksonomii lub klasyfikacji wyżej wymienionych prądów lub trendów. Wyraźne koncepcje ucznia jako osoby, samoświadomości (wychowawcy) jako osoby wraz z odważną aksjologiczną formą edukacji są celem odważnych wychowawców, odznaczających się prawdziwą troską o swoich uczniów. Pedagogika personalistyczna nie toleruje ograniczeń. Jej efektem są odważne, samoświadome osoby, chętne do odkrywania świata, działania we właściwy sposób, pełne szacunku wobec inności, afirmacji każdego: jest to rodzaj osoby potrzebnej wszędzie. Oczywiście, różnorodne warunki społeczno-kulturowe i historyczne oznaczają odmienne wybory, decyzje i działania.

IZABELA STELMASIAK

Jestem głęboko przekonana, że afirmowana wyżej pedagogika to odpowiedni sposób (nawet gwarancja), aby pozytywnie wzbudzić ducha osoby – obywatela globalnej wioski XXI wieku.

SŁOWA KLUCZOWE: personalizm, osoba, wartości, aksjologia, życie

Human Support in the Course of Life – Personalist Perspective

Summary: The article presents the view that the optimal offer can be provided by personalistic pedagogy. Personalism is present in the area of all the currents and trends of pedagogy which emphasise autonomy and dignity of a human being; the basis of its reflection is the ontological and axiological concept of the man as a person. The objective of this reflection, however, is not an attempt to establish any taxonomy or classification of the above-mentioned currents or trends. A clear concepts of a student as a person, self-awareness (of the educator) as a person along with a brave axiological form of education are an objective for courageous educators, with a genuine care for their pupils. Personalistic pedagogy does not tolerate limits. Its effects are brave, self-aware persons, willing to discover the world, act in an appropriate way, create good, be respectful to otherness, offer affirmation to everyone: this is the kind of person needed everywhere. Obviously, diverse socio-cultural and historical conditions mean different choices, decisions and actions.

I am deeply convinced that this is the appropriate way to positively stimulate the spirit of a person – a citizen of the global village of the 21st century.

KEYWORDS: personalism, person, values, axiology, live

„Zanim zacznę nauczać”. Student o swoich kompetencjach zawodowych

Niniejszy artykuł wpisuje się w nurt dyskusji na temat kształcenia nauczycieli w zmieniających się warunkach społecznych i edukacyjnych. Pytanie o edukację przyszłych nauczycieli to istotne i ważne zagadnienie – wiadomo przecież, że od ich kształcenia zależy efektywność i jakość funkcjonowania szkoły jutra. Niezależnie od szczebla nauczania i nauczanego przedmiotu oczekuje się od nich, aby dążyli do wszechstronnego rozwoju ucznia oraz udzielali mu pomocy w konstruowaniu własnej wiedzy i zachęcali go do aktywnego zaangażowania w naukę i uczenie się. Młody człowiek rozpoczynający pracę na stanowisku nauczyciela ma nie tylko przekazywać wiedzę, ma też wspierać, udzielać rad i pomocy. Musi więc umieć analizować i interpretować zdarzenia szkolne, radzić sobie z diagnozowaniem ucznia i wspomaganie jego rozwoju. Nie uda mu się dobrze tych zadań wykonać, jeśli nie przyswoi sobie umiejętności kształtowania i rozwijania oceny własnych poczynań. Niewątpliwie wiedza o swoim działaniu „jest bardzo ważna, szczególnie jeśli w grę wchodzi wspieranie rozwoju drugiego człowieka”¹. Nie pozostawia wątpliwości, że refleksja i diagnoza własnych kompetencji mają poważny wpływ na umiejętności diagnostyczne studenta – przyszłego nauczyciela.

¹ I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, nr 1(26), s. 91.

CEL I PRZEDMIOT BADAŃ

Celem prowadzonych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Jak studenci specjalności nauczycielskiej oceniają własne kompetencje zawodowe?”. Badania miały kształtować refleksję nad własnym profesjonalizmem zawodowym oraz prowadzić do pełniejszej oceny dotychczasowych działań i ich odpowiedniej weryfikacji, a także uświadomić znaczenie diagnozy w przygotowaniu zawodowym studenta.

Realizując ten postulat, poproszono grupę studentów, którzy zakończyli już realizację programu specjalności, o dopisanie synonimów do wyrazów „profesjonalizm” i „kompetencje” oraz o wskazanie kompetencji zawodowych uznawanych przez nich za istotne.

Przypomnijmy najkrócej, że zagadnienia dotyczące kompetencji zawodowych podejmowano już i omawiano wielokrotnie, pojęcie to w literaturze zostało zdefiniowane przez wielu autorów². Kompetencje pojmuje się jako „zdolności specjalizacji do określonych «obszarów zadań»”³, umiejętności złożone, które obejmują zakres czyjejś wiedzy, czyichś umiejętności, doświadczenia i cech osobowości, jednocześnie podkreślając, że są one rezultatem procesu uczenia się⁴. W dużym stopniu połączenie kompetentów i ich przenikanie się zależne jest od samokształcenia i samodoskonalenia. Sama istota ich zdobywania zakłada istnienie wielu dróg dochodzenia do nich. I co ważne – nie jest to dziedzina, w której można nauczyć się czegoś raz na zawsze. Różnorodne kompetencje, które decydują o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela, ciągle się zmieniają i wymagają modyfikowania. Nie bez znaczenia jest tu więc rola czasu. Kompetencja wczorajsza różni się od dzisiejszej, jutro może być jeszcze inna. Rozwijając jedną, możemy odkryć inną, której nie szukaliśmy, ale która może okazać się przydatna.

² Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 215–217; M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 200; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1955, s. 37; J. Kunikowski, *Zawód współczesnego nauczyciela*, [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Siedlce 2009, s. 171–177; J. Szempruch, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006, s. 231–232.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 187.

⁴ *Ibidem*, s. 186.

Każdy rok studiów poddany autorefleksji jest dla studenta cenny, dostarcza doświadczeń, emocji, zaskakującej wiedzy o sobie samym. Orientacja na temat własnych kompetencji pozwala budować nie tylko autorytet, ale też ścieżkę własnej kariery. A ta dla młodych ludzi ma duże znaczenie. Chcą dobrze prezentować się zarówno przed uczniami, jak i przed zwierzchnikami i współpracownikami, by powiększyć szanse na uznanie i awans. Powtarzając za Donaldem Schönem – bez refleksyjności, bez namysłu „nad własną wiedzą, objawiającą się w działaniu zarówno podczas samego działania, jak i z pewnym dystansem czasowym”⁵, nie uda się wykryć prawidłowości zapewniających dobrą organizację pracy prowadzącą do sukcesów dydaktyczno-wychowawczych.

Wykonując pierwsze zadanie, studenci podali 28 synonimów wyrazu „profesjonalizm”: artyzm, bezbłędnosc, bieglosc, dokladnosc, doswiadczenie, dyscyplina, erudycja, fachowosc, kompetencja, kompetentnosc, kunszt, kwalifikacje, maestria, mistrzostwo, optymalnosc, pedantycznosc, perfekcja, precyzyjnosc, skrupulatnosc, solidnosc, sprawnosc, starannosc, sztuka, warsztat, wirtuozeria, wprawa, zawodowstwo, znawstwo. Przy „kompetencjach” w zdecydowanej większości odnotowano te same określenia, pominięto jednak: artyzm, kompetencja, maestria, sztuka, wirtuozeria, a dopisano: domena, przygotowanie, predyspozycja, umiejętność, współpraca, wytrenowanie. Taki zapis wskazuje, że obecni studenci „profesjonalizm” uznają za pojęcie nadrzędne, w którego obszarze ważne miejsce zajmują kompetencje zawodowe. Zgrupowanie wyrazów nasuwa myśl, że zachowania profesjonalne uznają za bliższe „sztuce zawodowej”, kompetencje natomiast – „warsztatowi zawodowemu”⁶.

⁵ Cyt. za: S. Dylak, *op. cit.*, s. 48.

⁶ Nakreślony podział zgodny jest ze stanowiskiem wielu badaczy problemu, którzy kompetencje zawodowe uważają za znamiennej cechę profesjonalizmu zawodowego. Zob. B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Seria_PP/3_Go%C5%82%C4%99bniak_Zamorska_%C5%9Brodek_do_druku.pdf] [dostęp: 20.04.2017]. Warto też wspomnieć koncepcję Erica Hoyle’a przywołującą „profesjonalizm ograniczony” i „profesjonalizm rozszerzony”. W przypadku pierwszego z nich nauczyciele wiążą swoje funkcjonowanie wyłącznie z własnym doświadczeniem. Natomiast reprezentanci profesjonalizmu rozszerzonego odczuwają potrzebę współpracy z innymi nauczycielami, poszukują podpowiedzi i inspiracji w literaturze i za pośrednictwem uczestnictwa w różnych formach doskonalenia.

Na podstawie podanych przez studentów kompetencji, biorąc pod uwagę liczbę wskazań, zestawiono ich listę i ułożono kwestionariusz ankiety (tabela 2). W ocenie kompetencji przyjęto pięciostopniową skalę opisową reprezentującą poziom jej osiągnięcia, zakładając, że poziom oczekiwania spełnia wskaźnik 4. informujący o dobrym poziomie przyswojenia kompetencji.

Trzeba tu także zauważyć, że wyszczególnione kompetencje nie mają charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy występują w pewnym zakresie w innej. Przedstawiony zestaw obszarów kompetencji jest więc podziałem umownym, ale pozwalającym lepiej i dokładniej przeanalizować różne aspekty pracy nauczyciela w szkole⁷. Ważna jest też świadomość tego, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone.

Analiza kwestionariusza wykazała uwzględnienie przez studentów różnych obszarów kompetencji⁸, co stanowi potwierdzenie, że nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej uznaje ich wielość i komplementarność⁹. Wśród wielu istniejących już typologii wymienia się: kompetencje społeczne, komunikacyjno-interpretacyjne, informatyczno-medialne, kreatywności, pragmatyczne, autoedukacyjne¹⁰. Jak pokazuje opracowane

⁷ Por. W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 15–28.

⁸ Poza przedstawionym zestawieniem znalazły się jednostkowe wskazania: zaangażowanie, rzetelność, odpowiedzialność, praca w środowisku zmieniających się priorytetów, myślenie analityczne, myślenie strategiczne, kontrolowanie jakości końcowego efektu własnej pracy, dokładność, konsekwencja, sumienność, wysoka kultura osobista.

⁹ Na praktyczne przygotowanie wskazują standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela. Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., Nr o, poz. 131).

¹⁰ Zob. G. Koć-Seniuch, *Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2003, s. 90–96; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, „Studia Pedagogiczne” 1995, nr 61, s. 9–43; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal,

zestawienie, najsilniejszą grupę stanowią kompetencje społeczne i pragmatyczne, co mocno uwydatnia postawę ceniącą stronę utylitarnego kształcenia zawodowego.

OPIS PRÓBY BADAWCZEJ

Badanie przeprowadzono anonimowo wśród studentów filologii polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 2015–2016. Studenci mieli już za sobą zrealizowane w różnym stopniu praktyki zawodowe – pełen ich cykl dotyczył wyłącznie słuchaczy studiów magisterskich, którzy odbyli praktyki śródroczne (180 godzin w ciągu 6 semestrów – po 30 godzin na semestr) i praktyki ciągłe (150 godzin w szkole podstawowej i po 75 w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – najczęściej w liceum).

Tabela 1. Respondenci według poziomów i form studiów

Rok studiów	Studia licencjackie		Rok studiów	Studia magisterskie	
	stacjonarne	niestacjonarne		stacjonarne	niestacjonarne
II rok	30	16	I rok	30	15
III rok	30	11	II rok	30	15
Razem	60	27	Razem	60	30
Łącznie	87		Łącznie	90	
Ogółem	177				

Źródło: badanie własne.

Analizie poddano wypowiedzi 177 studentów, wśród których dominowali słuchacze studiów stacjonarnych (67,8% ogółu). Wynikające z metryczki informacje wskazują, że wśród respondentów zdecydowaną większość stanowiły kobiety (163 – 92% ogółu), mężczyźni tworzyli niewielką grupę (14 – 8% ogółu)¹¹. Ponieważ kompetencje podawane przez obie grupy nie

M. Szymański, Kraków 2007, s. 65–72; J. Kuźma, *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*, [w:] *Rozwój zawodu nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005, s. 17–31.

¹¹ Proporcje te potwierdzają ogólnopolską tendencję do zatrudniania kobiet w zawodzie nauczycielskim.

różniły się, stąd wyniki badań odniesiono do całej populacji respondentów. Większość ankietowanych (85%) to osoby w wieku 19–24 lat, a zatem osoby, które bezpośrednio lub z krótką przerwą po szkole ponadgimnazjalnej podjęły dalszą edukację. Ze względu na specyfikę studiowania w systemie niestacjonarnym pojawiają się też osoby, które kształcą się po ukończeniu 25. roku życia.

DIAGNOZA WŁASNA STUDENTÓW¹²

Analizując zebrany materiał¹³, łatwo potwierdzić tezę, że nie ma jednego określonego zbioru umiejętności dla określonego zawodu. Kształtowanie kompetencji zawodowych jest niekończącym się procesem, który trwa przez całe życie zawodowe.

Już pobieżny ogląd materiału pozwala zauważyć, że żaden z respondentów nie określił oceny najniższej, nie określił swego przygotowania zawodowego jako niedostatecznego. Można więc wnioskować, że młodzi ludzie są świadomi swojej wartości, bliżej im do pewności siebie. Taki obraz może napawać optymizmem, tym bardziej że wyniki badań nie odbiegają zbyt od tych, które uzyskano wcześniej na innych uczelniach¹⁴.

Zarysowana została zależność między wiekiem studentów a wypowiedzianym zdaniem na temat kompetencji. Im studenci młodszy, tym silniejszą mają ocenę własną. Wśród najmłodszych badanych częściej niż wśród studentów dłużej realizujących naukę można spotkać osoby, które określają obszar umiejętności najwyższą wartością. Ich starsi koledzy mniej ufają swoim kompetencjom, choć słuchacze realizujący II rok studiów magisterskich (studiów stacjonarnych) wyłamują się z tej grupy. Dostrzec

¹² Z uwagi na wymogi formalne niniejszej publikacji prezentacja zebranego materiału ograniczona zostaje do formy tabelarycznej i skróconego opisu.

¹³ Zgromadzony materiał obejmuje wyłącznie jeden przedmiot nauczania, dlatego tylko z pewnego punktu widzenia jest reprezentatywny. Przegląd całościowy wymagałby niewątpliwie weryfikacji szczegółowej, podjętej na materiale dotyczącym przygotowań do nauczania innych przedmiotów szkolnych.

¹⁴ Zob. m.in.: G. Sanecki, *Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20, s. 75–90; *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. 1, red. I. Morawka i in., Lublin 2014; *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy*, red. A. Gis, M. Wobalis, Poznań 2016.

można, że wraz z upływem lat w toku nauki rozwija się umiejętność refleksji i oceniania kompetencji, które manifestują się większym krytycyzmem co do własnych osiągnięć.

Kolejna kwestia dotyczy hierarchii wskazań. Ta jest różnorodna – zależna od roku studiów, na którym realizowana jest przez respondentów specjalność nauczycielska. Bezwzględnie jest powiązana z liczbą zrealizowanych godzin praktyk. Z pełnym przekonaniem należy stwierdzić, że swoją ocenę budowali nie tylko na doświadczeniach płynących z realizowania przedmiotu, ale i – a może przede wszystkim – z konfrontacji zadań zawodowych przydzielanych im podczas praktyk studenckich. Potwierdzenie tej myśli odnajdujemy w notowaniach grupy najmłodszych studentów, czekających jeszcze na rozpoczęcie kilkutygodniowego pobytu w szkole. Oni to, jak już wspomniano, wskazują najwięcej wysokich ocen. Oceny podane przez tę grupę to najbardziej zaskakujący wynik przeprowadzonych badań. Zdziawiający, gdyż jak wiadomo, każdy nowy etap, który student rozpoczyna, to czas związany z niepewnością, podejmowaniem namysłu, oczekiwaniem, a takich postaw trudno dopatrzeć się w tej grupie badanych. Ich mocny głos (najwyższa ocena) wybrzmiewa może właśnie dlatego, że nie realizowali jeszcze praktyki ciągłej, nie mieli więc możliwości wystąpienia w roli nauczyciela i na szkołę spoglądają w dalszym ciągu oczyma ucznia. Być może dlatego najwyższe wskaźniki dotyczą działań pracy w grupie i w zespole. Respondenci z III roku studiów licencjackich i I roku studiów magisterskich rewidują tę postawę. Krytyczniej oceniają poziom tej kompetencji, surowiej też oceniają własne kompetencje społeczne i pragmatyczne.

Tabela 2. Deklarowane przez badanych studentów kompetencje zawodowe

Lp.	Kompetencje	Wynik badania	Poniżej poziomu pożądanego	Poziom pożądanym	Powyżej poziomu pożądanego
1.	Bardzo dobra organizacja własnej pracy	4,32	2%	63%	35%
2.	Budowanie relacji w zespole współpracowników	3,94	25%	55%	20%
3.	Dążenie do rezultatów	4,01	27%	45%	28%
4	Decyzyjność	3,98	32%	38%	30%
5.	Determinacja w dążeniu do celu	3,93	36%	35%	29%

ANITA GIS

Lp.	Kompetencje	Wynik badania	Poniżej poziomu pożądanego	Poziom pożądanym	Powyżej poziomu pożądanego
6	Diagnozowanie	3,91	25%	54%	21%
7	Dzielenie się wiedzą	4,06	22%	50%	28%
8.	Informatyczno-medialne	4,15	7%	71%	22%
9.	Innowacyjność*	3,55	44%	33%	23%
10.	Komunikatywność	4,58	5%	32%	63%
11.	Kreatywność	4,25	26%	45%	29%
12.	Motywowanie zespołu*	3,69	40%	51%	9%
13.	Negocjowanie	4,12	8%	70%	22%
14.	Odporność na stres	4,02	21%	56%	23%
15.	Osobowość lidera*	3,71	46%	36%	18%
16.	Otwartość na współpracę	4,38	6%	50%	44%
17.	Planowanie	3,97	31%	41%	28%
18.	Praca nad wieloma zadaniami jednocześnie	4,20	6%	67%	27%
19.	Praca pod presją czasu	4,14	15%	55%	30%
20.	Praca zespołowa	4,27	29%	54%	17%
21.	Rozwiązywanie konfliktów*	3,74	45%	35%	20%
22.	Rozwiązywanie problemów*	3,74	43%	40%	17%
23.	Samodzielność	4,23	0%	63%	36%
24.	Wyznaczanie celów własnej pracy	4,35	1%	63%	36%
25.	Zarządzanie*	3,65	51%	33%	16%
	Średni wynik	4,03	26%	49%	25%

* Kompetencje ocenione najniżej.

Źródło: badania własne.

Dobre i bardzo dobre noty zaznaczyło 74% respondentów. Zdecydowana większość badanych (49% ogółu) dobrze ocenia własne kompetencje zawodowe, a 25% z nich wskazało poziom najwyższy. Natomiast 26% badanych niżej wartościuje swoje kompetencje.

Spośród 25 wymienionych obszarów najwyżej oceniona została komunikatywność. Zakreślili ją respondenci wszystkich grup, co jest zrozumiałe, trudno bowiem wyobrazić sobie w szkole polonistę, który ma problemy w tej dziedzinie. Najwyższa pozycja tej kompetencji absolutnie nie dziwi w gronie studentów filologii polskiej.

Kolejne miejsca zajmują: otwartość na współpracę, wyznaczanie celów własnej pracy, samodzielność, bardzo dobra organizacja własnej pracy (ostatnią z wymienionych najwyższą notą najczęściej określają studenci zaoczni). Wcześniej wspomniano już o wysokich wskazaniach dokonywanych przez najmłodszych respondentów. Trzeba tu jednak odnotować, że do tej wysokiej noty dołączają słuchacze II roku studiów magisterskich (studia dzienne), którzy, sądząc po komentarzach zapisywanych po praktykach, najlepiej z grupy badanych zdają sobie sprawę, że w dzisiejszej szkole nauczyciel działający w pojedynkę raczej nie odnosi sukcesów. Rozumieją, że dziś znaczenie ma szkoła, która troszczy się o działania zespołowe.

Wśród najczęściej wymienianych kompetencji przez studentów studiów magisterskich (studia dzienne) pojawiły się zapisy dotyczące umiejętności zarządzania czasem. Wysoko ocenili także swoją wiedzę i umiejętności w zakresie kompetencji informatyczno-medialnych.

Studenci niestacjonarni – znacznie częściej niżej oceniają własne kompetencje niż ich koledzy ze studiów dziennych. Respondenci tej grupy wstawili niższe wartości przy zapisach: osobowość lidera, innowacyjność, diagnozowanie, motywowanie zespołu, praca nad wieloma zadaniami i praca pod presją czasu, zarządzanie i odporność na stres. Wyżej oceniają dbałość o warsztat pracy i dążenie do rezultatów. Być może dlatego, że wszyscy mają za sobą doświadczenia zawodowe (choć to uzasadnienie nie wydaje się do końca przekonujące – w grupach badanych studentów studiów stacjonarnych, jak obrazuje rzeczywistość, coraz mniej jest niepracujących osób).

Uwagę skierujmy teraz na obszary kompetencji oznaczone gwiazdką. One uzyskały najniższe oceny i w perspektywie procesu dydaktycznego wymagałyby szerszych działań doskonalących. Studenci najniżej oceniają poziom pięciu obszarów: innowacyjności, motywowania zespołu, osobowości lidera, rozwiązywania konfliktów, rozwiązywania problemów i zarządzania.

Najniższa ocena dotyczy innowacyjności oraz motywowania zespołu. Być może decyduje o tym ograniczenie kontaktów do spotkań z opiekunem praktyk i słaba styczność z całym gronem pedagogicznym.

Trzecią rangę najsłabszych określić otrzymały kompetencje związane z rozwiązywaniem konfliktów oraz rozwiązywaniem problemów. Być może dlatego że system uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli w dużej mierze opiera się na przekazywaniu wiedzy i studiowaniu literatury. W zbyt małym stopniu wpisane jest weń działanie praktyczne, realizowane w rzeczywistości edukacyjnej. Studentom brakuje pewności lub śmiałości, by w konkretnych niełatwych sytuacjach edukacyjnych wykorzystać zdobytą w czasie studiów wiedzę.

Ostatni obszar kompetencji, który przez respondentów oceniany jest słabiej, to zarządzanie. Stosunkowo niska ocena zdumiewa z uwagi na fakt, że dziedzina ta nie jest dla nich zupełnie obca. Wiedzę o profesjonalnym zarządzaniu powinni wynieść ze szkoły ponadgimnazjalnej, kiedy realizowali treści przedmiotu przedsiębiorczość. Ponadto zaskakuje w konfrontacji z wcześniejszymi wskazaniami – wysoka liczba wskazań na otwartość na współpracę oraz pracę w zespole, kompetencje wymagające umiejętności koncepcyjnych, społecznych i właśnie umiejętności z dziedziny zarządzania.

PODSUMOWANIE

Z analizy zgromadzonych danych wynika, że badani studenci realizujący specjalność nauczycielską są przygotowani do dobrego poruszania się w wielu obszarach. Ich dość wysoka samoocena kompetencji zawodowych pozwala sądzić, że dadzą sobie radę z realizacją zadań stawianych przed nauczycielem polonistą. Oczywiście, są obszary, które należałoby udoskonalić. Uzyskane wyniki badań pokazują, że studenci wskazują na potrzebę ukierunkowania kompetencji w obszarze zaradności zawodowej. Zdecydowanie mniej ufają swojemu przygotowaniu do pełnienia funkcji nauczyciela pracownika niż nauczyciela przewodnika merytorycznego uczniów. Można więc założyć, że czują się dobrze przygotowani merytorycznie i metodycznie, ale tylko w zakresie kształcenia polonistycznego, natomiast kwestie społeczne i pragmatyczne (np. administracyjno-organizacyjne) stanowią wyraźnie słabszy komponent przygotowania specjalizacyjnego. Realizacja tych zadań wymaga przede wszystkim korelacji wiedzy teoretycznej opartej na najnowszych badaniach z realiami szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1955.
- Frąckowiak T., *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Poznań 1998.
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.
- Garstka T., Marszałek J., *Nauczyciel na starcie. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Warszawa 2000.
- Gołębniak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, [http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/Seria_PP/3_Go%C5%82%C4%99bniak_Zamorska_%C5%9Brodok_do_druku.pdf] [dostęp: 20.04.2017].
- Jaskuła S., *Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej*, [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, red. B. Niemierko, K. Szmigel, Wrocław 2012.
- Klus-Stańska D., *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 2011, nr 34.
- Koć-Seniuch G., *Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy*, red. D. Ekiert-Oldroyd, Katowice 2003.
- Kunikowski J., *Zawód współczesnego nauczyciela*, [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Siedlce 2009.
- Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreuującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, „Studia Pedagogiczne” 1995.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995.
- Perkowska-Klejman H., *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21.
- Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów do wymagań rynku pracy*, red. A. Gis, M. Wobalis, Poznań 2016.
- Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. 1, red. I. Morawka i in., Lublin 2014.

- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” 2006, nr 1(26).
- Puślecki W., *Kompetencje profesjonalne nauczycieli*, [w:] *Problemy przygotowania zawodowego nauczycieli w Europie Środkowej*, red. Z. Jasiński, Opole 1996.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., Nr 0, poz. 131).
- Sanecki G., *Postrzeżenie własnych kompetencji zawodowych przez studentów UMCS*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27–28.
- Szempruch J., *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkola w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Wlazło S., *Kompetencje nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 4.

„Zanim zacznę nauczać”. Student o swoich kompetencjach zawodowych

Streszczenie: Niniejsza praca stara się odpowiedzieć na pytanie: jakie kompetencje są preferowane przez studentów filologii polskiej UAM, realizujących specjalność nauczycielską? Wyniki diagnozy mają charakter zwiadu badawczego i są częścią szerszych badań komparatystycznych. Prezentowany komunikat z badań powstał na podstawie odpowiedzi studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje zawodowe, przygotowanie zawodowe, edukacja uniwersytecka, kształcenie nauczycieli

„Before I Start to Teach”. Students on Their Professional Competences

Summary: The following paper attempts to answer the question: what types of competences are preferred by students of Polish philology of the Teaching Department of the Adam Mickiewicz University? The results of the analysis are of exploratory nature and are a part of wider comparative researches. The presented research report was based on the answers given by the interviewed students.

KEYWORDS: professional competences, vocational training, university education, teacher education

AGNIESZKA TWARÓG-KANUS

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Przestrzeń komunikacyjna nauczyciel – uczeń. Spotkania w dialogu z opowieścią w tle

WPROWADZENIE

Dialog pedagogiczny jest spotkaniem nauczyciela z uczniem, które warunkuje wymianę wiedzy, doświadczeń w atmosferze wzajemnego szacunku i otwartości, podążającym w kierunku rozwoju zdolności intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, czyli szeroko rozumianego stymulowania rozwoju ucznia. Dialog wyrasta z ciekawości, a ciekawość pojawia się wtedy, gdy są stworzone odpowiednie warunki dla odważnej i konstruktywnej aktywności współuczestniczących w procesie edukacyjnym uczniów i nauczyciela. Dochodzi wówczas do synergetycznego wykorzystania własnych komunikacyjnych zasobów oraz wzbogacenia indywidualnego potencjału mającego wpływ na polepszenie kompetencji komunikacyjnych. Jednym ze sposobów ulepszenia i zwiększenia dynamiki zajęć może być spotkanie w ciekawej aranżacji językowego komunikatu, jakim jest metafora generowana przez nauczyciela. Budowanie dialogu z pomocą opowieści i metafor może być słownym prowokowaniem, przekazywaniem, prowadzeniem, wspieraniem oraz współpracowaniem idącym w kierunku porządkowania treści oraz wiodącym narzędziem rozwijania myślenia i kompetencji poznawczych samego nauczyciela i uczniów.

SPOTKANIE W DIALOGU

Joanna Rutkowiak podkreśla, że Sokrates jako prekursor dialogu „w pozornie prostych ulicznych rozmowach prowadzonych z młodzieżą uczył ją odróżniania wiedzy pozornej od właściwej”¹, tym samym przyjął, że wiedza tkwi w człowieku, a zadaniem wychowawcy jest pomoc w jej wydobyciu poprzez umiejętne stawianie pytań. Dialog miał być najważniejszym warunkiem pozyskiwania prawdziwej wiedzy oraz dochodzenia do prawdy o rzeczywistości. Pytania stawiane w dialogu prowokują, stymulują, ukierunkowują myślenie, zachęcają do poznania, ożywiają ciekawość i angażują wyobraźnię, a ciekawość jest siłą napędową zadawania i budowania pytań oraz chęci pozostania w rozmowie. Obecnie każde spotkanie i współdziałanie nauczyciela z uczniem może być wartościową sytuacją dydaktyczną i wychowawczą. Płaszczyzną zachodzących w klasie szkolnej procesów komunikacyjnych jest język jako narzędzie porozumiewania się werbalnego, środek uczenia się, kształcenia, nadawania zdarzeniom odpowiednich znaczeń, przekazywania informacji o myślach, uczuciach. W mowie potocznej młodych osób słychać coraz to nowe wyrażenia niewiadomego pochodzenia, skróty myślowe bądź zapożyczenia z języka obcego. Język, jakim się komunikujemy, tworzy świat, granice naszego poznania wyrażają się w granicach naszego języka, czyli rzeczywistość jest taka, jaki mamy zasób słów. Język powinien być środkiem do konstruktywnej, mądrej komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Szkoła to różnorodne środowisko, szczególnie miejsce zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. To miejsce zderzenia różnorodności charakterów, osobowości, które przenikają się wzajemnie, inspirują, konfrontują, komunikują... Douglas Barnes² wskazuje przeciwstawne nauczycielskie role w przestrzeni komunikacyjnej nauczyciela i ucznia, wymienia: nastawienie na przekaz i nastawienie na interpretację. Nauczyciel nastawiony na przekaz uważa za swoje główne zadanie przekazanie wiedzy i sprawdzanie, czy uczniowie ją odebrali. Komunikacja w tym przypadku jest zdominowana przez nauczyciela i przybiera postać jednokierunkowego komunikatu. Drugie podejście dotyczy nauczyciela nastawionego na interpretację – dla niego najważniejsza jest zdolność

¹ J. Rutkowiak, *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 14.

² D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.

ucznia do samodzielnego interpretowania wiedzy, która w dużej mierze zależy od pozytywnych relacji dialogowych.

Stymulowanie nauki oznacza podtrzymanie ciekawości. To dlatego nauczanie praktyczne i problemowe może prowadzić do wspaniałych rezultatów. Znakomici nauczyciele zamiast wyjaśniać uczniom rzeczy, o które nie pytali, prowokują do stawiania pytań, żeby zainspirować młodych ludzi do zgłębiania problemów³.

Komunikacja w dialogu jako sposób komunikacji, „w którym podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania”⁴ – tworzy rzeczywistość relacyjną, która wiąże myśli i działania w atmosferze prawdziwości i autentyczności nauczyciela wobec uczniów. Nauczyciel oprócz wiedzy

[...] wykorzystuje rozległe umiejętności zawierające się głównie w obszarze komunikowania społecznego oraz diagnostyki społecznej. Wśród nich są: umiejętność nawiązywania kontaktów i pozyskiwania zaufania ucznia; umiejętność prowadzenia rozmowy; umiejętność posługiwania się arsenalem środków komunikacji niewerbalnej; umiejętność posługiwania się narzędziami diagnozowania oraz interpretowania uzyskanych wyników badań oraz umiejętność posługiwania się warsztatem dydaktycznym. Wiedza i umiejętności są cechami instrumentalnymi⁵.

Nauczyciel, by sprostać tym zadaniom, sam powinien posiadać umiejętności komunikowania społecznego oraz interpersonalnego, a umiejętności te wymagają stałego doskonalenia w bezpośrednich kontaktach z wychowankami oraz innymi członkami procesów rozwojowych. Nauczyciel staje się opiekunem-tutorem, który kieruje integralnym rozwojem ucznia, budując relacje poprzez dialog, który niesie ze sobą nową jakość poznawczą,

³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wrocław 2015, s.143.

⁴ J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 148.

⁵ Z. Wołk, *Kultura pracy nauczyciela*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa–Siedlce–Radom 2007, s. 199.

społeczną, emocjonalną. Wspomniane relacje są oparte na szacunku, akceptacji, empatii, przyjaźni, poprawnym rozpoznawaniu motywów działania, wspieraniu różnorodności, czyli osiągnięciu celów, korzystając z silnych stron uczniowskiej osobowości.

Bycie w relacji człowieka do świata ludzi i rzeczy to stawanie się w pełni człowiekiem i kształtowanie „ludzkiego” świata pośród i wraz z innymi ludźmi. Dialogiczna relacja Ja-Ty, która zrywa z próbami przedmiotowego traktowania wychowanka, wychowawcy, domaga się wzajemnego podmiotowego uznania oraz rewaloryzacji odmienności i różnicy; powoduje, że jednostka buduje własne samorozumienie w relacji z drugim człowiekiem oraz powoduje uznanie relacji spotkania Ja-Ty za fundament wychowania, sprzeciwiając się wszelkim próbom jego ideologizacji i upolitycznienia⁶.

Genowefa Koć-Seniuch zauważa, że

[...] nauczyciel-tutor, aby posłużyć się dialogiem, jako metodą wychowawczą, pozwalającą na poznanie sposobów myślenia ucznia, jego uczuć, świata wewnętrznych przeżyć, powinien posiadać podmiotową wizję ucznia i jego edukacji oraz wizję współdziałania edukacyjnego z uczniem, mieć postawę otwartości wobec jego potrzeb i oczekiwań, być przygotowanym mentalnie i rzeczowo do spotkania z uczniem⁷.

Tutoring to spotkanie nastawione na otwieranie człowiekowi kolejnych poznawczych, społecznych i emocjonalnych drzwi, zapewnienie warunków do rozwoju i samodoskonalenia po to, aby „chciało mu się chcieć” odkryć nowe przestrzenie i przekroczyć próg drzwi z odwagą, chęcią i ciekawością. Niezbędnym czynnikiem jest wyczulenie na osobowość uczniów, z uwzględnieniem aksjologicznej różnorodności w postrzeganiu różnorodności poruszanych aspektów, gdyż należy podkreślić indywidualny i subiektywny charakter doświadczeń każdego człowieka.

⁶ B. Milerski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowska, D. Jankowska, Warszawa 2008, s. 33–35.

⁷ G. Koć-Seniuch, *Komunikacyjny charakter procesów edukacyjnych*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichoński, Białystok 2000, s. 14.

Na płaszczyźnie komunikacji między nauczycielem a uczniem edukacji wczesnoszkolnej nabywanie właściwych umiejętności komunikacyjnych i językowych jest bardzo istotne nie tylko w przypadku poszerzania wiedzy o języku ojczystym, interpretacji dzieł literackich czy analizowania trudnych sytuacji wychowawczych, gdzie rolą nauczyciela jest rozwijanie pozytywnych relacji intrapersonalnych i interpersonalnych oraz korygowanie zachowań nieakceptowanych społecznie. Zawód nauczyciela wiąże się z nieustannym procesem samodoskonalenia swojego (nie tylko komunikacyjnego) warsztatu pracy, ponieważ nauczyciel działa w sytuacjach wymagających od niego otwarcia się na nowość we współuczestniczeniu z zespołem klasowym w różnych sytuacjach – można stwierdzić, że jest (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) skazany na stały rozwój...

Zanim jednak do tych komunikacyjnych interakcji dojdzie, należałoby zatrzymać się nie tyle przy osobie nauczyciela, co dochodzeniu przez niego do wiedzy. Interesujący wydaje się cykl uczenia się osób dorosłych opracowany przez Davida A. Kolba⁸, autora *Experiential Learning*. Cykl ten polega na wykorzystaniu aktywności człowieka przez doświadczenia, które, połączone z procesem myślenia, kreatywnością, doświadczonymi emocjami, składają się na cztery etapy: etap pierwszy to zdobywane doświadczenia, etap drugi stanowi refleksyjność poparta obserwacjami nad doświadczeniem, etap trzeci to abstrakcyjne konceptualizacje wynikające z doświadczenia, natomiast ostatni, czwarty etap to aktywne eksperymentowanie – wykorzystanie nowej wiedzy w praktyce. Każdy z wymienionych powyżej etapów cyklu Kolba zakłada uczenie się przez wykonywanie określonych czynności, które zostały poniżej szczegółowo opisane:

1. Konkretnie doświadczenie (*concrete experience*) zakłada, że osoba podejmuje w aspekcie teoretycznym i praktycznym określone zadanie. Doświadcza, nadaje określoną strukturę, odwołując się do wcześniejszych doświadczeń lub tworząc nowe;
2. Obserwacja i refleksja (*observation and reflection*) wiąże się z formowaniem odpowiedzi na pytania związane z obserwowaniem zjawisk pod kątem analizy i oceny wydarzeń, które były obiektem naszego zainteresowania. To czas autorefleksji. Ten proces może być również aktem społecznym, podczas którego dochodzi do werbalnej wymiany doświadczeń pomiędzy uczestnikami lub ekspertami;

⁸ D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984.

3. Abstrakcyjne konceptualizacje (*abstract conceptualization*) to uogólnianie koncepcji, zdolność do tworzenia nowych znaczeń, pojęć, wniosków. Analiza doświadczeń zintegrowana z wiedzą naukową to refleksja nad wnioskami, konkluzjami, wartościami, zaś skutkiem są wnioski wyciągane dla praktyki. Powiązanie teorii, która leży u podstaw wyjaśnienia badanego zjawiska;
4. Aktywne eksperymentowanie (*active experimentation*) to działaniowe wykorzystanie opracowanych pomysłów, nabytej wiedzy w nowych sytuacjach. Poddajemy próbie to, czego się nauczyliśmy. Wnioski, które wypłyną z nowego doświadczenia, to nowatorskie, innowacyjne bodźce do wprowadzenia skutecznych zmian w danym obszarze.

Cykl Kolba nie kończy się po konkretnych etapach. Aktywne eksperymentowanie jest ciągłe, kontynuowane przez nową, zdobytą we wcześniejszych doświadczeniach wiedzę lub kompetencje w wybranych aktywnościach. Cykl Kolba wymaga synergii współdziałania z innymi uczestnikami, otwarcia się na wymianę doświadczeń nie tylko na poziomie środowiska świata dorosłych, ale również obszaru dziecięcego, gdyż ten obszar umożliwia nauczycielowi nabywanie umiejętności tworzenia opowiadań, bo właśnie w opowiadaniach ukryte są liczne wzorce, wartości i budowanie wspólnej tożsamości.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELA

Kompetencje nauczycieli w dobie zmian zachodzących na przestrzeni lat nabierają innego znaczenia. Od jego personalnych i zawodowych kompetencji, czyli kwalifikacji, umiejętności, osobowości zależy jakość współpracy z całym szkolnym środowiskiem, jest to też „zdolność i gotowość do realizacji zadań na określonym poziomie zgodnym ze społecznymi standardami i ponoszenia konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania za nie odpowiedzialności”⁹. W pracach psychologiczno-pedagogicznych podkreśla się rolę kompetencji komunikacyjnych i językowych w procesie kształcenia i wychowania młodego człowieka, nauczyciel bowiem działa w sytuacjach wymagających od niego otwarcia się na nowość i tworzenia intelektualnego sposobu „współbycia” z uczniem.

⁹ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 186.

Kompetencja komunikacyjna kryje w sobie to, czym jest świadomość siebie, swego publicznego i indywidualnego Ja, świadomość gotowości do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, naturalną otwartość wchodzenia w relacje interaktywne wyrażające potrzeby współdziałania i wzajemnego wpływu na siebie w sferze postaw, wartości i wzbogacenia intelektualnego¹⁰.

Sztuka komunikowania nauczyciela z uczniami jest w stałym rozwoju, wymaga zaangażowania, treningu oraz ewaluacji podczas bezpośrednich spotkań z wychowankami. A okazji do spotkań na płaszczyźnie komunikacji interpersonalnej w środowisku szkolnym jest sporo, rozpoczynając od analizy obserwacji zjawisk współdziałania, wzajemnego porozumiewania, rozwiązywania konfliktów, empatii, komunikacji niewerbalnej po posługiwanie się językiem, który wiąże się bezpośrednio ze sposobem myślenia.

Kompetencje nauczyciela są ważnym aspektem jego pracy. Nabywanie przez niego kompetencji komunikacyjnych, językowych przekłada się na wspieranie i stymulowanie kompetencji poznawczych ucznia. Według Szempruch nauczyciel powinien posiadać trzy grupy umiejętności komunikacyjnych: mówienia (komunikatywnego nadawania przekazów edukacyjnych), słuchania (właściwego odbioru przekazów i otwarcia na ucznia), posługiwania się językiem ciała (stosownego używania przekazów niewerbalnych)¹¹. Wszystkie umiejętności w zakresie kompetencji (w obszarze artykułu: kompetencji komunikacyjnych), zanim staną się zautomatyzowane, niejednokrotnie wymagają wdrożenia i przećwiczenia, zatem występują kompetencje decydujące o tym jak radzimy sobie w relacjach z innymi w odniesieniu do wywierania wpływu na ludzi i kształtowania ich zachowań. Przykład wpływania na innych może stanowić między innymi umiejętne przekonywanie. Kompetencje są perspektywiczne, czego przykładem może być model rozwoju kompetencji w ujęciu Maxwella¹². Opisuje on uczenie się w czterech etapach. Etap pierwszy to nieświadoma niekompetencja (nie wiem, że nie potrafię) – nie posiadam doświadczenia w danej dziedzinie. Drugi etap to świadoma niekompetencja (wiem, że nie

¹⁰ G. Koć-Seniuch, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008, s. 201–202.

¹¹ J. Szempruch, *op. cit.*, s. 193.

¹² S. Konarski, *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menagerów*, Warszawa 2006, s. 155.

potrafię) – wiąże się z uwagą oraz próbą wykonywania danej czynności. Trzeci etap świadomej kompetencji (wiem, że potrafię) zakłada, że wiemy i potrafimy wykonać daną czynność, jednak wymaga to jeszcze większej uwagi, skupienia i koncentracji. Ostatni etap to nieświadoma kompetencja (nie wiem, że potrafię, robię automatycznie) – polega na tym, że wykonujemy czynność (lub czynności) właściwie bez udziału świadomości, w sposób płynny. Umiejętność mówienia i kompetencja językowa nauczyciela nabierają dużego znaczenia w zakresie odpowiedzialności za słowa oraz wzmocnienia wymiany myśli. Nauczyciel ma świadomość, że dziecko przekraczające próg szkolny przychodzi ze znajomością języka adekwatną do wieku oraz poziomu intelektualnego i konfrontuje to, co już wie, z tym, co oferuje mu szkoła i nauczycielskie opowieści. Antropologiczne podejście zakłada, że właśnie w opowieściach, które są nośnikami różnorodnych informacji, ukryte są postawy, wartości mobilizujące do właściwego odbioru informacji i do działania. Zatem umiejętność wykorzystania siły opowiadania staje się jedną z kluczowych nauczycielskich kompetencji.

NAUCZYCIEL JAKO INTERPRETATOR OTWIERAJĄCY DZIECKO NA ŚWIAT ZNACZEŃ

Żyjemy w świecie opowieści. Słuchając, przeżywamy dobrze opowiedziane historie, wydaje nam się, że bierzemy w nich czynny zmysłowy udział. Opowiadamy wydarzenia z dnia codziennego przesycone informacjami, ludźmi, znakami, bodźcami, które nas poruszyły. Opowiadamy mniej lub bardziej emocjonalnie w zależności od tego, czy zdarzenie dotknęło nas bezpośrednio, czy byliśmy świadkami czegoś niesamowitego, czym chcieliśmy się podzielić z ludźmi nam najbliższymi, współpracownikami, znajomymi. Opowiadamy, wykorzystując spostrzeżenia zmysłów pozwalające zwrócić uwagę na detale, szczegóły, które utkwily w naszej pamięci. Opowieść jest komunikatem wypowiedzi, która z jednej strony podlega interpretacji, z drugiej – pozwala wejść w relację z drugim człowiekiem. Simon Sinek, nawiązując do opowiadanych historii, wskazał, że opowieści mobilizują do działania, ponieważ słuchacze nie mogą pozostać obojętni wobec historii, w których odnajdują siebie i wartości, z którymi się utożsamiają¹³.

¹³ S. Sinek, *Zaczynaj od dlaczego. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*, przeł. Z. Waško, Gliwice 2013.

Umiejętność wykorzystania siły opowiadania wpływa na postawy i zachowania ludzi. Pobudzenie, które pojawia się na skutek opowiadania historii, wskazuje na skuteczne narzędzie wpływające na zaangażowanie jednostki lub zespołu na określony cel. Umiejętność opowiadania to talent... *Storytelling*¹⁴, czyli umiejętność opowiadania różnorodnych historii, w nawiązaniu do edukacji zintegrowanej staje się ważnym bodźcem zmysłowym, zwłaszcza słuchowym, ponieważ ciekawe opowiadanie, opatrzone dodatkowo na przykład prostą metaforą, łączy w sobie zaangażowanie mówcy z zaangażowaniem słuchacza z włączeniem wyobraźni, emocji oraz myśli. *Storytelling* jest przejawem nauczycielskiej kreatywności, która obejmuje wiele dziedzin kompetencji i jest procesem bardzo dynamicznym, uwarunkowanym przez swobodę uczenia się, tworzenia, rozwijania się; tak naprawdę jest niezbędna dla dobra całej szkolnej społeczności. W świecie cyfryzacji, informatycznego dobrobytu opowiadanie ciekawej historii nabiera innego znaczenia – przekazuje wzorce i wartości. Interesującą historię z jednej strony tworzy warsztat literacki poprzez metafory, porównania, odwołania do archetypów, z drugiej – struktura oraz uporządkowanie. Joseph Campbell stworzył wzorzec „podróży bohatera”¹⁵ występujący w przeróżnych opowieściach społeczności; zawsze zawiera on stałe elementy: postać bohatera, punkt startu, konflikt, misję, przemianę wewnętrzną, pomoc nauczyciela/mistrza, kluczową przemianę, która prowadzi do pozytywnego morału lub myśli przewodniej z pobudzeniem emocji, dawką humoru oraz elementem zaskoczenia, a nade wszystko umożliwia utożsamienie się z bohaterem, jego przygodami i wyzwaniem, przed którymi staje. Wplatając w opowiadania język metaforyczny, sięgamy do generowania pomysłów, tworząc wyrażenia, które przez nietypowe połączenie wyrazów uzyskują nowy sens.

Metafory odgrywają istotną rolę w kreowaniu nowych pomysłów, obrazują sposób, w jaki doświadczamy otaczającego nas świata. Metafora ma znaczenie dla komunikowania się i wyrażania tego, co myślimy, na przykład myśląc o czytaniu, zakładamy studiowanie książek i że czytanie jest formą zdobywania wiedzy, uczenia się, szukania informacji, pomysłów, zdobywania doświadczeń. A czytanie dla różnych osób może mieć inne znaczenie, przykładem jest mikrobiolog, który czyta preparat laboratoryjny,

¹⁴ D.M. Boje, *Storytelling, czyli o materialności praktyk opowiadania*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, red. D. Jamielniak, Warszawa 2012, s. 216.

¹⁵ J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.

matematyk czytający wykresy, wzory, funkcje, astronom czytający konstelacje z mapy nieba; można czytać emocje u innych osób, interpretować – czytać gesty, mimikę.

Metafora albo przenośnia jest popularną formą wypowiedzi niedosłownych, kiedy mówiąc jedno, przekazujemy w rzeczywistości coś innego. Jest ona oparta na kojarzeniu zjawisk i dostrzeganiu ich dalekiego podobieństwa oraz na przenoszeniu nazwy jednego zjawiska w inne, nieraz bardzo odległe obszary¹⁶.

Piękno metafor i porównań jako materiału na opowieści z przesłaniem wynika z oszczędności formy, a sens wypowiedzi można przekazać za pomocą kilku słów. Mówimy o jednej rzeczy, zjawisku, aspekcie, w terminach innej, a sens ukryty jest między słowami. Metafora może stanowić początek pomysłów kreatywnego myślenia. Osoba, która rozumie metaforę, dostrzega podobieństwa między elementami należącymi do interdyscyplinarnych dziedzin wiedzy. Nauczyciel wykorzystujący metaforę jest świadomy zastępowania jednego wyrażenia przez inne, przekazuje uczniom komunikat, że słowa mogą mieć więcej niż jedno znaczenie. Metaforą może stać się film, zdjęcie, obraz. Dobra metafora jest kierunkowskazem dla nowych myślowych poszukiwań, pomyslowych rozwiązań, refleksji. Nie powinna być sugestią, poradnikiem czy gotowym scenariuszem, a raczej ciekawskim patrzyeniem z różnych perspektyw. Konieczne jest do tego lateralne podejście myślowe, skoncentrowane słuchanie oraz przestrzeń na refleksję i słowne eksperymentowanie.

Opowieść metaforyczna była mądrością, którą kiedyś przekazywano ustnie z pokolenia na pokolenie, miała morał, uczyła zasad, norm, wartości. Obecnie możemy czuć się przestymulowani liczbą bodźców płynących z multimediiów dostarczających nam metafor z edukacyjnym, ekonomicznym, marketingowym przekazem. Opowieści uczą i nauki są przekazywane innym – taka jest ich droga. Opowieści mają pewną intencję. Tą intencją może być refleksja, która towarzyszy człowiekowi w wielu momentach codziennego intelektualnego i doświadczonego funkcjonowania. Model uczenia przez wywołanie refleksji jest składowym elementem nauczycielskich umiejętności mającym na celu zorganizowanie lepszego obszaru

¹⁶ H. Bieniok, G. Gruszczyńska-Malec, G. Królik, *Techniki kreatywnego myślenia*, Katowice 2013, s. 24.

dydaktyczno-wychowawczego w przestrzeni szkolnej przez wykorzystanie własnych doświadczeń.

Refleksja jest tym elementem edukacji, który pozwala na integrację między wiedzą nowo nabywaną a wiedzą już istniejącą, oraz między doświadczeniem a praktyką. Refleksyjność jest również istotna w nauczaniu zupełnie nowych treści. Najwyższy poziom refleksji określany jest przez możliwość dokonywania zmiany nie tylko we wcześniejszej wiedzy podmiotu, ale i w jego sposobie rozumienia¹⁷.

Rozwój nauczyciela musi wyjść od ciekawości, wrażliwości na siebie samego i jego podopiecznych, odwagi oraz kreatywności. „Kreatywność nie jest procesem wyłącznie osobistym. Wiele twórczych procesów czerpie z idei i pobudzenia innych ludzi. Kreatywność rozkwita w atmosferze, w której pobudza się oryginalne myślenie i innowacje. Więdnie w atmosferze, w której dusi się dialog i współdziałanie”¹⁸. Dialog i współdziałanie wpisują się w istotę kompetencji komunikacyjnych i integratorskich. Kompetencje komunikacyjne

[...] obejmują zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalną, używanie komunikatów asertywnych, aktywne słuchanie, negocjowanie. Z kolei kompetencje integratorskie umożliwiają tworzenie spójnego zespołu klasowego przy równoczesnym poszanowaniu odrębności i indywidualności każdego dziecka. Wiążą się z akceptowaniem inności, osiąganiem porozumienia, negocjowaniem oraz dawaniem dzieciom poczucia komfortu psychicznego¹⁹.

Komunikacja to nie tylko treść i forma informacji, to również dobór słów, gestów, emocji. Niemiecki psycholog Friedemann Schulz von Thun, specjalista w obszarze komunikacji, twórca kwadratowego modelu komunikacji, uważa, że dobra komunikacja to komunikacja czterowymiarowa, która jest pełna, żywa, przejrzysta i spójna. Twierdzi, że nasze wypowiedzi

¹⁷ A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 77.

¹⁸ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Kraków 2010, s. 230.

¹⁹ M. Suświłło, *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, cz. II, red. M. Suświłło, Olsztyn 1998, s. 10–28.

składają się właśnie z czterech płaszczyzn niosących cztery informacje: rzeczowe (zawierające temat, treść wypowiedzi), ujawniania siebie (wypowiedź niesie w sobie informacje o nadawcy), relacyjne (to, co nadawca wypowiedzi myśli o odbiorcy, za jak go postrzega oraz jakie między nimi panują relacje) i apelowe (wywarcie wpływu na rozmówcę, skłaniające do przemyślenia, zrobienia lub odczucia czegoś; bywa, że nie zawsze apel jest wypowiedziany wprost). Ciekawe w teorii Schulza von Thuna jest omówienie umiejętności słuchania, które nabiera nowego znaczenia. Słuchać – znaczy według niego – korzystać z czterech uszu, odpowiednio względem czterech warstw wypowiedzi. Wyróżnia przy tym: ucho rzeczowe, relacyjne, diagnostyczne i apelowe. Zakłada, że podczas komunikacji mogą występować trudności, które przejawiają się w preferencji wybranej płaszczyzny, na której odbiorca najlepiej się czuje i słyszy, na przykład dla odbiorcy treść wypowiedzi nie jest zbyt istotna, natomiast ważna jest płaszczyzna relacyjna. Schulz von Thun nazywa tę trudność „zbyt wyczulonym uchem rzeczowym”. Z kolei „zbyt wyczulone ucho relacyjne”, inaczej ucho drażliwe, charakteryzuje odbiorców komunikatów, którzy we wszystkich relacjach, nawet w neutralnych wypowiedziach, wypatrują jakiejsz zasadzki, ataku na własną osobę. „Zbyt wyczulone ucho ujawniania siebie” zakłada, że odbiorca potrafi zignorować każdą uwagę w niego skierowaną, nie jest otwarty na żadne warstwy merytoryczne ani relacyjne konwersacji. Nadużywanie „zbyt wyczulonego ucha apelowego” skłania odbiorcę do analizowania wszystkich sygnałów pod kątem czyichś oczekiwań, nie uwzględniając własnych potrzeb i uczuć²⁰. Konieczna wydaje się obserwacja, na jakie aspekty odbiorca komunikatu zwraca szczególną uwagę. Podczas słuchania uruchamiają się uwaga, wyobraźnia, ciekawość, a różnorodne emocje i zainteresowanie słuchacza mogą przejawiać się w mowie ciała, gestach, tonie głosu, zadawanych pytaniach czy podjętej rozmowie.

ZAKOŃCZENIE

Czy uczniowie mają ideał nauczyciela? Czesław Banach sporządził listę cech współczesnego idealnego nauczyciela. Wymienił: „otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą (empatia); kompetencje merytoryczne i metodyczne;

²⁰ F. Schulz von Thun, *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Kraków 2007.

poszanowanie godności ludzkiej; sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu; dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania; dyscyplina; tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna; umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej; poczucie humoru²¹. Ziemowit Włodarski dodaje: „zainteresowanie dziećmi i młodzieżą; zaangażowanie emocjonalne; traktowanie dzieci i młodzieży jako rozwijających się jednostek; poczucie odpowiedzialności; potrzebę oddziaływania na dzieci i młodzież; respektowanie innych; takt pedagogiczny; demokratyczny sposób postępowania, sposób porozumiewania się”²².

Jako pierwsze w ideale nauczyciela pojawiają się otwartość i umiejętność kontaktu z drugim człowiekiem, co wpisuje się w kompetencje komunikacyjne. Nauczycielskie opowieści mogą zatem wskazać, poszerzyć zakres informacji, dać punkt odniesienia i powiązać informacje, umiejętności, wartości, tym samym wskazać zastosowania poprzez różnorodne modelowanie. Uczenie się jest łatwiejsze w sytuacji obserwacji i słuchania nauczyciela, który jest na tyle elastyczny, że diagnozuje różne style uczenia się, nie jest stronnicy, nie zakłada jednego poprawnego toku myślenia, udziela informacji zwrotnej i ma wpływ na poprawne wykorzystanie tej informacji przez swojego wychowanka, nade wszystko wykazuje się „przewodzeniem”²³, czyli kierowaniem procesów myślowych, sterowaniem zachowań, swoistym zarządzaniem własnym życiem.

²¹ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 2002, s. 87.

²² Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 12–13.

²³ Opowiadanie pt. *Przywództwo w pozycji*, [w:] N. Owen, *Magia metafory*, przeł. K. Najderek, Warszawa 2011, s. 60.

„Uczeń ledwo zdążył na czas dotrzeć na lekcję. Jego policzki płonęły od biegu, a serce biło mocno. Temat brzmiał: Skuteczne przywództwo.

Uczeń spytał – Czym jest przywództwo?

Czarodziej odparł – Pytanie brzmi raczej: Jak ty przewodziś sam siebie?

– Nie rozumiem. Co masz na myśli?

– Na przykład, jak to zrobiłeś, że wstałeś dziś z łóżka? Czy zmusiłeś się do wstania z niechęcią, bojąc się konsekwencji spóźnienia na moją lekcję? A może z łatwością wyskoczyłeś z łóżka, mówiąc: Ten dzień jest mnie godny!

– Hmmmm.

– Tylko wtedy, gdy wiesz, jak skutecznie przewodzić sobie, będziesz wiedział, jak przewodzić innym”.

BIBLIOGRAFIA

- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 2002.
- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1988.
- Bieniok H., Gruszczyńska-Malec G., Królik G., *Techniki kreatywnego myślenia*, Katowice 2013.
- Boje D.M., *Storytelling, czyli o materialności praktyk opowiadania*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, red. D. Jamielniak, Warszawa 2012.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.
- Koć-Seniuch G., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008.
- Koć-Seniuch G., *Komunikacyjny charakter procesów edukacyjnych*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Białystok 2000.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984.
- Konarski S., *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menadżerów*, Warszawa 2006.
- Milerski B., *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowska, D. Jankowska, Warszawa 2008.
- Owen N., *Magia metafory*, przeł. K. Najderek, Warszawa 2011.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).
- Robinson K., *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wrocław 2015.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Kraków 2010.
- Rutkowiak J., *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992.
- Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, przeł. P. Włodyga, Kraków 2007.
- Sinek S., *Zaczynaj od dlaczego. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*, przeł. Z. Waśko, Gliwice 2013.
- Suświłło M., *Wybrane problemy wczesnej edukacji, cz. II*, red. M. Suświłło, Olsztyn 1998.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012.
- Tarnowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992.
- Wołk Z., *Kultura pracy nauczyciela*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa–Siedlce–Radom 2007.

Przestrzeń komunikacyjna nauczyciel – uczeń. Spotkania w dialogu z opowieścią w tle

Streszczenie: Kompetencje komunikacyjne nauczyciela nabierają szczególnego znaczenia w nawiązaniu do specyfiki wykonywanego zawodu. Spotkania nauczyciela z uczniami w przestrzeni szkolnej to nie tylko wykorzystanie kompetencji merytorycznych, psychologiczno-pedagogicznych, ale też tworzenie przestrzeni dla kreatywności oraz inspiracji do tworzenia różnorodnych opowieści, które mogą generować oryginalne pomysły, ciekawe rozwiązania, otwierając intelektualną przestrzeń do rozwijania uczniowskiego potencjału. Historie były opowiadane codziennie, zanim pojawiło się słowo pisane. Opowiadania zawierające metafory i analogie angażują i pomagają zrozumieć sens wypowiedzi. Opowiadania mają moc uczenia siebie i innych i tworzą się podczas spotkania w dialogu.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, metafora, dialog, *storytelling*

Teacher-Schoolchild Communication Space. Meetings in Dialogue with a Story in the Background

Summary: Teacher's communication skills are of particular importance in relation to the specificity of the profession. Teachers' encounters with students in the school space do not only include the use of content-related, psychological and pedagogical competences, but also the creation of space for creativity and inspiration encouraging to create a variety of tales that can generate original ideas and interesting solutions by opening the intellectual space for children so that they can develop their potential. Stories were told on a daily basis long before a written word appeared. Stories containing metaphors and analogies engage and help understand the meaning of one's speech. Tales have the power to teach both their authors and others and are formed during a meeting in dialogue.

KEYWORDS: communication skills, metaphor, dialogue, storytelling

ANNA BORZĘCKA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

*Może więc można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel,
tym lepszy będzie świat i życie człowieka? – Może...?*

Maria Grzegorzewska

WPROWADZENIE

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może uczęszczać zarówno do szkoły specjalnej, jak i integracyjnej. To uczeń, którego „potrzeby wynikają z zaburzeń lub deficytów rozwojowych, u podstaw których leżą trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności, ale także taki, którego potrzeby wynikają z wysokiego potencjału intelektualnego”¹.

Pojęcie specjalne potrzeby edukacyjne wprowadziła M. Warnock w dokumencie *The Warnock Report Special Educational Needs* opublikowanym w 1978 roku w Londynie przez Her Majesty's Stationery Office. Warnock „zapropnowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język

¹ J. Skibska, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością*, red. Z Gajdzica., M. Bełza, Sosnowiec 2011, s. 111.

społecznego rozumienia ich potrzeb”². W Polsce Ministerstwo Edukacji Narodowej w roku 1998 opublikowało dokument *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W raporcie zwrócono uwagę na to, że „specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają ze zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego specyfiką ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego”³. Obecnie na stronie MEN czytamy, że specjalne potrzeby edukacyjne to oddziaływania edukacyjne, które musi realizować szkoła wobec uczniów: niepełnosprawnych (z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego), zdolnych i chorych⁴.

[Uczeń] ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Ma znacznie większe trudności w uczeniu się niż jego rówieśnicy. Jest w stanie kontynuować naukę, ale potrzebuje pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do jego potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinien być nauczany przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych⁵.

Dlatego wybór zawodu nauczyciela-pedagoga specjalnego pracującego z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stawia przed nim wiele wyzwań. Odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów, przygotowanie ich do funkcjonowania w środowisku i współczesnym społeczeństwie to właśnie role nauczyciela-pedagoga specjalnego. Pedagog specjalny to nie tylko dobrze przygotowany nauczyciel, ale także doskonały, świetnie znający swoje zadania specjalista, który w ramach posiadanych kompetencji potrafi pogodzić wiele trudnych do rozwiązania (czasem nawet

² L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014, s. 15.

³ J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2010, s. 41.

⁴ Men.gov.pl [dostęp: 14.10.2017].

⁵ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3, s. 216.

dodatkowych) zadań i funkcji; to specjalista, którego potrzebują nie tylko uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także ich rodzice i krewni⁶. W. Dykcik podkreśla:

Zawód pedagoga specjalnego wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką różnorodności podmiotu jego humanistycznych oddziaływań, która polega na tym, że jako nauczyciel-wychowawca zarazem wchodzi on w kluczowe narracje i role społeczne facylitatora, przewodnika i tłumacza oraz osobliwe, skomplikowane emocje dzieci i trudne reakcje rodziców, a także psychicznie obciążające sytuacje i zadania⁷.

Od kompetencji nauczyciela-pedagoga specjalnego, jego umiejętności, mądrości i talentu pedagogicznego będzie zależała przyszłość ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jego rozwój psychofizyczny, jego sukcesy, indywidualność, radość czy szczęście osobiste.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Zawód nauczyciela jest profesją niezwykle trudną i szczególną. Nauczyciel odpowiedzialny jest za oddziaływanie edukacyjno-wychowawcze, za przygotowanie uczniów do życia, do radzenia sobie w trudnych sytuacjach czy korzystania z różnych współczesnych technologii.

Osobę nauczyciela, jego predyspozycje, potrzebę ciągłego poszerzania wiedzy bada pedeutologia – jedna z subdyscyplin pedagogicznych. Na początku XX wieku opisywano nauczyciela przez określenie jego powinności i cech osobowych. Powinności uczącego łączono z moralnym aspektem jego natury, zaś cechy personalne, w jakie powinien być wyposażony nauczyciel, określano jako specyficzne i niespecyficzne. Do specyficznych należą: umiejętność podchodzenia do drugiego człowieka z miłością,

⁶ E.M. Minczakiewicz, *Nauczyciel czy pedagog specjalny? Kwestie przygotowania pedagogicznego i doskonalenia zawodowego, kompetencji, zadań i funkcji*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 187.

⁷ W. Dykcik, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Poznań 2010, s. 143.

wywieranie pozytywnego wpływu. Cechy niespecyficzne wynikają z przygotowania zawodowego i warunków zdrowotnych⁸.

Pojęcie kompetencji używane jest w co najmniej dwóch znaczeniach: po pierwsze, utożsamiane są one z kwalifikacjami, po drugie, oznaczają „zakres uprawnień”⁹. Kompetencjami najczęściej opisywanymi w literaturze pedagogicznej są: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, problemowe i wielostronne kształcenie, przygotowanie do zmiany, samodzielności, zdolności do dialogu i negocjacji, wprowadzanie w realny świat przez wielostronną aktywność, przygotowanie do kierowania swoim życiem, a także wspieranie rozwoju, inspirowanie procesów samowychowania młodzieży, kształtowanie jej postaw, charakterów i umiejętności współzycia, diagnozowanie sytuacji i potrzeb, socjalizacja i przeciwdziałanie patologiom społecznym¹⁰. Kompetencje, „czyli wiedza, umiejętności i przekonania potrzebne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole”¹¹.

Według B. Nawroczyńskiego, pierwszym zadaniem nauczyciela wychowawcy jest „poznać i zrozumieć indywidualność dziecka, ale ma on nie tylko badać i obserwować rozwój wychowanka. Jego powinnością jest kierowanie się odruchem serca, miłością i poszanowaniem dziecka”¹².

W. Strykowski¹³, uwzględniając rozważania m.in. S. Dylaka, M. Taraszkiewicz i R.I. Arendsa, wymienia następujące obszary kompetencji współczesnego nauczyciela:

Kompetencje merytoryczne (rzeczowe), dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym.

⁸ Zob. A. Sikora, *Model nauczyciela wobec współczesnych sytuacji edukacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1, s. 57.

⁹ W. Strykowski, *Nauczyciel i jego kompetencje*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2007, s. 69.

¹⁰ B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 41.

¹¹ W. Strykowski, *op. cit.*, s. 80.

¹² Zob. A.A. Kotusiewicz, *Pedeutologiczne stanowisko Bogdana R. Nawroczyńskiego*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 42.

¹³ W. Strykowski, *op. cit.*, s. 71–80.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-PEDAGOGA SPECJALNEGO...

Kompetencje merytoryczne to nauczyciel, który dobrze i dogłębnie opłnował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne to rozległy obszar wiedzy, którą musi posiadać nauczyciel, przede wszystkim z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystywania tej wiedzy dla poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się.

Kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska. Przedmiotem poznania są zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne. Poznawanie uczniów odbywa się za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych.

Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania dotyczą opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc zasad, metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym.

Kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym.

Kompetencje komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów, to dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, z ich rodzicami oraz z innymi nauczycielami i osobami w szkole.

Kompetencje medialne i techniczne związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, a także dotyczą technologii informatycznych, a więc związanych z wykorzystaniem komputerów w edukacji.

Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły to kompetencje w zakresie diagnozy edukacyjnej, to ocena procesu nauczania i uczenia się.

Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych. Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach: merytorycznym i formalnym (aby były zgodne z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (znajomość zasad budowania programów), ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny). Dobry podręcznik powinien spełniać następujące funkcje: informacyjną, motywacyjną, ćwiczeniową, transformacyjną, kontrolno-korektywną i samokształceniową.

Kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym. Nauczyciel kompetentny to nauczyciel twórczy, który kształtuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie warsztatu, udział w badaniach naukowych, metodycznych, podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jak twierdzi autor, „nie jest to jedyny ani wyczerpujący zestaw kompetencji. Ma on charakter otwarty – można go rozwijać, modyfikować, uzupełniać”¹⁴. Propozycja ta stanowi zestaw kompetencji potrzebnych do nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-PEDAGOGA SPECJALNEGO W ŚWIETLE POTRZEB UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SZKOLNICTWIE SPECJALNYM

Edukacja specjalna koncentruje swoje działania wokół uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o różnym typie niepełnosprawności, a znaczną część wśród tej grupy stanowią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Uczniowie nie są w stanie zaspokajać swoich potrzeb, często również ich rozpoznawać. Nauczyciel-pedagog specjalny jest wówczas narzędziem w pracy. Od jego kompetencji zależy ich funkcjonowanie.

Celem edukacji w tym przypadku jest

¹⁴ W. Strykowski, *op. cit.*, s. 80.

[...] budowanie tożsamości ucznia, rozwijanie autonomii i poczucia godności, wdrażanie do funkcjonowania społecznego oraz do rozumienia i przestrzegania norm społecznych, a w szczególności wyposażenie go w takie umiejętności i wiadomości, które pozwolą mu na korzystanie – na miarę indywidualnych możliwości – z jego wolności i praw człowieka, a także pozwolą mu na postrzeganie siebie jako niezależnej osoby. [...] Osią wszystkich działań edukacyjnych jest wspieranie rozwoju funkcjonowania osobistego i społecznego ucznia. Temu celowi służą wszystkie, ściśle ze sobą powiązane, rodzaje zajęć¹⁵.

Są to: 1) zajęcia edukacyjne: funkcjonowanie osobiste i społeczne, zajęcia rozwijające komunikowanie się, zajęcia rozwijające kreatywność, wychowanie fizyczne, etyka; 2) zajęcia rewalidacyjne)¹⁶.

Aby zrealizować powyższe cele, nauczyciel-pedagog specjalny musi posiadać głęboką wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne, postawę pedagogiczną, system wartości, pełną identyfikację z zawodem¹⁷. Musi być wyposażony w odpowiedni zasób wiedzy o niepełnosprawności swoich uczniów, o metodach stymulowania ich rozwoju, o sposobach rozwiązywania problemów wychowawczych czy zachowań niepożądanych. Są to najważniejsze czynniki kompetencji zawodowych nauczyciela-pedagoga specjalnego, które w wysokim stopniu przekraczają tradycyjne kompetencje, formy i metody pracy.

Nauczyciel-pedagog specjalny, przygotowując lekcję, musi wnikliwie przemyśleć sposób przekazywania wiedzy i jej zakres. Stosowane słownictwo w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym ma być proste i jasne; nauczyciel często musi komunikować się pozawerbalnie z wykorzystaniem znanych sposobów

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik nr 3.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ A. Olszak, *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych – w świetle badań*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin 2008, s. 68.

porozumiewania się (także wspomagających i alternatywnych metod komunikacji – AAC). Rozwijanie zdolności komunikowania się zarówno werbalnego, jak i niewerbalnego jest jednym z podstawowych celów wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. „Komunikacja jest elementem nawiązywania, podtrzymywania, kształtowania całego systemu poznawczego, jak i nabywania umiejętności (kompetencji) społecznych”¹⁸. Komunikacja jest podstawą do budowania prawidłowych relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem, rodzeństwem czy nauczycielem, daje poczucie bezpieczeństwa, pozwala na wypowiedzanie swoich opinii, myśli i pragnień, pozwala uczestniczyć w życiu społecznym, warunkuje samodzielność w rozwoju człowieka¹⁹.

Aby skutecznie działać w procesie edukacji i wychowania, konieczne jest dokładne poznanie ucznia. Diagnoza nozologiczna niepełnosprawności intelektualnej „daje możliwość określenia indywidualnych potrzeb i możliwości osoby, służy głównie stwierdzeniu niepełnosprawności i określeniu jedynie dość ogólnych wskazań do rehabilitacji”²⁰. W szkole specjalnej nauczyciel-pedagog specjalny musi zapoznać się z dokumentacją ucznia, przede wszystkim z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, i na podstawie jej wnikliwej analizy, przeprowadzonych testów i własnych obserwacji wspólnie z zespołem specjalistów powinien umieć dokonać wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia oraz opracować dla niego indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Bardzo ważna jest współpraca z rodzicami lub opiekunami prawnymi ucznia, którzy mogą, a właściwie powinni uczestniczyć w spotkaniach zespołu.

Nauczyciel-pedagog specjalny pełni główną funkcję w procesie rewalidacji, dobiera dla każdego dziecka metody oddziaływań. Ma działać w kierunku przywracania dziecku z dysfunkcją równowagi i harmonii życia,

¹⁸ J.J. Błęszyński, *Komunikacja osób ze spektrum autyzmu – w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków 2015, s. 34.

¹⁹ A. Borzęcka, *Komunikacja alternatywna i wspomagająca w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 2(7), s. 151.

²⁰ B. Marcinkowska, *Diagnoza dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, praca zbiorowa, Warszawa 2009, s. 241.

ma przygotować je do rozumienia własnej sytuacji życiowej, wzbudzać w nim procesy samoakceptacji, wydobywać na powierzchnię uzdolnienia²¹.

Szczególnie interesujące wydaje się poznanie właściwości kompetencji jako swoistych dyspozycji osobowościowych. Cechy osobowości pedagoga specjalnego mają ogromny wpływ na efektywność jego oddziaływań wychowawczych, a także dydaktycznych.

M. Grzegorzewska, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, w *Listach do Młodego Nauczyciela*²² pisała: „Może więc można by powiedzieć, że im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie człowieka? – Może...?”. Za najważniejsze cechy osobowości dobrego nauczyciela wychowawcy uznają: miłość do dzieci, dobroć, poczucie odpowiedzialności, oddanie, wiarę w człowieka, odpowiedzialność oraz zwiążanie ze środowiskiem i sumienność. Dużą wagę przywiązywała do pomysłowości, która była związana z postawą twórczą nauczyciela. Podobne cechy nauczyciela-pedagoga specjalnego wymienia K. Kirejczyk²³ – miłość i przywiązanie do dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, umiejętności interpersonalne: bezpośredni kontakt z samym dzieckiem, współpraca z innymi specjalistami i nauczycielami, współpraca z rodzicami. J. Doroszevska²⁴ zaznacza, że wśród cech osobowościowych, którymi musi odznaczać się pedagog, są: miłość, życzliwość, sympatia. Natomiast pedagog specjalny

[...] nigdy nie może zrzec się swego odpowiedzialnego zadania, aby stać się dla swego wychowanka symbolem – więcej niż symbolem – dawcą tego, co jest najlepsze w życiu, a czego on jest najczęściej pozbawiony: tych wartości wewnętrznych, które dla niego – w każdym rodzaju jego upośledzenia – są podtrzymywaniem, gwarancją możliwości jego powrotu do normy²⁵.

W literaturze przedmiotu wymienia się również takie cechy, jak: opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt i wysoki poziom

²¹ L. Marszałek, *Wybrane kompetencje diagnostyczne pedagoga specjalnego*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego...*, s. 63.

²² M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I-III*, Warszawa 1996, s. 17.

²³ *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, Warszawa 1981, s. 681.

²⁴ J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, t. 1, Warszawa 1989, s. 706–707.

²⁵ *Ibidem*, s. 706.

kultury osobistej, cierpliwość i wytrwałość, łatwość nawiązywania kontaktów, zdolność do empatii²⁶.

Podsumowując, zawód nauczyciela szkoły specjalnej wymaga, w porównaniu z innymi profesjami, świadomego i wielostronnego zaangażowania się w działalność edukacyjną. Specyfika procesów poznawczych uczniów odbiegających od normy psychofizycznej, konieczność stosowania odpowiednich metod i środków dydaktycznych wymagają odpowiedniego przygotowania. Nauczyciel szkoły specjalnej powinien wykazać się umiejętnością planowania pracy i właściwej organizacji procesu uczenia się, powinien być dobrym diagnostą. Poczucie odpowiedzialności, cierpliwość, empatia – to tylko niektóre wymagane cechy jego osobowości.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-PEDAGOGA SPECJALNEGO W ŚWIETLE POTRZEB UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SZKOLNICTWIE INTEGRACYJNYM

Szkoły integracyjne poprzez swoją działalność dydaktyczną i wychowawczą powinny zaspokajać potrzeby zarówno ucznia pełno-, jak i niepełnosprawnego. „Integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”²⁷. Bardzo ważną rolę w procesie integracji odgrywa nauczyciel-pedagog specjalny. Od jego kompetencji w dużej mierze zależy sytuacja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

J. Bąbka stworzył model kompetencji nauczyciela realizującego edukację integracyjną, wymieniając kompetencje specyficzne i niespecyficzne. Te pierwsze wynikają ze swoistych właściwości wychowania i nauczania uczniów niepełnosprawnych w integracji z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Autor wymienił: wiedzę specjalną z zakresu pedagogiki specjalnej (rewalidacyjnej) i psychologii klinicznej, kompetencje diagnostyczne i wychowawczo-dydaktyczne. Kompetencje niespecyficzne przejawiają się

²⁶ L. Marszałek, *op. cit.*, s. 64.

²⁷ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1988, s. 492.

w umiejętnościach interpersonalnych i innowacyjnych warunkujących skuteczną pracę każdego nauczyciela, niezależnie od jego specjalizacji²⁸.

Według A. Hulka, „każda zwykła szkoła, klasa, czy też inna placówka oświatowa powinny być przygotowane do przyjęcia uczniów z odchyleniami od normy”²⁹, a pracujący w nich nauczyciel i wychowawca powinien:

- rozumieć i zaspokajać specjalne potrzeby uczniów;
- umieć rozwiązywać nietypowe problemy dydaktyczne i wychowawcze;
- dostosować wymagania do sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko;
- znać specjalne systemy komunikowania się z uczniem;
- posiadać umiejętność organizowania czasu wolnego uczniów;
- pełnić funkcję koordynatora w procesie rehabilitacji dziecka pomiędzy szkołą, rodziną i instytucjami biorącymi udział w tym procesie;
- uczyć dzieci i młodzież „technik osobistego i społecznego bytowania”³⁰.

Podobnie jak w szkole specjalnej nauczyciel pracujący w szkole integracyjnej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinien rozumieć funkcję diagnostyczną. Należy to do obszaru odpowiedzialności nauczyciela-pedagoga specjalnego, którego ważnym zadaniem jest rozpoznanie potrzeb uczniów danej klasy. W kontekście koncepcji biospochospołecznej niepełnosprawności struktura gromadzenia informacji o dziecku dotyczy trzech podstawowych sfer:

1. osobowościowej, która obejmuje orientację nauczyciela w zakresie jego sfery emocjonalnej, motywacji, temperamentu, potrzeb, percepcji świata itp.;
2. somatycznej, dotyczącej stanu zdrowia ucznia, funkcjonowania jego analizatorów (wzrok, słuch, dotyk);
3. społecznej, która powinna dostarczyć nauczycielowi informacji na temat komunikowania się dziecka z kolegami, pełnienia roli ucznia, członka grupy rówieśniczej, stylu życia itp.³¹

²⁸ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001, s. 95–107.

²⁹ A. Hulek, *op. cit.*, s. 502–506.

³⁰ Zob. A. Pielecki, Z. Kazanowski, *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008, s. 67.

³¹ J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Kraków 2006, s. 167–168.

Cele edukacyjne w klasie integracyjnej są dla wszystkich dzieci takie same, a każde dziecko w pełni sprawne, czy też nie, musi mieć możliwość ich realizacji na miarę swoich możliwości. Dzieci niepełnosprawne, by mogły realizować cele, muszą mieć zapewnione wsparcie: edukacyjne (dostosowanie środków, form i metod pracy do indywidualnych możliwości) i psychospołeczne (pomoc w zaspokajaniu potrzeb ucznia). I taka jest rola nauczyciela-pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej³².

A. Maciarz uważa, że pedagog specjalny powinien posiadać takie kompetencje metodyczne w udzielaniu specjalnej pomocy uczniom z niepełnosprawnością intelektualną, sensoryczną czy ruchową, by nie zaniżać wymagań dydaktycznych wobec nich oraz kryteriów ich osiągnięć. Nadmierna pobłażliwość nie jest wskazana, gdyż może doprowadzić do regresu osiągnięć w nauce³³. Ważna jest umiejętność dostosowania treści nauczania do możliwości poznawczych i specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz rehabilitacyjnych uczniów. W dziedzinie planowania i projektowania należy uwzględnić problematykę konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych³⁴.

Nauczyciel-pedagog specjalny musi posiadać umiejętność kreowania ciągle nowych sytuacji, które swoją specyfiką przyczynią się do pełnej rehabilitacji jednostek niepełnosprawnych. Niezmiernie ważne są walory moralne nauczyciela, do których należą m.in.: opanowanie, zrównoważenie, zdyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę³⁵.

Obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach integracyjnych jest pożądana, może przynosić wiele korzyści zarówno uczniom niepełnosprawnym, jak i pełnosprawnym. Jednak należy pamiętać, że prawidłowa organizacja procesu kształcenia musi być oparta między innymi na kompetencjach nauczycieli-pedagogów specjalnych, ich rzetelnej wiedzy zarówno teoretycznej, jak i praktycznej.

³² M. Gołubiew, *Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001, s. 182.

³³ Zob. *ibidem*, s. 183.

³⁴ A. Pielecki, Z. Kazanowski, *op. cit.*, s. 69.

³⁵ A. Korzon, *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji...*, s. 51–52.

ZAKOŃCZENIE

Aby uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poszerzał swoją wiedzę i nabywał nowe umiejętności, musi na swojej drodze spotkać kompetentnego nauczyciela-pedagoga specjalnego.

W niniejszej pracy ukazano obszary kompetencji współczesnego nauczyciela (merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze, komunikacyjne), które stanowią zestaw kompetencji potrzebnych do nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zarówno w szkole specjalnej, jak i integracyjnej wymaga się profesjonalizmu i podejmowania właściwych decyzji w celu wspomagania procesu nauczania i wychowania. Nauczyciel-pedagog specjalny musi posiadać głęboką wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne, diagnostyczne i komunikacyjne. Ponadto musi odznaczać się takimi cechami osobowości, jak: miłość, życzliwość, empatia, przywiązanie do dziecka niepełnosprawnego, poczucie odpowiedzialności. Powinien być wsparciem zarówno dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i jego rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.
- Błęszyński J.J., *Komunikacja osób ze spektrum autyzmu – w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków 2015.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.
- Borzęcka A., *Komunikacja alternatywna i wspomagająca w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu*, „Konteksty Pedagogiczne” 2016, nr 2(7).
- Doroszevska J., *Pedagogika specjalna*, t. 1, Warszawa 1989.
- Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Poznań 2010.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2010.

- Gołubiew M., *Pedagog specjalny – jego rola i zadania w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001.
- Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I–III*, Warszawa 1996.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1988.
- Korzon A., *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.
- Kotusiewicz A.A., *Pedeutologiczne stanowisko Bogdana R. Nawroczyńskiego*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000.
- Marcinkowska B., *Diagnoza dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, praca zbiorowa, Warszawa 2009.
- Marszałek L., *Wybrane kompetencje diagnostyczne pedagoga specjalnego*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin 2008.
- Men.gov.pl [dostęp: 14.10.2017].
- Minczakiewicz E.M., *Nauczyciel czy pedagog specjalny? Kwestie przygotowania pedagogicznego i doskonalenia zawodowego, kompetencji, zadań i funkcji*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Olszak A., *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych – w świetle badań*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Lublin 2008.
- Pielecki A., Kazanowski Z., *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik nr 3.
- Sikora A., *Model nauczyciela wobec współczesnych sytuacji edukacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1.
- Skibska J., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością*, red. Z. Gajdzica, M. Bełza, Sosnowiec 2011.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-PEDAGOGA SPECJALNEGO...

Strykowski W., *Nauczyciel i jego kompetencje*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2007.

Upośledzenie umysłowe – pedagogika, red. K. Kirejczyk, Warszawa 1981.

Wyczesany J., Gajdzica Z., *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Kraków 2006.

Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.

Kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Streszczenie: W pracy przedstawiono kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwrócono uwagę na obszary kompetencji współczesnego nauczyciela. Opisano kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego w świetle potrzeb ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie specjalnym i szkolnictwie integracyjnym. Nauczyciel-pedagog specjalny musi posiadać głęboką wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne, diagnostyczne i komunikacyjne. Ponadto musi odznaczać się takimi cechami osobowości, jak: miłość, życzliwość, empatia, przywiązanie do dziecka niepełnosprawnego.

SŁOWA KLUCZOWE: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kompetencje nauczyciela-pedagoga specjalnego

Competences of a Special Education Teacher-Pedagogue in Work with Schoolchild with Special Educational Needs

Summary: The following work presents the competences of a teacher-pedagogue working with schoolchildren with special educational needs. The special attention has been drawn to the areas of competence of a modern teacher. The article describes the competences of a special education teacher-pedagogue in the light of the needs of the child with special educational needs attempting special and inclusive education schools. Such a teacher must have deep theoretical knowledge and practical competences, including diagnostic and communication skills. In addition, they must have personality traits such as love, kindness, empathy, and attachment to a disabled child.

KEYWORDS: children with special educational needs, competences of a special education teacher

ROZDZIAŁ II

Diagnoza i wsparcie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym

ANNA PORCZYŃSKA-CISZEWSKA

Uniwersytet Śląski

ADHD a inne zaburzenia psychiczne – diagnoza różnicowa

WSTĘP

Na przestrzeni ostatnich lat coraz częściej spotykamy się z rozpoznaniem zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) u dzieci, można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że zapanowała swoista „moda” na ADHD. Potwierdzają to statystyki, zgodnie z którymi ADHD jest najczęściej rozpoznawanym zaburzeniem psychicznym okresu dzieciństwa. Szacuje się, że dotyczy ono 3–5% młodych ludzi w wieku szkolnym¹. Z tego też względu zasadne wydaje się pytanie: czy rzeczywiście coraz więcej dzieci rodzi się z ADHD, czy może raczej diagnoza ADHD stawiana jest w nieuzasadnionych przypadkach?

Podjmując problematykę diagnozy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, na wstępie należy zaznaczyć, że rozpoznanie tego zaburzenia jest zadaniem niezwykle trudnym. Wynika to z wielu różnych przyczyn. Jedną z nich jest między innymi fakt, iż zaburzenia te są różnie klasyfikowane w różnych krajach ze względu na stosowanie dwu odmiennych systemów klasyfikacyjnych – Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych DSM-V (Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego) oraz Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10 (Światowa Organizacja Zdrowia). Kolejnym powodem wydaje się to, że

¹ C.W. Popper, *Disorders usually first evident in infancy, childhood, or adolescence*, [w:] *Textbook of Psychiatry*, red. J.A. Talbott, R.E. Hales, S. Yudofsky, Washington, DC 1988, s. 649–735.

„rozpoznanie ADHD jest rozpoznaniem klinicznym i diagnoza może zostać postawiona dopiero wówczas, kiedy natężenie i liczba objawów jest zgodna z kryteriami diagnostycznymi obowiązujących klasyfikacji”² (tzn. ICD-10, DSM-V). Oznacza to, że nie ma żadnych badań laboratoryjnych pozwalających na postawienie lub wykluczenie takiego rozpoznania, choć często konieczne jest wykonanie badań dodatkowych w celu wykluczenia innych chorób, które mogą być mylone z ADHD³. Ponadto pamiętać należy, że zdiagnozowanie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej nie jest możliwe podczas jednej wizyty w gabinecie psychologa czy psychiatry dziecięcego. Trafna diagnoza wymaga dłuższej obserwacji pacjenta oraz zebrania bardzo szczegółowego wywiadu na temat funkcjonowania dziecka zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. Kolejnym powodem trudności diagnostycznych podczas rozpoznawania ADHD jest podobieństwo objawów występujących w przebiegu ADHD do objawów wielu innych zaburzeń, istnieje bowiem wiele problemów zdrowotnych i psychologicznych, w przebiegu których występują symptomy zbliżone, a nawet identyczne z objawami ADHD. Objawy charakterystyczne dla ADHD mogą występować m.in. u pacjentów z takimi schorzeniami, jak: alergie, nadczynność tarczycy, zespoły depresyjne lub maniakalne, zaburzenia lękowe, zaburzenia psychotyczne, uzależnienia, choroby neurologiczne i neurorozwojowe, czy u dzieci maltretowanych⁴. Wiele stanów chorobowych może być mylonych z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, ponieważ zaburzenia uwagi i niepokój dziecka nie są „zarezerwowane” wyłącznie dla ADHD. Warto więc podkreślić wagę rzetelnej diagnozy przeprowadzonej przez lekarzy psychiatrów oraz psychologów z uwzględnieniem diagnozy różnicowej, sprawdzającej, czy objawy wynikają z zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, czy też może mają inne źródło. Prawidłowo postawiona diagnoza zawsze wymaga konsultacji medycznej z lekarzami różnych specjalności, przeprowadzenia specjalistycznych badań oraz wykluczenia wielu chorób czy problemów rozwojowych, ponieważ „dokładna diagnostyka różnicowa

² A. Porczyńska, *Dziecko z ADHD – nieznośne, chore czy społecznie niedostosowane*, [w:] *W kręgu resocjalizacji wybranych zagadnień opiekuńczo-wychowawczych*, red. I. Bieńkowska, Gliwice–Kraków 2009, s. 48.

³ T. Wolańczyk i in., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, Warszawa 2005 (materiały szkoleniowe).

⁴ A. Bryńska i in., *ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Sopot 2010, s. 14–15.

jest podstawowym warunkiem skutecznego leczenia”⁵. Diagnoza różnicowa jest niezwykle istotna z tego względu, że objawy nadmiernej ruchliwości czy kłopoty z koncentracją uwagi nie są specyficzne wyłącznie dla ADHD. Tak jak wspomniano, objawy te mogą mieć zupełnie inną przyczynę, np. występować w przebiegu różnych stanów chorobowych, zarówno o podłożu somatycznym, jak i psychicznym. Z tego też względu zachodzi ryzyko pomylenia ADHD z inną jednostką nozologiczną czy nawet z najzupełniej normalnym zachowaniem dziecka, a w konsekwencji postawienia błędnej diagnozy i podjęcia nieskutecznego procesu leczenia.

ZABURZENIA PSYCHICZNE A ADHD

Diagnostyka różnicowa ADHD wymaga wzięcia pod uwagę wielu zaburzeń psychicznych, m.in. takich jak: zaburzenia nastroju (zarówno zespoły depresyjne, jak i maniakalne oraz hipomanię i zaburzenie afektywne dwubiegunowe), zaburzenia lękowe, zaburzenia zachowania, całościowe zaburzenia rozwojowe (np. zespół Aspergera, autyzm wczesnodziecięcy), upośledzenie umysłowe, zaburzenia psychotyczne, uzależnienia. Należy tutaj zaznaczyć, że postawienie rozpoznania ADHD jest szczególnie trudne u małych dzieci, ponieważ objawy wielu zaburzeń psychicznych u dzieci w wieku 4–7 lat są bardzo podobne i niejednokrotnie (przynajmniej częściowo) pokrywają się z objawami ADHD⁶.

Symptomy zbieżne z ADHD, takie jak kłopoty z koncentracją uwagi czy nadmierne pobudzenie oraz impulsywność, mogą wystąpić u dzieci w przebiegu zaburzeń nastroju, zarówno w epizodzie depresyjnym, jak i maniakalnym, a także w przebiegu zaburzeń afektywnych dwubiegunowych. Należy pamiętać, że w tych przypadkach nie są to zaburzenia koncentracji uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność charakteryzujące ADHD, ale symptomy zaburzeń nastroju, które mogą pojawić się, zanim rozwinię się obniżony nastrój i myślenie typowo depresyjne.

⁵ S. Kutcher i in., *Międzynarodowe stanowisko na temat zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) i zaburzeń zachowania (DBD): implikacje kliniczne i sugestie dotyczące leczenia*, „European Neuropsychopharmacology” 2004, nr 14, s. 4.

⁶ A. Bryńska i in., *op. cit.*, s. 80.

Jednym z częstszych błędów diagnostycznych jest mylnie rozpoznawane ADHD u dzieci z zaburzeniem afektywnym dwubiegunowym (CHAD). Dzieje się tak dlatego, że objawy zaburzenia afektywnego dwubiegunowego w znacznej mierze pokrywają się z objawami ADHD, zwłaszcza z typem ADHD połączonym z nadrucliwością i impulsywnością. Diagnozę dodatkowo komplikuje fakt, że podobnie jak w przypadku zaburzenia hiperkinetycznego nie istnieje jedno pewne badanie, które pozwalałoby stwierdzić, że dziecko cierpi na zaburzenie dwubiegunowe. Również problemy społeczne wiążą się zarówno z ADHD, jak i chorobą dwubiegunową⁷, co dodatkowo utrudnia diagnozę. Podkreślić należy, że u dzieci przebieg choroby dwubiegunowej zdecydowanie różni się od przebiegu CHAD u dorosłych. U dzieci faza manii nie jest tak wyraźna jak u dorosłych, rzadko zdarza się, aby okresy pobudzenia maniakalnego u dzieci trwały dłużej niż siedem dni. W przebiegu dziecięcego zaburzenia afektywnego dwubiegunowego zmiany nastrojów mogą występować kilkanaście razy dziennie, a nawet tyleż razy w ciągu kilku godzin. Podstawowe objawy dziecięcego pobudzenia maniakalnego, do których zaliczamy: nastroje podniecenia lub rozdrażnienia, podwyższenie nastroju, nastawienie wielkościowe, gonitwę (natłok) myśli, zmniejszoną potrzebę snu, hiperseksualność, nadmierną ruchliwość, przyspieszony tok wypowiedzi, zaburzenia koncentracji uwagi, są takie same jak u dorosłych, jednak okresy ich występowania są znacznie krótsze. Typowe dla dorosłych będących w epizodzie maniakalnym podniecenie i poczucie szczęścia u dzieci zastąpione jest rozdrażnieniem. Dzieci będące w fazie maniakalnej mogą wpadać w szał, ulegać gwałtownym nastrojom, bić, pluć czy atakować przypadkowe osoby. Odróżnienie ADHD od CHAD utrudnia fakt, iż rozdrażnienie może również występować w przebiegu ADHD, ale pamiętać należy, że w przypadku ADHD nie jest ono tak intensywne jak w przebiegu epizodu maniakalnego i zazwyczaj jest konsekwencją frustracji lub braku tolerancji. Warto podkreślić, że rozdrażnienie może także towarzyszyć depresji dziecięcej, ale jego przebieg nie jest aż tak gwałtowny i charakteryzuje się raczej skłonnością do ciągłego narzekania i niezadowolenia oraz tym, że w żaden sposób nie można dziecka zadowolić. Rozdrażnienie charakterystyczne dla dziecięcego CHAD najczęściej sprowadza się do otwartego ataku, dziecko może stanowić zagrożenie dla otoczenia, jednak tego rodzaju rozdrażnienie może po kilku minutach przerodzić się w depresję, po czym ponownie

⁷ E. Hallowell, J. Ratey, *Jak żyć z ADHD*, przeł. K. Puławski, Poznań 2007, s. 171–178.

przejsić w stan maniakalny, a wszystkie te zmiany mogą zajść w czasie kilku godzin. Pomimo że widać wyraźne różnice pomiędzy zaburzeniem dwubiegunowym a ADHD, D. Papolos⁸ podaje, że około 90% dzieci, u których wykryto chorobę dwubiegunową, miało wcześniej błędnie zdiagnozowane i niewłaściwie leczone ADHD. Zła diagnoza oraz podanie stymulantów (które stosuje się z powodzeniem w leczeniu ADHD) na pewno nie pomagają dziecku choremu na zaburzenie dwubiegunowe, a nawet mogą mu zaszkodzić, pogłębiając maniakalne pobudzenie oraz depresję i pociągając za sobą najgorszą możliwą konsekwencję, jaką jest samobójstwo. Z całą stanowczością należy podkreślić, że choroba afektywna dwubiegunowa, która występuje u dzieci, nie powinna być mylona z ADHD, ponieważ w obu przypadkach stosuje się zupełnie inne leczenie: w przypadku CHAD najlepiej działają leki antypsychotyczne oraz poprawiające nastrój, natomiast stymulanty stosowane z powodzeniem w leczeniu ADHD pogarszają stan dzieci z zaburzeniem afektywnym dwubiegunowym⁹.

Omawiając zaburzenia, w których mogą wystąpić problemy charakterystyczne dla zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, tj. zaburzenia koncentracji uwagi czy nadmierne pobudzenie, pamiętać należy o zaburzeniach lękowych oraz silnym lęku (np. lęk przed separacją w dzieciństwie). Również występujące z dużą częstotliwością tiki oraz odczucia przepowiadające ich wystąpienie mogą być przyczyną zaburzeń koncentracji uwagi¹⁰.

Pomimo że ADHD i upośledzenie umysłowe to dwie zupełnie różne jednostki chorobowe, pewne symptomy mogą być wspólne dla obu zaburzeń. Chodzi przede wszystkim o zaburzenia koncentracji uwagi, które często występują u dzieci z obniżonym ilorazem inteligencji. Zaburzenia uwagi są widoczne u dzieci upośledzonych umysłowo zwłaszcza w sytuacjach dla nich zbyt trudnych, przekraczających ich intelektualne możliwości. Dziecko, które nie rozumie, o czym nauczyciel mówi na lekcji, nie będzie potrafiło skoncentrować uwagi, zacznie chodzić po klasie, bawić się. Podkreślić jednak należy, że ADHD może współwystępować z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Taką podwójną diagnozę można jednak postawić w sytuacji, kiedy nasilenie objawów nieuwagi oraz nadmiernej ruchliwości jest u badanego dziecka większe niż u dzieci

⁸ D. Papolos, J. Papolos, *The Bipolar Child: The Definitive and Reassuring Guide to Childhood's Most Misunderstood Disorder*, Broadway Books 1999.

⁹ *Ibidem*, s. 171–178.

¹⁰ A. Bryńska i in., *op. cit.*, s. 80.

w takim samym wieku rozwojowym¹¹. Pamiętać należy jednak o tym, że ADHD nie ma bezpośredniego wpływu na obniżenie funkcji intelektualnych dziecka i nie ma różnic pod względem ilorazu inteligencji dzieci z ADHD i dzieci zdrowych. Z drugiej strony, nadzwyczaj wysoki iloraz inteligencji może rodzić podobne problemy jak upośledzenie umysłowe, tzn. dziecko wybitnie inteligentne również może mieć zaburzenia uwagi, ponieważ przekazywane w szkole treści mogą być dla niego nudne. Dziecko znudzone także będzie chodziło po klasie i nie będzie koncentrowało swojej uwagi na tym, o czym mówi nauczyciel.

Częste błędy diagnostyczne dotyczą dzieci w wieku szkolnym, u których występują objawy całościowych zaburzeń rozwoju, czyli autyzm i zespół Aspergera. Jest to grupa zaburzeń, które również mogą powodować objawy nadpobudliwości oraz trudności z koncentracją uwagi, i choć autyzm typowy trudno pomylić z ADHD, sytuacja staje się bardziej skomplikowana w przypadku dzieci z zespołem Aspergera (AS) oraz wysokofunkcjonujących dzieci autystycznych (HFA). Przyczyną błędów diagnostycznych jest pokrywanie się części objawów ADHD zarówno z symptomami zespołu Aspergera, jak i typowymi dla wysokofunkcjonujących dzieci autystycznych. Również większa wiedza na temat ADHD oraz częstsze występowanie ADHD skłaniają klinicystów do stawiania takiej diagnozy. Co więcej, problemy dzieci dotkniętych całościowymi zaburzeniami rozwojowymi w zakresie objawów podobnych do objawów ADHD stanowią zdecydowanie większy kłopot dla rodziców i nauczycieli niż trudności społeczne czy wybiórcze zachowania będące osiowymi objawami całościowych zaburzeń rozwojowych. Czynnikiem różnicującymi dzieci z ADHD od dzieci z zespołem Aspergera jest z całą pewnością brak problemów w nawiązaniu kontaktu wzrokowego, jak również obecność wspólnie podzielanej uwagi i właściwa reakcja na własne imię w okresie wczesnego dzieciństwa u dzieci z ADHD. Ponadto dzieci z ADHD w odróżnieniu od dzieci z zespołem Aspergera nie mają problemów z naprzemiennym uczestnictwem w komunikacji słownej, rozumieniem mowy niezwiązanej z aktualną sytuacją, żartów, przysłów itp. oraz wykazują zainteresowanie emocjonalnym i uczuciowym znaczeniem zdarzeń. Dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, w przeciwieństwie do dzieci z zespołem Aspergera, wykazują również szeroki zakres zainteresowań i aktywności, pozytywną reakcję na wzmocnienia o charakterze społecznym (pochwały, akceptacja

¹¹ *Ibidem*, s. 79–80.

zachowań), żywą wyobraźnię, umiejętność zabaw imitacyjnych, zainteresowanie rodzeństwem i innymi dziećmi¹². Dzieci z zespołem Aspergera natomiast mają trudności w radzeniu sobie z nieoczekiwanymi zmianami, są podatne na manipulację ze strony innych, ale same nie potrafią manipulować innymi osobami, są łatwowierne, często nie mają świadomości, że inne osoby mogą posiadać wiedzę, której im brakuje, oraz mają deficyty w zakresie umiejętności wyboru rzeczy ważnych. Ponadto w odróżnieniu od małych pacjentów z ADHD dzieci z zespołem Aspergera często są przesadnie formalne, przywiązane sztywno do zasad, mają trudności w różnicowaniu i nazywaniu uczuć, nie wykazują też dbałości o wygląd i higienę osobistą¹³. Dzieci z ADHD mają podobne problemy jak dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi, ale wynikają one z odmiennych powodów. Zarówno dzieci z ADHD, jak i dzieci z zespołem Aspergera czy wysokofunkcjonujące dzieci autystyczne wydają się nie słuchać tego, co do nich mówią inne osoby, oraz nie wypełniają poleceń – u dzieci z ADHD objawy te wynikają z deficytu uwagi, natomiast u dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi z deficytu w funkcjonowaniu społecznym, problemów w ukierunkowaniu uwagi na bodźce o znaczeniu społecznym, tj. mowa, oraz z problemów w rozumieniu mowy. Kolejne objawy wspólne dla ADHD i całościowych zaburzeń rozwoju polegające na przerywaniu innym, nadmiernej gadatliwości, braku umiejętności czekania na swoją kolej – u dzieci z ADHD wynikają z impulsywności, natomiast u dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi są konsekwencją trudności w rozumieniu sytuacji społecznych oraz braku wyczucia dotyczącego właściwego zachowania w konkretnej sytuacji. Dzieci z ADHD podobnie jak dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju mogą mieć problem ze spokojnym siedzeniem w ławce (lub w ogóle z siedzeniem) – powodem tego u dziecka z ADHD będzie nadmierna ruchliwość (pomimo jego chęci do siedzenia podczas lekcji), natomiast dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju nie będą próbowały powstrzymać się przed wstawaniem z ławki. Zarówno dzieci z ADHD, jak i dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju mają tendencję do łatwego rozpraszania się, ale dzieci z ADHD częściej będą rozpraszały się pod wpływem hałasu i czynników zewnętrznych, natomiast dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju mogą rozpraszać

¹² *Diagnoza różnicowa ADHD*, Centrum Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej Centrum CBT, Warszawa (materiały szkoleniowe).

¹³ *Ibidem*.

się również pod wpływem własnych myśli i zainteresowań¹⁴. Jak wynika z powyższego opisu, dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju, podobnie jak dzieci z ADHD, często charakteryzuje nadmierna ruchliwość oraz problemy z koncentracją uwagi, jednak w odróżnieniu od dzieci z ADHD mają one jeszcze wiele objawów specyficznych dla tych zaburzeń (m.in. zaburzenia mowy, zaburzenia kontaktów społecznych, stereotypowe zachowania lub zainteresowania), które raczej trudno pomylić z ADHD, jednak zdarza się, że nadruchliwość lub impulsywność mogą osiągać duże nasilenie u dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi, a tym samym wymagać dodatkowego leczenia¹⁵.

Kolejnym niezwykle istotnym problemem diagnostycznym ADHD jest konieczność jego różnicowania z innymi zaburzeniami zachowania, do których zaliczamy zaburzenia opozycyjno-buntownicze (*oppositional defiant disorder* – ODD) czy poważne zaburzenia zachowania (*conduct disorder* – CD). Często zdarza się, że objawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej mylone są z objawami ODD oraz CD, czego konsekwencją jest popularny, aczkolwiek nieprawdziwy mit, według którego dziecko z ADHD to dziecko agresywne oraz mające problemy z zachowaniem¹⁶. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że najczęściej współwystępującymi z ADHD zaburzeniami są właśnie zaburzenia zachowania, zarówno ODD, jak i CD. W przebiegu zaburzeń zachowania dominują takie objawy jak zachowania prowokacyjne, wybuchy złości czy krzywdzenie innych, co świadczy o tym, że symptomy zaburzeń zachowania zdecydowanie różnią się od symptomów ADHD. Podstawowym przejawem zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD) jest utrwalony wzorzec zachowania, polegający na występowaniu zachowań negatywistycznych, wrogich, buntowniczych, prowokacyjnych, niszczycielskich, które to w sposób wyraźny przekraczają normy zachowania dla danego wieku oraz dla kontekstu społeczno-kulturowego¹⁷. Dzieci z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi mają tendencję do aktywnego przeciwstawiania się prośbom, normom społecznym oraz zasadom, skłonne są również do

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ A. Bryńska i in., *op. cit.*, s. 80–81.

¹⁶ A. Kołakowski, *Zaburzenia zachowania a zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci*, red. A. Kołakowski, Sopot 2014, s. 64.

¹⁷ *Idem*, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania...*, s. 25.

celowych zachowań sprawiających przykrość innym ludziom. Skore są też do wybuchów złości, spierania się z dorosłymi, obwiniania innych za swoje błędy lub niewłaściwe zachowanie, ponadto często bywają obraźliwe, przewrażliwione, łatwo je urazić, zdarza się też, że zachowują się złośliwie lub mściwie. Dzieci z ODD charakteryzują się niskim progiem tolerancji na frustrację i trudność sprawia im panowanie nad swoimi reakcjami¹⁸. Z kolei zaburzenia zachowania (CD) można stwierdzić, jeśli „u dziecka występuje powtarzający się i trwały wzorzec zachowania, w którym łamie ono podstawowe prawa innych osób lub nie przestrzega w sposób właściwy dla swojego wieku podstawowych norm bądź zasad społecznych”¹⁹. Do głównych objawów zaburzeń zachowania zaliczamy: agresję wobec ludzi i zwierząt, niszczenie własności, podstępność i kradzieże oraz poważne złamanie norm²⁰. Jak widać, granica między zespołem nadpobudliwości psychoruchowej a zaburzeniami zachowania jest wyraźna i pomimo że objawy zaburzeń zachowania zdecydowanie różnią się od objawów ADHD (w którym dominują deficyty koncentracji uwagi, nadruchliwość oraz impulsywność), nierzadko zdarza się, że te jednostki nozologiczne są mylone. Warto również podkreślić, że ADHD nie jest synonimem niespokojnego, źle wychowanego, niegrzecznego dziecka, złośliwości, lenistwa, agresji ani przemocy²¹.

Nagle pojawiające się u dziecka objawy nadpobudliwości, tj. kłopoty z koncentracją, nadmierna impulsywność, ruchliwość, mogą wynikać również z nadużywania substancji psychoaktywnych. Przyjmowanie tego rodzaju środków na przestrzeni ostatnich lat jest coraz częstszym problemem w psychiatrii dzieci i młodzieży, a granica pierwszego kontaktu z substancjami psychoaktywnymi stale się obniża. Warto pamiętać, że w przypadku nadużywania substancji psychoaktywnych możemy zaobserwować jeszcze inne objawy, do których należą m.in.: drażliwość, nadmierna senność, kłopoty z nauką, dziwne zachowania. Dlatego diagnozując ADHD, należy rozważyć także konieczność wykonania badań

¹⁸ A. Porczyńska, *op. cit.*, s. 55.

¹⁹ A. Kolakowski, *Diagnoza zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania...*, s. 158.

²⁰ *Idem*, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania...*, *op. cit.*, s. 28.

²¹ A. Porczyńska-Ciszewska, *Dziecko z ADHD w szkole – obraz kliniczny oraz konsekwencje*, [w:] *Diagnoza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Kraków 2014, s. 170.

w kierunku nadużywania substancji psychoaktywnych. Pamiętać też należy, że ADHD (zwłaszcza nieleczone) znacząco zwiększa ryzyko popadnięcia w uzależnienia od różnego rodzaju substancji psychoaktywnych²².

Diagnostując ADHD, należy pamiętać również o tym, że niepokój i niemożność skupienia uwagi, czyli objawy podobne do objawów ADHD, mogą być konsekwencją silnego stresu (np. rozwód rodziców, poważna choroba w rodzinie, śmierć kogoś bliskiego), na który było narażone dziecko. W tego rodzaju sytuacji najczęściej jednak można uchwycić wyraźny początek jego kłopotów. Kolejnym problemem, w którym mamy do czynienia z zaburzeniami uwagi oraz niepokojem, jest sytuacja dziecka maltretowanego. Dziecko doświadczające przemocy, czy to fizycznej, czy psychicznej, często nie będzie potrafiło skupić uwagi, będzie uciekało przed dorosłymi, a także samo może być agresywne. Również wykorzystywanie seksualne może skutkować niepokojem i pobudzeniem dziecka. Jednak dziecko doświadczające przemocy seksualnej będzie miało jeszcze inne objawy, m.in. może być smutne, wykazywać niestosowną do wieku wiedzę dotyczącą zachowań seksualnych, prezentować zachowania prowokacyjne, rozbierać się, szukać kontaktu fizycznego z dorosłymi, albo wręcz odwrotnie, unikać tego rodzaju kontaktów, uciekać, nie pozwalać się dotknąć²³.

Podkreślić również należy, że diagnostyka różnicowa ADHD poza zaburzeniami psychicznymi wymaga wzięcia pod uwagę również wielu chorób somatycznych (których dokładne omówienie wykracza poza ramy niniejszej publikacji), m.in. takich jak: nadczynności tarczycy, alergie (zwłaszcza pokarmowe), astma, przewlekłe zatrucia ołowiem, choroby genetyczne i metaboliczne (np. fenyloketonuria, zespół Williamsa, neurofibromatoza), padaczka, płodowy zespół alkoholowy (FAS), następstwa urazów głowy i stanów zapalnych OUN, niedosłuch czy kłopoty ze wzrokiem. Ponadto w rozpoznaniu różnicowym wskazane jest uwzględnienie tego, czy dziecko nie przyjmuje leków mogących wywołać u niego objawy nadpobudliwości, tj. barbiturany, benzodiazepiny, leki przeciwpadaczkowe, leki antyhistaminowe, sterydy, sympatykomimetyki i inne.

²² *Diagnoza różnicowa ADHD...*

²³ A. Bryńska i in., *op. cit.*, s. 81.

KONKLUZJA

Podsumowując, można stwierdzić, że pomimo iż granica między zespołem nadpobudliwości psychoruchowej a innymi zaburzeniami, tak psychicznymi, jak i somatycznymi, jest wyraźna, to

[...] diagnoza dzieci z ADHD nie jest zadaniem łatwym i podejmując się tego wyzwania, należy odróżniać zespół hiperkinetyczny od szeregu innych zaburzeń, które tylko i wyłącznie „sprawiają wrażenie ADHD”, ale wynikają z zupełnie odmiennych przyczyn i wymagają podejmowania zdecydowanie innych metod terapeutycznych²⁴.

Konsekwencją tego może być wydłużenie procesu diagnostycznego; pamiętać jednak należy, że wyłącznie trafna diagnoza pozwala na zaordynowanie skutecznego leczenia. Z tego też powodu podczas prowadzonej diagnozy psychiatrycznej dzieciom należy okazać cierpliwość i dołożyć wszelkich starań, aby poznać prawdziwą przyczynę problemów dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Bryńska A. i in., *ADHD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*. Sopot 2010.
- Diagnoza różnicowa ADHD*, Centrum Psychoterapii Poznawczo-Behawioralnej Centrum CBT, Warszawa (materiały szkoleniowe).
- Hallowell E., Ratey J., *Jak żyć z ADHD*, przeł. K. Puławski, Poznań 2007.
- Kołąkowski A., *Diagnoza zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci*, red. A. Kołąkowski, Sopot 2014.
- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci*, red. A. Kołąkowski, Sopot 2014.
- Kołąkowski A., *Zaburzenia zachowania a zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci*, red. A. Kołąkowski, Sopot 2014.
- Kutcher S. i in., *Międzynarodowe stanowisko na temat zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) i zaburzeń zachowania (DBD): implikacje kliniczne i sugestie dotyczące leczenia*, „European Neuropsychopharmacology” 2004, nr 14.

²⁴ A. Porczyńska, *op. cit.*, s. 56.

- Papolos D., Papolos J., *The Bipolar Child: The Definitive and Reassuring Guide to Childhood's Most Misunderstood Disorder*, Broadway Books 1999.
- Popper C.W., *Disorders usually first evident in infancy, childhood, or adolescence*, [w:] *Textbook of Psychiatry*, red. J.A. Talbott, R.E. Hales, S. Yudofsky, Washington, DC 1988.
- Porczyńska A., *Dziecko z ADHD – nieznośne, chore czy społecznie niedostosowane*, [w:] *W kręgu resocjalizacji wybranych zagadnień opiekuńczo-wychowawczych*, red. I. Bieńkowska, Gliwice–Kraków 2009.
- Porczyńska-Ciszewska A., *Dziecko z ADHD w szkole – obraz kliniczny oraz konsekwencje*, [w:] *Diagnoza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Kraków 2014.
- Wolańczyk T. i in., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, Warszawa 2005 (materiały szkoleniowe).

ADHD a inne zaburzenia psychiczne – diagnoza różnicowa

Streszczenie: Ważnym zadaniem w diagnozie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej jest ustalenie zaburzeń często współwystępujących lub mylnych z ADHD, które mogą wywierać wpływ na wybór leczenia. Z tego też względu diagnostyka różnicowa ADHD stanowi podstawowy i niezbędny warunek skutecznego leczenia. Rozpoznanie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej wymaga nie tylko ustalenia obecności symptomów będących kryteriami diagnostycznymi ADHD, ale również określenia czasu ich występowania, ich chroniczności, początku oraz tego, czy mogą wskazywać na inne zaburzenia, zarówno natury psychicznej, jak i somatycznej. Diagnostyka różnicowa ADHD wymaga wzięcia pod uwagę takich zaburzeń psychicznych, jak: zaburzenia zachowania (ODD, CD), zaburzenia lękowe, zaburzenia nastroju, specyficzne trudności szkolne, zespół Touretta, zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, uzależnienia, całościowe zaburzenia rozwojowe, upośledzenie umysłowe, zaburzenia psychotyczne czy zespół maltretowanego dziecka. Należy również prowadzić diagnostykę w kierunku możliwych schorzeń somatycznych, takich jak: alergie, nadczynność tarczycy, choroby neurologiczne i neurorozwojowe (np. padaczka) czy zaburzenia funkcji sensorycznych (upośledzenie wzroku, niedosłuch), a także uwzględnić przyjmowane przez dziecko leki.

SŁOWA KLUCZOWE: ADHD, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, diagnoza różnicowa

Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Other Mental Disorders – Differential Diagnosis

Summary: Recognition of disorders often co-occurring or confused with ADHD that can have influence on a choice of a treatment is an essential task of diagnosing hyperkinetic disorder. For this reason, a differential diagnosis of ADHD is basic and necessary condition for effective treatment. Recognition of hyperkinetic disorder does not only require detection of symptoms which are basic diagnostic criteria of ADHD, but also defining their time of occurrence, chronicity, beginning and whether the symptoms may indicate other mental or somatic disorders. The differential diagnosis requires taking under consideration such mental disorders as: behavior disorders (ODD,CD), anxiety disorders, difficulties in their mood, specific school difficulties, Tourette syndrome, obsessive-compulsive disorders, addictions, pervasive developmental disorder (PDD), mental retardation, psychotic disorders or battered child syndrome. A complete diagnosis should also consider any somatic disorders such as allergies, overactive thyroid, neurological diseases, neurodevelopmental diseases (e.g. epilepsy), sensory function disorders (visual disability, hearing loss) and also investigate if a child is under other medication.

KEYWORDS: ADHD, hyperkinetic disorder, differential diagnosis

EWA JĘDRZEJOWSKA

Uniwersytet Opolski

Diagnozowanie i wspieranie rozwoju dziecka z zakłóceniami lateralizacji, na etapie edukacji przedszkolnej

WPROWADZENIE

Lateralizacja, zwana także przewagą stronną, dominacją półkul czy asymetrią funkcjonalną, „dotyczy preferencyjnego użycia lub nadrzędnej funkcji jednej części ciała”¹ i rozwija się w ciągu życia jednostki, szczególnie intensywnie właśnie w okresie przedszkolnym. Implikuje to konieczność posiadania przez nauczycieli przedszkola świadomości i wiedzy na temat rozwoju stronności u swoich podopiecznych, a także umiejętności diagnozowania profilu lateralizacyjnego dziecka i podejmowania działań pomocowych wobec tych dzieci, u których występują zakłócenia w jego rozwoju.

ISTOTA I ROZWÓJ LATERALIZACJI

Funkcjonalna przewaga stronna zaznacza się bardzo wcześnie. M. Bogdanowicz wskazuje, że „w okresie prenatalnym powstają pierwsze objawy symetrii anatomicznej”². Jednym z ważniejszych przykładów dominacji półkul jest preferencja ręki. „Preferencja ręki odpowiada stopniowi, w jakim osoba preferuje używanie jednej ręki w stosunku do drugiej”³.

¹ G.N. Martin, *Neuropsychologia*, przeł. J. Gielecki, Warszawa 2001, s. 131.

² M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1992, s. 33.

³ G.N. Martin, *op. cit.*, s. 147.

Badacze opisują liczne przejawy dominacji stronnej w pierwszym roku życia.

Wyraźny rozdział czynności obu rąk pojawia się w III kwartale życia dziecka. Każda z rąk może wykonywać odmienne zadania. Pomiędzy 7 a 8 miesiącem życia chwyt dłoniowy rozwija się w chwyt nożycowy. Dziecko zaczyna wykonywać ruch przywodzenia i odwodzenia kciuka od reszty palców. Uważa się, że okres ten to moment, w którym pojawia się asymetria korowa wynikająca z przewagi czynnościowej jednej z półkul mózgu⁴.

Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia objawy dominacji słabną, a nawet zupełnie zanikają, co uczeni wiążą z nabywaniem przez dziecko czynności symetrycznych, jaką jest m.in. chodzenie⁵. Między drugim a trzecim rokiem życia zaczyna się ponowny, systematyczny rozwój przewagi stronnej, którego efektem jest – na ogół – wyraźna preferencja ręki u dzieci pięcioletnich, sześciolletnich. Nie dzieje się tak jednak w każdym przypadku. Praworęczność w rozwoju dziecka, na ogół, pojawia się wcześniej niż leworęczność. U dzieci praworęcznych wyraźna dominacja ręki pojawia się między drugim a trzecim rokiem życia, u leworęcznych zauważana jest rok później – między trzecim a czwartym rokiem życia. Badacze podkreślają również, że do czwartego roku oburęczność jest jeszcze częstym zjawiskiem, a dominacja jednej z rąk ustala się w wieku 6–7 lat⁶.

Wśród modeli lateralizacji wyróżniamy lateralizację jednorodną (lewostronną, prawostronną) i niejednorodną (skrzyżowaną i nieustaloną, inaczej słabą), która jest mniej korzystnym modelem lateralizacji⁷. Czasami obserwuje się również dominację stronną zmienną – gdy dziecko w różnych okresach preferuje jedną bądź drugą rękę.

ZAKŁÓCENIA ROZWOJU LATERALIZACJI

Za prawidłową i najkorzystniejszą lateralizację uznaje się modele lateralizacji jednorodnej. „Występujące wtedy większe napięcie mięśniowe po stronie

⁴ B.M. Radtke, *Zestaw metod diagnozy lateralizacji*, Gdańsk 2011, s. 7.

⁵ M. Bogdanowicz, *Leworęczność...*, s. 35.

⁶ *Ibidem*, s. 36.

⁷ *Ibidem*, s. 29–30.

dominującej powoduje *gotowość czynnościową* zawsze po tej samej stronie”⁸, ułatwia to orientację w schemacie własnego ciała i przestrzeni. O zaburzeniach lateralizacji mówimy w odniesieniu do lateralizacji niejednorodnej – nieustalonej i skrzyżowanej. Dominację lewostronną uznaje się za prawidłową. I chociaż o zaburzeniach lateralizacji – w kategoriach patologii – mówimy dopiero w odniesieniu do osób po 12. roku życia⁹, to symptomy wskazujące na zakłócenia w rozwoju procesu lateralizacji widać wyraźnie już w wieku przedszkolnym. I to właśnie wtedy warto podjąć działania diagnostyczne i pomocowe. Najczęściej w tym okresie zauważamy lateralizację nieustaloną (słabą), której skutkiem jest oburęczność pierwotna, charakteryzująca się zwolnieniem tempa rozwoju przewagi funkcyjnej. Oburęczność wtórna jest wynikiem wieloletniego treningu ręki niedominującej (pianści, sportowcy) i nie rozpatrujemy jej na ogół w kategoriach zaburzeń. Może być jednak zjawiskiem negatywnym w sytuacji niezasadnego przeuczania dziecka z ręki lewej na prawą. Oburęczność pierwotna towarzyszy często różnego rodzaju problemom – zaburzeniom rozwoju funkcji percepcyjnych, niskiej sprawności motorycznej w zakresie szybkości i precyzji ruchów każdej z rąk, harmonii i koordynacji ruchów oraz trudnościom w orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni¹⁰. H. Nartowska podkreślała, że „dzieci zlateralizowane niejednorodnie lub słabo zlateralizowane (w tym obustronnie) ujawniają mniejszą sprawność ruchową, przede wszystkim w czynnościach złożonych, wymagających koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz współdziałania grup mięśniowych po obu stronach ciała”¹¹.

P. Wiliński wśród warunków niezbędnych do osiągnięcia gotowości psychomotorycznej, stanowiącej element gotowości do uczenia się i pisanie w szkole, wymienia osiągnięcie przez dziecko określonej lateralizacji, a także wysokiej sprawności ręki dominującej (w zakresie szybkości i precyzji ruchów)¹².

Dziecko ryzyka dysleksji, oprócz opóźnienia funkcji wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, sprawności ruchowej, orientacji

⁸ H. Nartowska, *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, Warszawa 1986, s. 94.

⁹ M. Bogdanowicz, *Leworęczność...*, s. 58.

¹⁰ *Ibidem*, s. 74.

¹¹ H. Nartowska, *op. cit.*, s. 94–95.

¹² P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 316.

w schemacie ciała i przestrzeni oraz integracji percepcyjno-motorycznej, przejawia także zakłócenia rozwoju lateralizacji. Takie dziecko w wieku 3–5 lat nie przejawia preferencji jednej ręki, jest oburęczne, co świadczy o opóźnionym rozwoju lateralizacji. Dziecko sześciolatnie nadal może mieć nieustaloną lateralizację (oburęczność), czasem z niewielką przewagą jednej z rąk, może być także obuoczne¹³. Zarówno oburęczność, jak i obuoczność mogą utrzymywać się jeszcze w klasach początkowych szkoły podstawowej¹⁴.

Leworęczność uznawana jest dzisiaj za zjawisko naturalne, jednak osoby tak zdominowane mogą mieć pewne trudności natury technicznej; „dzieci leworęczne mają w klasie pierwszej więcej trudności w opanowaniu umiejętności pisania niż dzieci praworęczne, nawet jeśli z leworęcznością nie występują żadne inne zaburzenia”¹⁵.

DIAGNOZOWANIE LATERALIZACJI

Niezwykle ważnym zadaniem nauczyciela przedszkola jest obserwowanie dziecka i ustalenie u niego dominującej ręki. Najlepiej byłoby zbadać profil lateralizacyjny, czyli dominację oka, ręki, nogi i ucha. Ważna jest wczesna diagnoza. Badanie lateralizacji warto przeprowadzić u dziecka pod koniec piątego roku życia, najpóźniej w szóstym. Nauczyciel może skorzystać z wielu dostępnych prób diagnostycznych¹⁶. Może również poprosić rodziców o konsultację w poradni pedagogiczno-psychologicznej. Pozwoli mu to w sposób świadomy kierować rozwojem lateralizacji u dziecka.

Ustalając preferencje dziecka, nie można ograniczyć się do jednej próby, należy wykonać ich kilka, aby się upewnić, że działanie nie było przypadkowe. Diagnozę warto przeprowadzić w konwencji zabawowej lub wykorzystać obserwację naturalnych, codziennych sytuacji w przedszkolu.

Ponieważ najczęstszym objawem zakłóceń rozwoju lateralizacji u dzieci przedszkolnych jest oburęczność, to nauczyciel, ustalając dominację

¹³ M. Bogdanowicz, D. Kalka, *Skala ryzyka dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły. SRD-6*, Gdańsk 2011, s. 19–22.

¹⁴ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I–III*, Gdańsk 2011, s. 70.

¹⁵ *Eadem, Leworęczność...*, s. 64.

¹⁶ Zob. R. Czabaj, *Diagnoza Nauczycielska. Narzędzia pomiaru pedagogicznego*, Gdynia 2012; B.M. Radtke, *op. cit.*

pozostałych elementów składających się na profil lateralizacji, może zachęcać dziecko do pracy prawą lub lewą ręką, uwzględniając przede wszystkim preferencję oka i tym samym pomagając dziecku w wyborze dominującej ręki.

Warto zaznaczyć, że w pewnych sytuacjach nie podejmujemy prób przeuczania dzieci na rękę prawą. Dotyczy to dzieci: lewostronnie zlateralizowanych, oburęcznych i silnie prawoocznych, o silnej przewodze ręki lewej, niesprawnych intelektualnie, tych, które nie akceptują prób przeuczania. Z całą pewnością decyzja o wyborze ręki zawsze ostatecznie należy do dziecka. Niesłuszne przeuczanie na prawą rękę może powodować zarówno trudności w pisaniu, jak i niekorzystnie wpływać na osobowość dziecka¹⁷.

PRACA Z DZIECKIEM OBURĘCZNYM I LEWORĘCZNYM

Dzieci oburęczne i te z lateralizacją skrzyżowaną wymagają od nauczyciela przedszkola większej uwagi i pomocy w przygotowaniu do szkoły. Nie można ich zostawić bez opieki. U takich dzieci nabywanie umiejętności grafomotorycznych może przebiegać z większymi trudnościami, głównie z uwagi na słabą siłę lateralizacji, charakteryzują się na ogół mniejszą niż u dzieci silnie zlateralizowanych sprawnością rąk, stąd poziom graficzny prac i tempo ich wykonywania będzie wyraźnie słabsze. Takim dzieciom należy demonstrować wzorce praworęczności i zachęcać do eksperymentowania, proponując próby wykonywania tej samej czynności raz jedną, raz drugą ręką¹⁸. Jednocześnie uwzględniając informacje z diagnozy profilu lateralizacyjnego, warto zachęcać dziecko do wyboru ręki, która wydaje się dla niego optymalna. Podstawowym wskazaniem jest trening umiejętności ruchowych, szczególnie w zakresie małej motoryki, tak aby wzmocnić szybkość i precyzję ruchów.

Ta sama uwaga odnosi się do dzieci leworęcznych, które – na ogół – również charakteryzują się wolniejszym tempem i niższą sprawnością grafomotoryczną. Naturalnym kierunkiem pisania dla nich jest przechodzenie od lewej ku prawej, co można obserwować u leworęcznych przedszkolaków, np. w czasie rysowania szlaczków¹⁹.

¹⁷ Por. M. Bogdanowicz, *Leworęczność...*, s. 118–119, 134.

¹⁸ *Ibidem*, s. 128.

¹⁹ M. Bogdanowicz, M. Różyńska, *Rola przedszkola w przygotowaniu dziecka leworęcznego do pisania*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2003, nr 25, s. 25.

Istotnym problemem dzieci leworęcznych jest właściwe ustawienie ręki podczas wykonywania czynności grafomotorycznych. Aby uniknąć zasłaniania i zamazywania, wyginają rękę w nadgarstku, co prowadzi do silnego napięcia mięśniowego i w konsekwencji do szybszej i wzmożonej męczliwości ręki, do obniżenia poziomu graficznego prac, a także do zwolnienia tempa pracy. Dzieci leworęczne częściej powinny używać ołówka, to chroni przed zamazywaniem²⁰. Kolejnym ważnym elementem jest odpowiednia pozycja ciała podczas rysowania i pisania. Dziecko powinno siedzieć przy stoliku ze stopami opartymi o podłogę, w takim miejscu, aby z lewej strony miało swobodę ruchów ręki, światło winno padać z góry lub z prawej strony, kartka papieru powinna być ułożona ukośnie – lewym górnym rogiem do góry. Warto organizować ćwiczenia rysowania, pisania na tablicy.

Następnym istotnym aspektem pracy z dzieckiem przedszkolnym jest nauka prawidłowego chwytu przyboru – ołówka, kredki (dla lepszego zapamiętania można miejsce trzymania okleić taśmą). Warto zaproponować dziecku dostępne na rynku specjalne ergonomiczne nasadki na kredki, ołówki, które pomagają prawidłowo trzymać narzędzie piszące. Osoby leworęczne mogą skorzystać ze specjalnie dla nich zaprojektowanych nożyczek, temperówek.

Wśród umiejętności, które należy szczególnie rozwijać u dzieci z trudnościami w rozwoju lateralizacji, trzeba podkreślić orientację w schemacie własnego ciała i przestrzeni. To na ogół słaba strona tej grupy dzieci²¹.

REKONESANS BADAWCZY

W celu określenia poziomu wiedzy nauczycieli przedszkola na temat procesu lateralizacji i jej zakłóceń przeprowadzono badania sondażowe wśród nauczycieli pracujących w grupach dzieci pięcio- i sześciolletnich. Badaniami (w lutym 2017 r.) objęto 114 nauczycielek zatrudnionych w placówkach przedszkolnych na terenie województw: opolskiego, śląskiego i dolnośląskiego. Pod względem wykształcenia były to osoby odpowiednio: 59 (51,8%) z wykształceniem licencjackim i 55 (48,2%) – magisterskim.

²⁰ Por. *Ibidem*, s. 27.

²¹ Warto wykorzystać zabawne wierszyki M. Barańskiej, *Pokaż oko, pokaż nos. 102 wierszyki z gestami kształtujące orientację w schemacie ciała*, Gdańsk 2010.

Badane zadeklarowały znajomość zagadnienia lateralizacji następująco:

- 58,8% – zdecydowanie tak (70,9% – mgr, 47,5% – licencjat),
- 40,3% – raczej tak (29,1% – mgr, 50,8% – licencjat),
- 0,9% – nie (licencjat).

W kontekście powyższych danych należy zauważyć, że ankietowane miały jednak spore kłopoty z podaniem definicji lateralizacji.

Tabela 1. Ocena pojęcia lateralizacji badanych, z uwzględnieniem ich wykształcenia

Odpowiedź	Wykształcenie					
	licencjat		magister		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	10	17,0	30	54,6	40	35,1
Częściowa	33	55,9	21	38,2	54	47,4
Niepoprawna	12	20,3	2	3,6	14	12,3
Brak	4	6,8	2	3,6	6	5,2
Razem	59	100	55	100	114	100

Źródło: opracowanie własne.

Największa grupa nauczycielek podała tylko częściową definicję pojęcia lateralizacji (47,4%). Nieco więcej niż jedna trzecia badanych zrobiła to poprawnie, pozostałe – w sposób błędny lub w ogóle nie potrafiły podać definicji. Nieco lepiej wypadły nauczycielki z wykształceniem magisterskim niż licencjackim.

Badane dokonały również samooceny w zakresie wiedzy na temat prawidłowości i zakłóceń rozwoju lateralizacji. Największa grupa badanych (66,7%) przyznaje się do odczuwania braków w analizowanej kwestii, przy czym więcej jest w tej grupie nauczycielek z wykształceniem licencjackim (86,4%) niż magisterskim (45,5%). Te ostatnie częściej określały swoją wiedzę jako w pełni wystarczającą (54,5%) w porównaniu z osobami z wykształceniem licencjackim (10,2%).

Jedną z istotnych powinności nauczyciela przedszkola jest ocena lateralizacji u jego podopiecznych.

Tabela 2. Nauczycielska diagnoza profilu lateralizacji u podopiecznych, z uwzględnieniem wykształcenia badanych

Odpowiedzi	Wykształcenie					
	licencjat		magister		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak, u wszystkich	21	35,6	47	85,5	68	59,7
Tak, ale tylko u niektórych	23	39,0	6	10,9	29	25,4
Nie	15	25,4	2	3,6	17	14,9
Razem	59	100	55	100	114	100

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa badanych przeprowadza ocenę lateralizacji u wszystkich podopiecznych, z czego kolejny raz częściej robią to panie z wykształceniem magisterskim niż licencjackim. Jedna czwarta badanych ustala profil lateralizacji tylko u niektórych dzieci, a niespełna 15% nie robi tego w ogóle, co w konsekwencji prowadzi do braku działań pomocowych wobec tych dzieci. Tylko 8,8% badanych deklaruje, że wśród ich podopiecznych są dzieci, które były badane w poradni pedagogiczno-psychologicznej.

Dzieci z zakłóconym lub nietypowym rozwojem lateralizacji przejawiają częściej niż ich rówieśnicy szczególne trudności podczas wykonywania różnych zadań. Czy nauczyciele są tego świadomi?

Tabela 3. Dostrzeganie przez nauczycieli szczególnych trudności u dzieci leworęcznych i oburęcznych, z uwzględnieniem wykształcenia badanych

Odpowiedzi	Wykształcenie					
	licencjat		magister		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak	2	3,4	9	16,4	11	9,7
Raczej tak	19	32,2	14	25,5	33	28,9
Raczej nie	30	50,8	18	32,7	48	42,1
Nie	8	13,6	14	25,4	22	19,3
Razem	59	100	55	100	114	100

Źródło: opracowanie własne.

Badane raczej nie zauważają szczególnych trudności u dzieci z nietypowym lub zakłóconym modelem lateralizacji. Więcej symptomów

wymieniały nauczycielki z wykształceniem magisterskim. Podawano: trudności z orientacją w schemacie własnego ciała i w przestrzeni (14,0%), słabą koordynację wzrokowo-ruchową (12,3%), problemy z kreśleniem znaków literopodobnych i symboli graficznych (12,3%), słabe lub wzmożone napięcie mięśniowe (8,8%), słaby rozwój motoryki dużej (7,0%) i małej (6,1%), niski poziom prac plastycznych (5,2%), wolne tempo pracy (5,2%), wzmożoną męczliwość ręki (3,5%).

Wskazane przez niektóre ankietowane trudności korelują z wynikami przeprowadzonych przez autorkę badań wśród nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej na temat trudności leworęcznych uczniów, którzy wykazywali niższy poziom rozwoju grafomotoryki w porównaniu z uczniami praworęcznymi, a także częstsze problemy z orientacją w przestrzeni²².

Ustalenia z diagnozy lateralizacji powinny być podstawą wsparcia udzielanego dziecku.

Tabela 4. Deklarowanie prowadzenia działań pomocowych wobec dzieci z nietypową i zakłóconą lateralizacją, z uwzględnieniem wykształcenia badanych

Deklaracje	Wykształcenie					
	licencjat		magister		ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak, często	4	6,8	15	27,3	19	16,7
Tak, czasami	26	44,1	29	52,7	55	48,2
Nie	29	49,1	11	20,0	40	35,1
Razem	59	100	55	100	114	100

Źródło: opracowanie własne.

Prawie połowa badanych tylko czasami podejmuje działania wspierające dzieci z zakłóceniami rozwoju lateralizacji. Bardziej aktywne na tym polu okazały się panie z wykształceniem magisterskim. Niestety, ponad jedna trzecia wychowawców nie deklaruje wsparcia dla dzieci analizowanej grupy. Częściej uwaga ta odnosi się do nauczycielek z wykształceniem licencjackim. Osoby deklarujące prowadzenie wsparcia podały następujące działania: ćwiczenia małej motoryki (21,1%), ćwiczenia

²² E. Jędrzejowska, *Dziecko leworęczne na etapie wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, t. 16, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Poznań 2009, s. 75-77.

grafomotoryczne (17,5%), korygowanie chwytu narzędzia pisarskiego (10,5%), ćwiczenia w zakresie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni (13,1%), ćwiczenia w zakresie koordynacji wzrokowo-słuchowej (12,3%), korygowanie właściwej postawy przy rysowaniu (8,8%), ćwiczenia motoryki dużej (7,9%), korzystanie ze specjalnych przyborów dla leworęcznych (5,3%), współpraca z poradnią pedagogiczno-psychologiczną (1,8%).

Respondentki zapytane zostały także o inicjowanie i prowadzenie współpracy z rodzicami dzieci wykazujących zakłócenia w rozwoju lateralizacji. Najczęściej nauczycielki deklarowały sporadyczne kontakty z rodzicami dzieci z trudnościami w rozwoju lateralizacji (41,2%). W sposób systematyczny współpracuje z opiekunami 52,7% pedagogów z wykształceniem magisterskim i tylko 18,6% z wykształceniem licencjackim. Natomiast aż 40,7% badanych z tej ostatniej grupy nigdy nie podejmowało takiej współpracy. Z pewnością jest to zjawisko niepokojące. Na etapie wychowania przedszkolnego pomoc dziecku może okazać się skuteczna tylko wówczas, gdy nauczyciele w sposób systematyczny i planowy współdziałają z jego rodzicami.

KONKLUZJA

Zagadnienie lateralizacji jest tematem ważnym, zwłaszcza jeśli rozpatrujemy je z punktu widzenia wczesnej edukacji i roli nauczyciela. Prawidłowości rozwojowe procesu dominacji stronnej implikują szczególną świadomość dorosłych, na których spoczywa obowiązek podjęcia działań diagnostycznych i pomocowych wobec dzieci z nietypowym bądź zakłóconym rozwojem lateralizacji. Może to uchronić wychowanków przed trudnościami, a nawet niepowodzeniami, których mogą doświadczać z uwagi na typ lateralizacji i konieczność funkcjonowania w otoczeniu zdominowanym przez osoby praworęczne. Zatem popularyzowanie tematu lateralizacji (pomimo wielkich dokonań w tym zakresie) wśród nauczycieli wczesnej edukacji, a także wśród rodziców wydaje się ciągle uzasadnione.

Wyniki przeprowadzonych badań dowiodły, że nauczycielki przedszkola posiadają pewną wiedzę na temat lateralizacji, choć w sposób wyraźny zaznaczyły się w niej braki, co potwierdziła analiza poszczególnych kwestii badawczych. Najbardziej niepokoi fakt, że badane nie zawsze sprawdzają profil lateralizacyjny u swoich pięcio-, sześćoletnich podopiecznych, nie zauważają trudności i nie podejmują działań pomocowych wobec

dzieci z zakłóconym rozwojem lateralizacji. Zdecydowanie większą wiedzę (w każdym badanym obszarze) wykazały się nauczycielki z wykształceniem magisterskim niż licencjackim.

BIBLIOGRAFIA

- Barańska M., *Pokaż oko, pokaż nos. 102 wierszyki z gestami kształtujące orientację w schemacie ciała*, Gdańsk 2010.
- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1992.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I–III*, Gdańsk 2011.
- Bogdanowicz M., Kalka D., *Skala ryzyka dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły. SRD-6*, Gdańsk 2011.
- Bogdanowicz M., Różyńska M., *Rola przedszkola w przygotowaniu dziecka leworęcznego do pisania*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2003, nr 25.
- Czabaj R., *Diagnoza Nauczycielska. Narzędzia pomiaru pedagogicznego*, Gdynia 2012.
- Grabowska A., *Mózgowe mechanizmy leworęczności*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2003, nr 25.
- Healey J.M., *Leworęczność. Jak wychować leworęczne dziecko w świecie ludzi praworęcznych*, przeł. L. Okupniak, Gdańsk 2003.
- Jędrzejowska E., *Dziecko leworęczne na etapie wczesnej edukacji*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia. Edukacja XXI wieku*, t. 16, red. D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, Poznań 2009.
- Martin G.N., *Neuropsychologia* przeł. J. Gielecki, Warszawa 2001.
- Nartowska H., *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, Warszawa 1986.
- Radtke B.M., *Zestaw metod diagnozy lateralizacji*, Gdańsk 2011.
- Spionek H., *Dziecko leworęczne*, Warszawa 1964.
- Weber S., *Dziecko leworęczne*, przeł. B. Michałowska-Stoeckle, Warszawa 2007.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Diagnozowanie i wspieranie rozwoju dziecka z zakłóceniami lateralizacji, na etapie edukacji przedszkolnej

Streszczenie: Okres przedszkolny jest najlepszym i najbardziej efektywnym czasem do korygowania i usprawniania rozwoju lateralizacji u dzieci. Na nauczycielach przedszkola spoczywa obowiązek podjęcia działań diagnostycznych i pomocowych

wobec dzieci z nietypowym lub zakłóconym modelem lateralizacji. Wyniki przeprowadzonych badań ukazały, że nauczycielki przedszkola posiadają pewną wiedzę na temat lateralizacji, choć w sposób wyraźny zaznaczają się w niej braki, co potwierdziła analiza poszczególnych kwestii badawczych. Popularyzowanie tematu lateralizacji wydaje się więc ciągle uzasadnione.

SŁOWA KLUCZOWE: lateralizacja, zakłócenia procesu lateralizacji, diagnozowanie lateralizacji, dziecko w wieku przedszkolnym

Diagnosing and Supporting the Development of a Child with Lateralization Disorders at the Stage of the Preschool Education

Summary: The period of preschool education offers the best and the most effective time to correct and improve the development of lateralization in children. Preschool teachers are thus responsible for undertaking diagnostic and supportive actions aimed at children with an untypical or disturbed model of lateralization. The results of the conducted studies revealed that preschool teachers possess certain knowledge on lateralization, however the lack of more specialist knowledge of the problem area is still clearly visible, which was confirmed by the analysis of individual research questions. Therefore, popularizing the issue of lateralization seems to remain highly purposeful.

KEYWORDS: lateralization, disorders in lateralization process, diagnosing lateralization, preschool child

MAŁGORZATA DROST-RUDNICKA

Uniwersytet Opolski

Edukacja techniczna wsparciem rozwoju małej motoryki uczniów w młodszym wieku szkolnym

WPROWADZENIE

Technika stała się wszechobecna w naszym otoczeniu, a w szerokich kręgach społecznych da się zaobserwować wzrost zrozumienia zjawisk techniki, a także zmianę jakościową w postrzeganiu roli wychowania technicznego. Nie dopuszczamy dziś myśli o świecie pozbawionym maszyn, narzędzi, urządzeń technicznych, a kolejne pokolenia uczą się żyć w świecie coraz bardziej technicyzowanym, zautomatyzowanym, co nie oznacza – odhumanizowanym.

Edukacja techniczna w pracy pedagogicznej z dzieckiem przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym jest formą kontaktu dziecka ze światem współczesnej techniki na elementarnym poziomie. Rozwija kulturę techniczną i kulturę pracy, a także, w praktycznym działaniu dziecka, urzeczywistnia podstawowe zasady dobrej roboty, zaś jej istota polega na wspomaganiu rozwoju dziecka przez jego aktywny udział w celowo organizowanej wielostronnej działalności technicznej.

ROZWÓJ MAŁEJ MOTORYKI – ZARYS ZAGADNIENIA

Sprawność manualna dzieci to jedna z cech rozwojowych, która powinna być doskonała od najwcześniejszych lat życia w toku zorganizowanej zabawy czy pracy. Na genetyczne podłoże rozwoju ruchowego składa się

zespół zjawisk decydujących o jakości i tempie rozwoju morfologicznego i fizjologicznego, a przez nie pośrednio wpływających na motoryczność dziecka. Oprócz tego do odziedziczonych cech osobniczych, mających bezpośredni wpływ na rozwój motoryczny dzieci i młodzieży, należą uzdolnienia ruchowe powstające z kolei z sumy cech, wśród których na czołowe miejsce wysuwają się procesy koordynacji nerwowo-mięśniowej. Czynniki wrodzonymi, wpływającymi mniej lub bardziej bezpośrednio na rozwój motoryczny człowieka, są także: konstytucja somatyczna (typ budowy), sprawność zmysłów (wzroku, czucia kinestetycznego), temperament itp. Zarówno czynniki endogenne, jak i liczne egzogenne oraz związane z nimi tryb życia dziecka wpływają na rozwój motoryczny bezpośrednio (np. decydując o poziomie siły mięśniowej) lub pośrednio (np. kształtując właściwości strukturalne i czynnościowe biologicznego podłoża motoryczności)¹.

Proces dochodzenia do biegłości w wykonywaniu precyzyjnych ruchów jest długotrwały i uwarunkowany zarówno cechami indywidualnymi, jak też przebiegiem i intensywnością ćwiczeń w tym zakresie. „Zabawa konstrukcyjna, konstrukcyjno-tematyczna, prace wykonywane za pomocą różnych narzędzi, montaż modeli urządzeń, zabawek wpływają na rozwój manualny, na zainteresowania techniczne dziecka, a także na rozwój intelektualny i wyobraźnię”².

Wyćwiczona w odpowiednim momencie sprawność manualna stanowi podstawę do dalszego kształcenia, np. w zakresie nauki pisanie czy techniki. Przez odpowiednio dobrane zajęcia plastyczne i techniczne uczniowie ćwiczą ogólną sprawność ręki. W czynnościach wycinania, lepienia, modelowania czy rysowania usprawniają się funkcje motoryczne.

W początkowej fazie (7–8 lat) bardziej rozwijają się mięśnie duże niż małe oraz utrzymuje się znaczna jeszcze pobudliwość nerwowa, co sprawia, że dzieci wykonują wiele ruchów zbytecznych i szybkich, ruchy te są [...] mało precyzyjne i mało dokładne. Między 9 a 11 rokiem życia twardnieją kości przegubów rąk, przez co wyraźnie zwiększa się zdolność dziecka do różnych prac wymagających dokładności³.

¹ Zob. R. Przewęda, *Rozwój somatyczny*, Warszawa 1981, s. 143–144.

² J. Bartosiński, *Zainteresowania techniczne i sprawności manualne dzieci*, [w:] *Vademecum dla rodziców. Dzieci od lat 6 do 10*, red. W. Pomykało, Warszawa 1987, s. 128.

³ S. Górski, *Jak zbadać, czy rozwój psychofizyczny mojego dziecka jest prawidłowy*, [w:] *Vademecum dla rodziców...*, *op. cit.*, s. 64.

Jak pisze J. Mroźkiewicz: „Ta «rozrzutność» ruchowa powoduje u dzieci szybkie męczenie się przy wykonywaniu czynności wymagających precyzji. Widoczny wzrost rozwoju motoryki obserwuje się dopiero w klasie III”⁴.

Charakterystyczną cechą motoryki dzieci w młodszym wieku szkolnym jest brak pełnej koordynacji ruchowej. Jak pisze B. Sawa:

Brak koordynacji między działaniem poszczególnych mięśni rąk powoduje małą płynność i słabą precyzję ruchów ręki. Dziecko może mieć ogólnie opóźniony rozwój motoryczny – a więc również i słabą sprawność rąk. [...] Przy ogólnej niezręczności ruchowej wykazuje brak swobody ruchów, zwiększoną męczliwość, obniżoną szybkość i precyzję ruchów docelowych⁵.

Dzieci w wieku od 9 do 12 lat łatwo i szybko opanowują nowe nawyki ruchowe. Wynika to ze sprawności mechanizmów koordynacyjnych oraz ze zmniejszenia się przewagi procesów pobudzania nad hamowaniem⁶. Podstawę rozwoju większości ruchów docelowych dziecka stanowi koordynacja wzrokowo-ruchowa. Jest to zharmonizowane współdziałanie funkcji wzrokowych i ruchowych. Zestrojenie aktu motorycznego z podnieceniami, wrażeniami i spostrzeżeniami wzrokowymi decyduje o precyzji wykonania przez dziecko określonej czynności ruchowej. Dziecko „odczuwa” swój ruch za pośrednictwem zakończeń nerwowych umieszczonych w układzie mięśniowo-stawowym. Na podstawie zapamiętanych spostrzeżeń kinestetyczno-ruchowych może określony ruch odtworzyć. Doskonalenie się integracji sensomotorycznej rozwija się głównie w pierwszych 10 latach życia dziecka. Współdziałanie bodźców optycznych z bodźcami zmysłów podstawowych umożliwia dokładną percepcję wzrokową, a co za tym idzie – koordynację oko-ręka. Dzięki temu dziecko może włożyć kurtkę, budować z klocków dom czy malować.

Z chwilą pójścia do szkoły dziecko na ogół jest już dostatecznie dojrzałe pod względem fizycznym, co pozwala mu na rozwijanie szybkości, dokładności i koordynacji ruchów. Wzrost finezji w zakresie dużej i małej motoryki pozwala na uczestnictwo w grach zespołowych i sportach. Rozwój

⁴ J. Mroźkiewicz, *Kształcenie ogólnotechniczne w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1985, s. 28.

⁵ B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994, s. 80.

⁶ Zob. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 94.

ruchowy w tym okresie prowadzi do doskonalenia tej sfery wykonawczej, przejawiając się w postępiech w zakresie sprawności i koordynacji potrzebnych do precyzyjnego wykonywania drobnych ruchów palców⁷.

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA EDUKACJI TECHNICZNEJ MŁODSZYCH UCZNIÓW

W kreatywnie pojmowanym nauczaniu i wychowaniu szczególnie miejsce zajmuje technika. Właściwa realizacja tego obszaru edukacji decyduje o stosunku dziecka do niej oraz rozwija zainteresowania techniczne. K. Kraszewski, pisząc na temat roli edukacji technicznej, podkreśla, że „[...] nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi istotny środek poznawania świata i doskonalenia życia człowieka. W polu widzenia edukacji technicznej nie powinna być zintensyfikowana wielorakość działań technicznych, lecz ich ogólne prawidłowości”⁸.

Działalność praktyczna ma szczególnie istotne znaczenie w kształceniu zintegrowanym i przedszkolnym. Ma to związek z przebiegiem procesów myślowych dziecka, a przewaga myślenia konkretno-obrazowego powoduje, że różnego rodzaju kontakty z przedmiotami, w połączeniu z działaniem, sprzyjają poznawaniu otaczającego nas świata. J. Kazberuk uważa, że „każdą aktywność poznawczą i wychowawczą nauczyciel powinien wiązać z działalnością praktyczną i wychowawczą ucznia i odwrotnie”⁹.

Edukacja techniczna odgrywa znaczącą rolę w rozwoju umysłowym i manualno-motorycznym uczniów w młodszym wieku szkolnym. Czynności o charakterze technicznym wpływają przede wszystkim na ogólną sprawność palców dłoni, doskonałą koordynację oka i ręki. Ponadto uczniowie, tworząc i konstruując, rozwijają wyobraźnię konstrukcyjną i inteligencję techniczną. Prace ręczne dają ujście naturalnej dziecięcej potrzebie aktywności, działania i poznawania. U uczniów w młodszym wieku szkolnym czynności manualne wywierają także wpływ na procesy

⁷ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 141.

⁸ K. Kraszewski, *Edukacja ogólnotechniczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasie I–III*, red. I. Adamek, Kraków 2001, s. 188.

⁹ J. Kazberuk, *Nauczanie pracy – techniki w klasach I–III*, Warszawa 1990, s. 7–8.

poznawcze, jakość zdobywanej wiedzy oraz na uczenie się przez działanie na przedmiotach. Dzięki nim dzieci uczą się analitycznego postrzegania otaczającego świata, wzbogacają swój język, zakres opanowanych umiejętności i pojęć. Edukacja techniczna w kształceniu zintegrowanym może również spełniać ważną funkcję wychowawczą. Przez odpowiednie rozwijanie sprawności manualnych uczniów uwalnia się ich od zahamowań spowodowanych brakiem doświadczeń, umacnia się ich wiarę we własne siły. Są to osiągnięcia, które pozytywnie wpływają na przebieg procesu nauczania i uczenia się.

Głównym celem wychowania przez technikę w dobie nowoczesnej cywilizacji naukowo-technicznej jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia (wychowanka) na bazie wartości, które uwydatnia współczesna technika jako część składową kultury humanistycznej. Możemy w tym zakresie wyróżnić następujące działania¹⁰:

- wspomaganie i integrowanie rozwoju umysłowego, manualno-motorycznego i społeczno-moralnego dziecka, umożliwiające mu poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej podmiotowości w społeczności lokalnej i ponadregionalnej;
- zaznajomienie wychowanków ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym człowieka, w którym technika odgrywa coraz większą rolę;
- wprowadzenie wychowanków w świat wartości ogólnoludzkich;
- poznanie i zrozumienie przez dzieci i młodzież istoty oraz sensu ludzkiej pracy;
- wspomaganie procesu orientacji szkolnej i zawodowej.

Zadania i ich efektywna realizacja mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia kształtowania osobowości dziecka przygotowującego się do życia w świecie zdominowanym przez technikę. Określają one jej dalekosiężny cel, którym jest doskonalenie świata i życia człowieka pod wpływem postępu naukowo-technicznego jako siły sprawczej rozwoju społeczno-ekonomicznego.

Jednym z głównych zadań edukacji ogólnotechnicznej w przedszkolu, a także kształceniu zintegrowanym jest rozwijanie motoryki, niezbędnej dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole. Odbywa się to

¹⁰ Zob. K. Kraszewski, *Formy integrowania edukacji ogólnotechnicznej w klasach I–III*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2002, s. 590.

poprzez czynności manualne, dzięki którym dziecko wkracza w świat wiedzy, pracy, przekształcania materii, uczy się tworzyć, konstruować, produkować. Prace o charakterze manualnym mają szczególne znaczenie w klasie przedszkolnej i w klasie I, gdyż w ich trakcie dziecko wykonuje wiele ruchów, doskonaląc koordynację oka i ręki oraz ogólną sprawność palców, a to ułatwia naukę pisania. Znajduje to odzwierciedlenie w założeniach programowych przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

POZIOM SPRAWNOŚCI MANUALNEJ UCZNIÓW KLAS I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Z uwagi na to, że poziom sprawności manualnej ma istotne znaczenie w funkcjonowaniu dziecka w szkole, szczególnie zaś w procesie nauki pisania na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zasadnym wydało się zbadanie poziomu umiejętności manualnych uczniów klas I–III szkoły podstawowej, co uczyniono celem badań empirycznych. Zostały one przeprowadzone w latach 2010–2015. Objęto nimi ogółem 150 uczniów klas I–III szkół podstawowych Opolszczyzny, po 50 w każdej z klas. Przebadano 85 dziewczynek, co stanowi 56,7% wszystkich badanych, oraz 65 chłopców, stanowiących 43,3% ogółu.

Opracowanie ma charakter porównawczy, w związku z tym badania zostały przeprowadzone przy zastosowaniu takich samych narzędzi badawczych jak te, które wykorzystał Józef Mroźkiewicz¹¹, badający dojrzałość techniczną dzieci w wieku od 6 do 8 lat w latach 1965–1978. Poniżej dokonam ich porównania z wynikami badań własnych.

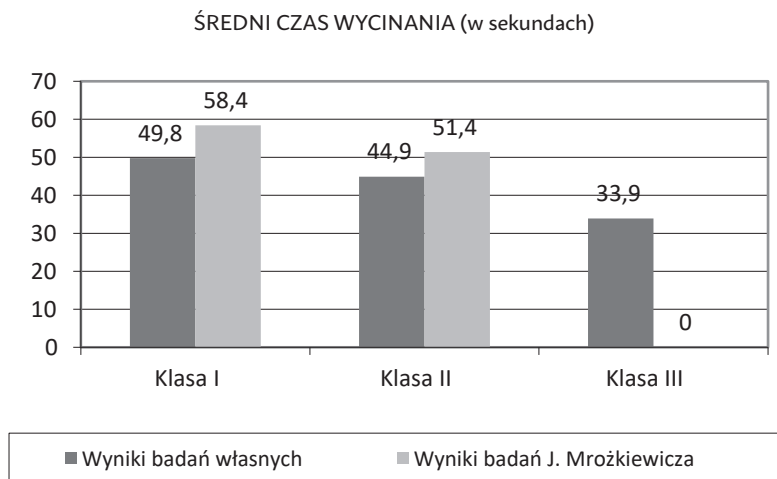
Poziom sprawności manualnej uczniów określony tutaj został na podstawie testu sprawnościowego, składającego się z następujących dwóch zadań:

- cięcie nożyczkami po liniach prostych i po okręgu,
- próba trafienia w punkt centralny „tarczy strzelniczej”.

W pierwszym zadaniu określającym poziom sprawności manualnej uczniowie cięli papier po liniach prostych i po okręgu. Badany uczeń musiał przeciąć karton wzdłuż 5 linii o długości 45 mm każda oraz wyciąć 5 kół

¹¹ Zob. J. Mroźkiewicz, *op. cit.*, s. 28–35.

o średnicy 36 mm. W zadaniu tym mierzone były czas i dokładność wykonania, a także liczba ruchów tnących. Wyniki badań w tym zakresie wraz z porównawczymi wskaźnikami empirycznymi uzyskanymi w badaniach Mroźkiewicza przedstawiono na wykresach.



Wykres 1. Sprawność manualna uczniów klas I–III w wycinaniu nożyczkami kształtów po liniach prostych i po okręgu. Porównanie wyników badań własnych z wynikami badań Mroźkiewicza (brak danych porównawczych dla klasy III)

Źródło: opracowanie własne.

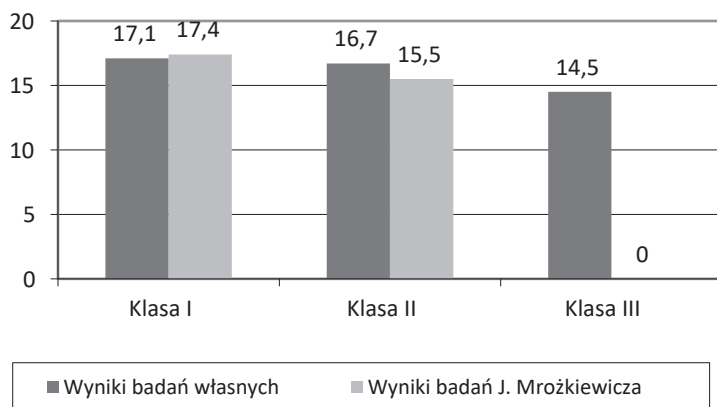
Wyniki badań własnych dowodzą, że wśród uczniów klas I–III sukcesywnie wzrasta tempo wykonywania zadania polegającego na cięciu po linii prostej i po okręgu. O ile w klasie I średni czas poświęcony na to zadanie wyniósł 49,8 sek., o tyle w klasie III analogiczny wskaźnik wyniósł 33,9 sek. Tak więc wiek i doświadczenia dzieci w zakresie prac manualnych wpływają na sprawność wykonania zadania w odniesieniu do czasu trwania czynności cięcia. Różnice w indywidualnych wynikach poszczególnych uczniów są bardzo duże i wahają się od 35 do 180 sek. wśród uczniów klasy I oraz od 23 do 140 sek. w klasie III.

Dokonując porównania uzyskanych wyników z wynikami badań Mroźkiewicza, można zauważyć, że współczesne dzieci wykonują zadanie szybciej. Różnica porównywalnych wskaźników wyniosła w klasie I 8,6 sek., zaś

w klasie II 6,5 sek. Brak porównania wyników klasy III, gdyż Mroźkiewicz nie badał poziomu sprawności manualnej dzieci w tym wieku.

Kolejny wskaźnik sprawności manualnej w badaniach dotyczył liczby ruchów roboczych. Wpływają one zarówno na tempo, jak i precyzję wykonania zadania. Mniejsza liczba ruchów tnących świadczy o większym wyrobieniu sprawności manualnej i bez wątpienia poprawia dokładność pracy. Dane empiryczne uzyskane w badaniach przedstawia poniższy wykres.

ŚREDNIA LICZBA RUCHÓW TNĄCYCH



Wykres 2. Sprawność manualna uczniów klas I–III w wycinaniu nożyczkami kształtów po liniach prostych i po okręgu. Porównanie wyników badań własnych z wynikami badań Mroźkiewicza (brak danych porównawczych dla klasy III)

Źródło: opracowanie własne.

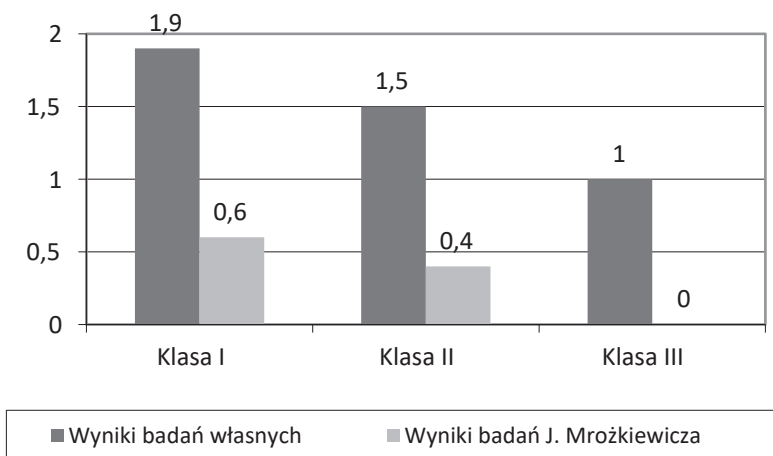
Dokonując analizy wyników badań, można zauważyć, że liczba ruchów tnących maleje wraz z wiekiem dziecka, a uzyskane średnie wskaźniki wynoszą 17,1 cięcia w klasie I, 16,7 w klasie II oraz 14,5 w klasie III. Świadczy to o stopniowym, choć dość powolnym wzroście sprawności manualnej dzieci. Różnice indywidualne w wynikach badań nie są zbyt duże i wahają się w odniesieniu do uczniów klasy I w granicach od 18 do 26, zaś w klasie III od 14 do 23 ruchów roboczych.

Analizując liczbę ruchów tnących wykonywanych przez dzieci biorące udział w badaniach Mroźkiewicza, można zauważyć, że różnice

wskaźników są tu nieznaczące. Uczniowie klasy I uzyskali średni wynik nieco gorszy od dzieci badanych przez mnie, a różnica wynosi zaledwie 0,3. W odniesieniu do uczniów klasy II w badaniach Mrożkiewiczza zauważono lepsze rezultaty – średnio o 1,2 ruchu tnącego.

Zarówno tempo czynności ruchowej, jak też liczba ruchów tnących wpływają na poziom precyzji wykonania zadania. Im dłużej dziecko skupia się na danej czynności, tym bardziej spada koncentracja uwagi, zgodnie z zasadą jej falowania. Także pojawia się zmęczenie fizyczne wynikające z niedoskonałości rozwoju mięśni drobnych dłoni w tym wieku. Wszystko to wpływa na jakość wykonania zadania manualnego i odchylenia od linii cięcia. W przypadku dzieci w wieku młodszym szkolnym nie oczekuje się jeszcze pełnej precyzji ruchów. Wyniki badań w zakresie dokładności cięcia po liniach prostej i po okręgu przedstawia wykres poniżej.

ŚREDNIE ODCHYLENIE OD LINII CIĘCIA (w milimetrach)



Wykres 3. Sprawność manualna uczniów klas I–III w wycinaniu nożyczkami kształtów po liniach prostych i po okręgu. Porównanie wyników badań własnych z wynikami badań Mrożkiewiczza (brak danych porównawczych dla klasy III)

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych ujętych na wykresie wyraźnie widać duże zróżnicowanie w zakresie precyzji ruchów pomiędzy uczniami klas I–III. Ponownie

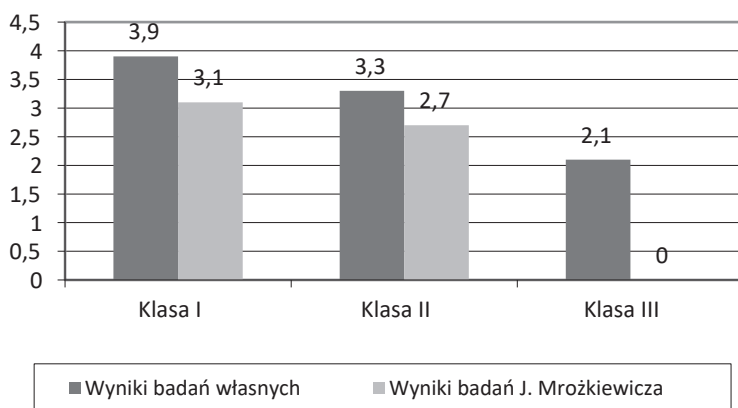
zauważyć można stopniowe doskonalenie się sprawności manualnej wraz z wiekiem dzieci. Najgorszy wynik uzyskali uczniowie klasy I, osiągając średni wskaźnik odchylenia od linii cięcia 1,9 mm. Spadek tego wskaźnika do 1,5 mm odnotowano w klasie II, zaś najlepszy wynik to średnio 1 mm odstępstwa od linii cięcia w klasie III. W przypadku wskaźnika precyzji wykonania zadania manualnego zaobserwowano dość duże zróżnicowanie wyników indywidualnych. Różnice w tym zakresie wahały się od 0,8 mm do 5,9 mm w klasie I oraz średnio od 0,3 mm do 3,5 mm w klasie III.

Analizując uzyskane dane empiryczne w porównaniu z wynikami badań Mroźkiewiczza, widać znaczne różnice na niekorzyść współczesnych dzieci. Poziom wykonania zadania jest raczej niski, różnica średnich wyników w klasie I wyniosła 1,3 mm, a w klasie II nieco mniej, bo 1,1 mm.

Na ogół duża rozbieżność wyników wśród uczniów poszczególnych klas w zakresie liczby ruchów tnących, czasu i dokładności wykonania zadania może świadczyć o obniżonej sprawności manualnej tych dzieci, które osiągnęły najsłabsze wyniki. Brak płynności i precyzji ruchów, niezręczność, zwiększona męczliwość mogą być rezultatem niewłaściwie zorganizowanego procesu edukacji technicznej młodszych uczniów, a także wynikać z zaniedbań w okresie przedszkolnym.

Ponieważ jednym ze wskaźników sprawności manualnej jest także koordynacja ruchowo-wzrokowa, drugie zadanie w teście psychomotorycznym dotyczyło koordynacji oka i ręki. Posłużyłam się w nim rysunkiem „tarczy strzelniczej”, składającej się z punktu centralnego oraz 10 kół koncentrycznych oddalonych od siebie o 1 mm. Badany uczeń miał patrzeć na tarczę i nakłuć jej środek igłą trzymaną od niewidocznej strony tarczy, przy czym badacz podtrzymywał kartkę z tarczą. W zadaniu tym zmierzono odchylenie nakłucia od punktu centralnego. Uzyskane wyniki zaprezentowano na wykresie poniżej.

ŚREDNIE ODCHYLENIE NAKŁĘCIA OD PUNKTU CENTRALNEGO (w milimetrach)



Wykres 4. Poziom koordynacji oka i ręki w klasach I–III. Porównanie wyników badań własnych z wynikami badań Mrozkiewicza (brak danych porównawczych dla klasy III)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań własnych pozwala stwierdzić, że wśród uczniów klas I–III wzrasta poziom koordynacji oka i ręki. Wykonanie zadania polegającego na wkluciu igły w punkt centralny „tarczy strzelniczej” przysporzyło dzieciom sporo trudności. Biorąc pod uwagę średnie wskaźniki uzyskane przez poszczególne grupy wiekowe, zauważyć można, że poziom wykonania zadania wzrasta, a więc sukcesywnie maleje odchylenie nakłęcia od środka „tarczy strzelniczej”. W klasie I wynosi ono 3,9 mm, zaś w klasie III znacząco spada do 2,1 mm.

Dokonując porównania uzyskanych wyników z wynikami badań Mrozkiewicza, można zauważyć, że współczesne dzieci wykonały to zadanie gorzej, co świadczy o obniżeniu sprawności w tym zakresie. Różnica porównywalnych wskaźników wyniosła w klasie I 0,8 mm, zaś w klasie II 0,6 mm.

KONKLUZJA

Reasumując wyniki badań nad sprawnością manualną dzieci w młodszym wieku szkolnym, widać, że istnieje w tym zakresie wiele rozbieżności wynikających głównie z indywidualnego tempa rozwoju dzieci w tej sferze

oraz uwarunkowań wychowawczych w tym zakresie. Przyczyn stosunkowo niskich wyników w badaniach empirycznych można upatrywać w:

- niedoskonałości organizacji zajęć kształtujących sprawność manualną, w ramach edukacji plastyczno-technicznej na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej,
- spadku zainteresowania współczesnych dzieci aktywnością opartą na majsterkowaniu, doskonale wpływającą na rozwój precyzji ruchów,
- ilościowym ograniczeniem czynności związanych z manipulowaniem, konstruowaniem, wycinaniem itp.,
- coraz powszechniej występującym, także wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, biernym spędzaniem czasu wolnego przed ekranem telewizora czy monitorem komputera.

BIBLIOGRAFIA

- Bartosiniński J., *Zainteresowania techniczne i sprawności manualne dzieci*, [w:] *Vademecum dla rodziców. Dzieci od lat 6 do 10*, red. W. Pomykała, Warszawa 1987.
- Górski S., *Jak zbadać, czy rozwój psychofizyczny mojego dziecka jest prawidłowy*, [w:] *Vademecum dla rodziców. Dzieci od lat 6 do 10*, red. W. Pomykała, Warszawa 1987.
- Kazberuk J., *Nauczanie pracy – techniki w klasach I–III*, Warszawa 1990.
- Kraszewski K., *Edukacja ogólnotechniczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasie I–III*, red. I. Adamek, Kraków 2001.
- Kraszewski K., *Formy integrowania edukacji ogólnotechnicznej w klasach I–III*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, red. J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2002.
- Mroźkiewicz J., *Kształcenie ogólnotechniczne w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
- Przewęda R., *Rozwój somatyczny*, Warszawa 1981.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.

Edukacja techniczna wsparciem rozwoju małej motoryki uczniów w młodszym wieku szkolnym

Streszczenie: Sprawność manualna dziecka rozwija się w toku różnorodnych ćwiczeń i zadań ruchowych usprawniających pracę mięśni drobnych oraz koordynację oka i ręki. Od tego, jaki poziom osiągnie dziecko w tym zakresie, zależy, między innymi, przebieg procesu nauki pisania oraz wykonania wszelkich prac manualnych. Jednym z zadań edukacji technicznej w przedszkolu, a także w kształceniu wczesnoszkolnym jest rozwijanie motoryki niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole i w życiu. Proces dochodzenia do biegłości w wykonywaniu precyzyjnych ruchów jest długotrwały i uwarunkowany zarówno cechami indywidualnymi, jak też przebiegiem i intensywnością ćwiczeń w tym zakresie.

Przedmiotem poniższego opracowania są wyniki badań nad sprawnością manualną dzieci w wieku młodszym szkolnym.

SŁOWA KLUCZOWE: sprawność manualna, rozwój motoryczny dziecka, edukacja techniczna, nawyki ruchowe, koordynacja ruchowo-wzrokowa, test sprawnościowy

Technical Education as a Support of the Development of Fine Motor Skills in Children at Early School Age

Summary: Manual skills develop in a child as a result of its various physical exercises and tasks which improve the activity of fine muscles, as well as the coordination between the eyes and the hands. The course of the child's process of learning to write and executing all sorts of manual work depends among others on the level of their fine motor skills development. One of the tasks of technical education in the kindergarten and in preschool education is to develop motor skills that are indispensable for the proper functioning of the child in school and in life. The process of attaining proficiency at making precise movements is long-lasting and conditioned by both individual features and the course and intensity of exercises targeting this sphere. The following article discusses the results of researches on dexterity in children at early school age.

KEYWORDS: manual dexterity, development of motor skills in children, technical education, movement-related habits, movement-eyesight coordination, ability test

JOANNA GODAWA

Uniwersytet Śląski

Biblioterapia, bajkoterapia i opowiadania terapeutyczne jako formy profilaktyki i wsparcia bezpieczeństwa dzieci

*Człowiek rozwija się przez całe życie, ale jednak to, co
nabył w dzieciństwie,
pozostaje zasadniczą wytyczną na dalszy ciąg jego
nieraz zmiennej i burzliwej historii.*

Antoni Kępiński

BEZPIECZEŃSTWO DZIECI W OTACZAJĄCYM ŚWIECIE

Świat, w którym żyjemy, bywa dla dzieci jednakowo fascynujący i zagadkowy, trudny, nieprzyjazny i niebezpieczny. Towarzyszące rodzinom pośpiech i stres, ignorowanie potrzeb psychicznych i umysłowych ich najmłodszych członków, brak czasu i nieograniczony dostęp do telewizji, komputera oraz wzrastająca popularność Internetu i mediów społecznościowych powodują, że coraz więcej dzieci ma problemy natury emocjonalnej. Jak zatem powinien wyglądać świat bezpieczny dla dziecka?

Jedną z pierwszorzędowych potrzeb człowieka jest poczucie bezpieczeństwa. Jej zaspokajanie może się odbywać poprzez przedsięwzięcia profilaktyczne (zapobieganie aktualizacji sytuacji zagrażających życiu, zdrowiu, normalności funkcjonowania, czy też sytuacjom trudnym). Działania interwencyjno-kompensacyjne (ochronne, obronne, wspierające) należą również do grupy aktywności mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa. Wśród nich można wyróżnić:

- eliminowanie czynników zagrożeń (np. nieszczęśliwe wypadki, agresja, czyny przestępcze ze strony innych osób, choroby, niszczące siły przyrody),
- zapobieganie dłuższym deprawacjom potrzeb, przede wszystkim powszechnych, i dążenie do optymalnego ich zaspokojenia,
- zapobieganie powstawaniu negatywnych potrzeb uzależnieniowych¹.

Rozpatrując podmioty środowiskowe bezpieczeństwa, należy wymienić kreatorów i odbiorców, czyli całą zbiorowość lokalną, a więc:

- dzieci, młodzież i dorosłych,
- grupy społeczne oraz wszystkie jednostki,
- jednostki i rodziny zamieszkujące określony region,
- wszystkie organizacje, stowarzyszenia, instytucje edukacyjne, społeczne, usługowe i inne, ludzi w szczególności w podeszłym wieku, osoby przewlekle chore, z niepełnosprawnością, ubogie i bezdomne.

Podmioty środowiska występują w większości przypadków jako odbiorcy i dawcy bezpieczeństwa lokalnego².

Istotnym czynnikiem wpływającym na poprawę bezpieczeństwa dzieci i młodzieży są działania edukacyjne podejmowane przez rodziców, nauczycieli oraz szkołę jako instytucję o wymiarze edukacyjno-społecznym. Działalność edukacyjna ma na celu:

[...] rozszerzenie, wzbogacenie zasobu wiedzy z różnych dziedzin nauki i sztuki, a także wiedzy o własnym środowisku regionalnym i lokalnym; kształtowanie umiejętności instrumentalnych związanych z praktycznym działaniem w różnych sferach życia ludzkiego; rozwijanie predyspozycji osobowościowych (zainteresowania, zdolności, postawy prospołeczne), zakorzenianie i rozwijanie postawy ukierunkowanej na uprawianie nauki przez całe życie, przybliżanie i zinternalizowanie wartości uniwersalnych, chrześcijańskich, narodowych i lokalnych³.

W świecie dziecka występuje wiele zagrożeń związanych z szeroko rozumianym bezpieczeństwem. W literaturze przedmiotu wymienia się takie zjawiska, jak: przemoc fizyczna i psychiczna, agresja, dręczenie,

¹ Z. Dąbrowski, *Potrzeba bezpieczeństwa a opieka*, [w:] *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*, red. H. Górecka, Olsztyn 1997.

² M. Winiarski, *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 1, Warszawa 1997.

³ *Ibidem*, s. 346.

wykorzystywanie seksualne, zagrożenia związane z uzależnieniami, a także z bezpieczeństwem w ruchu ulicznym, ze zdrowiem psychicznym i fizycznym dobrostanem dziecka.

BIBLIOTERAPIA, BAJKOTERAPIA I OPOWIADANIA TERAPEUTYCZNE A BEZPIECZEŃSTWO DZIECI

Wśród metod wspierających bezpieczeństwo dziecka, stosowanych przez pedagogów i psychologów, wymienić można: biblioterapię, bajkoterapię oraz opowiadania terapeutyczne polegające na pracy edukacyjno-terapeutycznej opartej na słowie. Terapeutyczne walory literatury, słowa mówionego i pisanego doceniano już w starożytności, kiedy budowano specjalne asklepiejony, które spełniały funkcję „lecznic dla duszy”⁴. Słowo pojawiło się wraz z człowiekiem i jest jego wiernym towarzyszem zarówno w czasach radości i spokoju, jak i w chwilach smutku, złości czy zwątpienia. Kiedy dziecko poznaje otaczający świat, słyszy słowa wypowiedziane przez najbliższych, by potem samo nazywać uczucia, rzeczy, stany i emocje. U podstaw więzi, jakie tworzą się między ludźmi, również znajdują się słowa, które zbliżają lub oddalają nas od siebie.

Terapeutyczne oddziaływanie wyspecjalizowanych materiałów czytelniczych polega na dawaniu wsparcia przez akceptację, kompensację niezaspokojonych potrzeb, budowanie zasobów osobistych, na pomocy w zdobywaniu nowych kompetencji, ale też dostarczaniu rozrywki, chwilowego oderwania od problemów, w nabraniu do nich dystansu i wprowadzeniu w stan relaksu.

Lecznicze oddziaływanie literatury jest możliwe dzięki określonym mechanizmom psychologicznym uruchamiającym się podczas czytania czy słuchania wybranych utworów literackich, które oddziałują na wyobraźnię słuchacza. Bohater literacki staje się pewnym wzorcem, co uruchamia proces modelowania. Proces identyfikacji z bohaterem prowokuje retrospekcję własnych zasobów osobistych i uzupełnienie ich o nowe cechy czy wzorce postępowania⁵.

Biblioterapia znajduje się w obszarze badań naukowych medycyny, psychologii i pedagogiki. W 1966 roku American Library Association

⁴ W. Szulc, *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wrocław 2001.

⁵ M. Molicka, *Bajkoterapia*, Poznań 2002.

zdefiniowała biblioterapię jako: „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelniczych, [...] pomoc terapeutyczna w rozwiązywaniu problemów osobistych przez ukierunkowane czytanie”⁶. W Polsce biblioterapia ma swój początek w czytelnictwie szpitalnym, którego rozwój datuje się na przełom XIX i XX wieku. Obecnie jest ona stosowana w kształceniu i rewalidacji osób niepełnosprawnych, resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie, terapii osób uzależnionych i ich rodzin, terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się, we wsparciu osób znajdujących się w sytuacji trudnej⁷.

Zdaniem Ewy Tomasik, „biblioterapia jest zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książki, innych materiałów czytelniczych lub materiałów niedrukowanych (filmy, obrazy), które prowadzi do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych oraz ogólnorozwojowych. Koniecznym elementem tej biblioterapii jest międzyosobowy kontakt indywidualny lub też grupowy z biblioterapeutą”⁸. Warto przytoczyć definicję zawartą w *Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego*, według której biblioterapia to:

[...] dział psychologii czytelnictwa, znajdujący się również w sferze zainteresowań medycyny, pedagogiki i socjologii. Zakłada wykorzystanie lektury książek i czasopism dla regeneracji systemu nerwowego i psychiki człowieka chorego. Bada także możliwości profilaktycznego traktowania książki i czytelnictwa w szerszych zbiorowościach społecznych. Obiektem działania biblioterapii są pacjenci szpitali i sanatoriów oraz chorzy indywidualni, przebywający stale w domu. W zakres biblioterapii wchodzi działalność praktyczna w dziedzinie oddziaływania książki w różnych środowiskach społecznych poprzez odpowiedni dobór lektur oraz metod i form pracy z czytelnikami wymagającymi szczególnej opieki⁹.

Przywołana wcześniej Tomasik podaje również definicję biblioterapii jako:

[...] programu aktywności opartego na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno

⁶ M. Czerwińska, *Biblioterapia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki...*, s. 381.

⁷ *Ibidem*.

⁸ E. Tomasik, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, s. 13.

⁹ *Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego*, red. K. Głombowski, B. Świderski, H. Więckowska, Wrocław 1976, s. 81.

wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiągnięcie wglądu w normalny rozwój lub dokonania zmian w emocjonalnie zaburzonej zachowaniu¹⁰.

Natomiast biblioterapia rozumiana jako dyscyplina naukowa to, zdaniem Ireny Boreckiej, dyscyplina, która:

[...] zajmuje się badaniem funkcjonowania człowieka chorego, niepełnosprawnego jako czytelnika oraz badaniem jego związków z różnego rodzaju tekstami upowszechnianymi za pomocą słowa drukowanego lub przekazu mówionego [...]. Jest też niezbędna do wsparcia rodzin osób poszkodowanych na zdrowiu lub rodzin osób uzależnionych¹¹.

Typologia biblioterapii zawiera podział na:

- biblioterapię instytucjonalną (stosowanie literatury w odniesieniu do indywidualnego, „zinstytucjonalizowanego” klienta, będącego w szpitalu w celach profilaktycznych oraz informacyjnych),
- biblioterapię kliniczną (stosowanie literatury w grupach osób z problemami emocjonalnymi w celu dokonania wglądu w siebie, wzbogacenia zasobów osobistych),
- biblioterapię rozwojową, nazywaną też biblioterapią wychowawczą (jej zadaniem jest wykorzystanie materiałów czytelniczych w pracy z osobami zaburzonymi lub zagrożonymi zaburzeniami emocjonalnymi)¹².

Jedną z dziedzin biblioterapii jest bajkoterapia – metoda wspierająca rozwój dzieci, z której chętnie korzystają pedagodzy, psychologowie i rodzice. Można za jej pośrednictwem pomagać dziecku, które znajduje się w sytuacji trudnej w osiągnięciu stanu relaksu i wewnętrznego wyciszenia, prowadzić działania profilaktyczne związane z bezpieczeństwem dziecka, np.: w ruchu ulicznym, kontaktach z innymi ludźmi, kontaktach ze zwierzętami.

Bajkoterapia polega na stosowaniu specjalnych bajek w edukacji i terapii dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym. „Bajki terapeutyczne stanowią syntezę zmysłu biblioterapeutycznego – tworzone

¹⁰ E. Tomasiak, *op. cit.*, s. 13.

¹¹ I. Borecka, *Biblioterapia: teoria i praktyka*, Warszawa 2001, s. 13.

¹² Por. W. Szulc, *Kulturoterapia: wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994; E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004.

są *sensu stricto* w celu wspierania rozwoju”¹³. Bajka terapeutyczna, zdaniem Marii Molickiej, jednej z prekursorów polskiej bajkoterapii, „jest utworem, w którym świat jest widziany z dziecięcej perspektywy”¹⁴. Celem takich bajek jest wspieranie dziecka w sytuacji trudnej, „wspieranie we wzroście osobistym”¹⁵, pokazywanie wzorów rozwiązań trudnych i nowych sytuacji, a także redukcja lęku. Cechą charakterystyczną bajek terapeutycznych jest stosowanie realnych wzorców rozwiązań, a co za tym idzie – rezygnacja z rozwiązań magicznych (np. czarodziejskie pierścienie, siedmiomilowe buty, zaczarowany ołówek). Należy tu jednak zaznaczyć, że akcja bajki toczyć się może w świecie magicznym, występować w niej mogą również magiczne postaci, jednak metafora problemu i możliwości jego rozwiązania osadzone są zawsze w rzeczywistości dostępnej dziecku.

Bajki i opowiadania terapeutyczne (ich odbiorcą może być starsze dziecko) pomagają dzieciom radzić sobie z emocjami i sytuacjami, które są dla nich niepokojące. Ich zaletą jest również umożliwienie dziecku prześmyślenia problemu, a następnie konfrontacji z nim w bezpieczny sposób¹⁶. Można wyróżnić następujące „doświadczenia intrapsychiczne”, w których pomagają bajki terapeutyczne: lęk, konflikty wewnętrzne, trudności związane z rozwojem własnej tożsamości i samooceny, relacje rówieśnicze, relacje z osobami znaczącymi, rozumienie i identyfikacja emocji¹⁷.

Opowiadania terapeutyczne, zdaniem Doris Brett, „są czymś na kształt baśni, z tym, że ich scenerią pozostaje świat realny. Występują w nich wszystkie motywy związane z lękiem, rozpaczą, odrodzeniem i nadzieją tak charakterystyczne dla baśni, przedstawione zaś tak, że mały słuchacz może się z nimi utożsamić”¹⁸.

Za Molicką można wyróżnić trzy rodzaje bajek terapeutycznych:

- bajki relaksacyjne,
- bajki psychoedukacyjne,
- bajki psychoterapeutyczne.

Bajki relaksacyjne to krótkie utwory literackie, których zadaniem, jak sama nazwa wskazuje, jest wprowadzenie atmosfery odpoczynku i relaksu oraz

¹³ A. Bautsz-Sontag, *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*, Katowice 2015, s. 12.

¹⁴ M. Molicka, *op. cit.*, s. 153.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 2, przeł. H. Dankiewicz, Gdańsk 2007.

¹⁷ A. Bautsz-Sontag, *op. cit.*, s. 12.

¹⁸ D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 1, przeł. H. Dankiewicz, Gdańsk 2007, s. 31.

uwolnienie ciała od napięć. Ten rodzaj bajek posługuje się wizualizacją, z pomocą której słuchacz przenoszony jest w miłe, przyjemne i bezpieczne miejsce, gdzie może wypocząć. Charakterystyczne jest tu również polisen-soryczne podejście do konstruowania struktury wizualizacyjnej tekstu. Bajka powinna oddziaływać na wszystkie zmysły i bazować na miłych skojarzeniach związanych np. ze smakami, zapachami czy dotykiem, które powodują uczucie odprężenia i poprawę samopoczucia.

Bajki psychoedukacyjne pozwalają korygować zachowania dziecka lub uczyć je nowych wzorców zachowań. „Wielość problemów, jakie pojawiają się w toku rozwoju dziecka, powoduje, że takich bajek może powstawać nieskończenie wiele. Można się nimi posługiwać, gdy pojawia się konkretny problem, lub też można je stosować profilaktycznie, przygotowując dziecko do mogących nastąpić wydarzeń”¹⁹. Ten rodzaj bajek pełni zatem funkcję wspierającą i zarazem profilaktyczną. Za ich pośrednictwem można przekazywać dzieciom treści związane z wychowaniem w duchu szeroko pojętego bezpieczeństwa, poszanowania godności człowieka i świata wartości.

Bajki psychoterapeutyczne to specjalny rodzaj bajek – mają na celu obniżenie poczucia doznawanego przez dziecko lęku, który zostaje skonkretyzowany, zestawiony z sytuacjami powodującymi u dziecka pozytywną reakcję emocjonalną, i w konsekwencji „oswojony”. Bajki psychoedukacyjne dają wsparcie, akceptację i zrozumienie oraz przekazują informacje o sytuacji wywołującej lęk.

Brett opracowała specjalny plan zawierający wskazówki, jak napisać bajkę terapeutyczną. Zamieszcza w nim proste instrukcje dla rodziców i nauczycieli:

Zastanów się nad problemem, który skłonił Cię do wymyślenia opowiadania.

Spróbuj wczuć się w to, co czuje dziecko borykające się z tym problemem.

Postaraj się spojrzeć na całą sytuację z perspektywy dziecka.

Pomyśl o przesłaniu, które chcesz zawrzeć w opowiadaniu. Jakie rozwiązania i wnioski powinna proponować historyjka?

Rozpocznij opowiadanie od przedstawienia bohaterki lub bohatera. Powinien być dokładnym odbiciem dziecka, które znajduje się w sytuacji

¹⁹ M. Molicka, *op. cit.*, s. 163.

trudnej. Dzięki temu dziecko łatwiej utożsami się z bohaterem i skupi uwagę na opowiadaniu.

Pamiętaj o obdarzeniu bohatera pozytywnymi cechami i talentami, które posiada dziecko będące adresatem opowiadania.

Na początku opisz sytuację, w której pokażesz problem, z jakim boryka się dziecko (zrób to dokładnie), potem przejdź do pokazania wzorów postępowania.

Staraj się, by opowiadanie było proste! Dostosuj język i długość opowiadania do poziomu dziecka.

Nie musisz być idealny, a Twoje opowiadania doskonałe.

Bądź refleksyjny i obserwuj dziecko²⁰.

PRZEGLĄD BAJEK TERAPEUTYCZNYCH WSPIERAJĄCYCH BEZPIECZEŃSTWO DZIECKA

Poniżej przedstawiono zestawienie bibliograficzne wraz z krótkimi opisami bajek terapeutycznych, których motywem przewodnim uczyniono szeroko pojęte bezpieczeństwo dzieci. Wymienione bajki i opowiadania nadają się zarówno do pracy indywidualnej z dzieckiem, jak i do zajęć grupowych prowadzonych w przedszkolu czy początkowych klasach szkoły podstawowej.

E. Zubrzycka, *Powiedz komuś!*, Gdańsk 2012

Powiedz komuś! to książka, która zwiększa poczucie wartości dziecka i uczy je najważniejszego – szacunku dla siebie i innych. Jednocześnie przekazuje młodemu człowiekowi niezbędną wiedzę dotyczącą jego praw i przygotowuje go do mówienia „nie” w ich obronie, w poszanowaniu granic osobistych i własnego ciała. Celem bajki jest wykształcenie wrażliwości i zaufania do przeżywanych przez siebie uczuć. Kiedy mały czytelnik czuje się zaniepokojony lub zakłopotany, musi o tym komuś powiedzieć, osobie dla siebie ważnej, znaczącej, która wysłucha go i udzieli pomocy. Książka

²⁰ D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 1, s. 31.

pokazuje pozytywny obraz świata i mówi, jak go zachować, stosując się do mądrych zakazów.

E. Zubrzycka, *Dobre i złe sekrety*, Gdańsk 2008

Bajka opowiada o różnych rodzajach sekretów. Pomaga w odróżnieniu sytuacji bezpiecznej dla dziecka od sytuacji zagrożenia. Pokazuje, jak reagować w sposób mądry i rozsądny w sytuacjach, kiedy dziecko proszone jest o zatrzymanie informacji dla siebie. Uczy zwracania się o pomoc do osoby dorosłej.

G. Deleuze, C. DePino, *Śmierdzący ser. Jak bronić się przed przemocą w szkole*, przeł. E. Zubrzycka, Gdańsk 2010

Jest to opowiadanie terapeutyczne, które stanowi pomoc w pracy nad zachowaniami agresywnymi w środowisku szkolnym. Przeznaczone jest dla dziecka doświadczającego agresji i dręczenia. Dzięki zawartym wskazówkom opowieść dostarcza wsparcia w sytuacji trudnej i pomaga radzić sobie z dręczycielem. Jest również użyteczna dla opiekunów i nauczycieli, pokazując, jak adekwatnie do konkretnej sytuacji udzielić pomocy dziecku.

M. Aboff, *Nie lubię łaskotek*, przeł. E. Zubrzycka, Gdańsk 2000

Jest to pogodna opowieść o chłopcu, który nie lubił łaskotek (łaskotanie wbrew woli dziecka jest uznawane za rodzaj przemocy fizycznej). Dziecko dowiaduje się z tej książki, że ma prawo do obrony przed nieprzyjemnym i złym dotykiem. Mały czytelnik zyskuje również wiedzę na temat reakcji w sytuacji zagrożenia, otrzymując czytelne i jasne instrukcje dotyczące natychmiastowego zwrócenia się o pomoc, gdyby znalazł się w przykrej dla siebie sytuacji. Niewinne łaskotanie czy zbyt intensywna fizyczna zabawa mogą powodować dyskomfort u dziecka. Fabuła bajki dostarcza potrzebnych informacji dotyczących sytuacji, w których bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne jest zagrożone. Pokazuje również mechanizmy obronne, jakie stosuje dziecko w sytuacji trudnej.

E. Zubrzycka, *Jak przechodzić przez ulicę?*, Gdańsk 2015

Jest to bajka edukacyjna zawierająca treści związane z bezpiecznym zachowaniem dziecka na ulicy i chodniku. Ostrzega przed zagrożeniami, których może doświadczyć uczestnik ruchu ulicznego.

Stanowi pomoc w kształtowaniu postawy ostrożności i uważności u małych uczestników ruchu drogowego.

Ch. Wisskirchen, *Bezpieczni na drodze*, przeł. A. Janiszewska, Gdańsk 2015

Opowieść edukacyjna, która w atrakcyjny sposób zapoznaje dziecko z podstawowymi zasadami ruchu drogowego i najważniejszymi znakami drogowymi. Głównymi bohaterami, z którymi dziecko szybko się identyfikuje, są Łukasz i Maja, którzy świetnie sobie radzą w trudnych sytuacjach na drodze, na chodniku i ścieżce rowerowej. Książka pomocna jest zarówno dzieciom, jak i rodzicom oraz nauczycielom.

E. Zubrzycka, *Czy mogę pogłaskać psa?*, Gdańsk 2005

Bajka edukacyjna, która pomaga dzieciom i ich rodzicom ustalić zasady bezpiecznego zachowania się w obecności zwierząt. Fabuła bajki osadzona jest w warunkach bliskich każdemu dziecku, uczy nawiązywania relacji z psem oraz uważności na jego potrzeby i zachowanie. Jest doskonałym wstępem do rozmów, jakie podejmuje się ze wszystkimi dziećmi na temat kontaktów ze zwierzętami oraz związanych z tym przyjemności i niebezpieczeństw.

BIBLIOGRAFIA

- Aboff M., *Nie lubię łaskotek*, przeł. E. Zubrzycka, Gdańsk 2000.
- Bautsz-Sontag A., *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*, Katowice 2015.
- Borecka I., *Biblioterapia: teoria i praktyka*, Warszawa 2001.
- Brett D., *Bajki, które leczą*, cz. 1 i 2, przeł. H. Dankiewicz, Gdańsk 2007.
- Czerwińska M., *Biblioterapia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 1, Warszawa 1997.
- Dąbrowski Z., *Potrzeba bezpieczeństwa a opieka*, [w:] *Bezpieczeństwo dziecka w okresie transformacji ustrojowej*, red. H. Górecka, Olsztyn 1997.
- Deleuze G., DePino C., *Śmierdzący ser. Jak bronić się przed przemocą w szkole*, przeł. E. Zubrzycka, Gdańsk 2010.
- Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego*, red. K. Głombiowski, B. Świdorski, H. Więckowska, Wrocław 1976.
- Godawa J., *O plastykoterapii, dramaterapii i bajce relaksacyjnej, czyli arteterapia w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Konteksty edukacyjne – rewalidacyjne – resocjalizacyjne*, red. A. Stankowski, t. 1, Rużomberok 2012.

- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004.
- Molicka M., *Bajkoterapia*, Poznań 2002.
- Szulc W., *Kulturoterapia: wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.
- Szulc W., *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wrocław 2001.
- Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994.
- Winiarski M., *Bezpieczeństwo w środowisku lokalnym*, [w:] *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, t. 1, Warszawa 1997.
- Wisskirchen Ch., *Bezpieczni na drodze*, przeł. A. Janiszewska, Gdańsk 2015.
- Zubrzycka E., *Czy mogę pogłaskać psa?*, Gdańsk 2005.
- Zubrzycka E., *Dobre i złe sekrety*, Gdańsk 2008.
- Zubrzycka E., *Powiedz komuś!*, Gdańsk 2012.
- Zubrzycka E., *Jak przechodzić przez ulicę?*, Gdańsk 2015.

Biblioterapia, bajkoterapia i opowiadania terapeutyczne jako forma profilaktyki i wsparcia bezpieczeństwa dzieci

Streszczenie: Zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom we współczesnym świecie jest zadaniem, które każdego dnia podejmują rodzice, nauczyciele i terapeuci. Celem artykułu jest pokazanie bajkoterapii jako metody wspierającej w profilaktyce i terapii sytuacji związanych z szeroko rozumianym bezpieczeństwem dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: biblioterapia, bajkoterapia, bezpieczeństwo, dziecko, profilaktyka

Bibliotherapy, Fairytale Therapy and Therapeutic Stories Used as a Form of Preventive and Supportive Measures Enhancing Children's Safety

Summary: Every day, parents, teachers and therapists make an effort to ensure that children they look after are safe from the perils of the surrounding world. The article presents fairytale therapy as a supportive factor in prevention and therapy related to widely understood safety and self-confidence of children.

KEYWORDS: bibliotherapy, fairytale therapy, safety, child, prevention

ROZDZIAŁ III

Przestrzenie edukacji
wczesnoszkolnej

ZBIGNIEW NOWAK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

„Bariera oczywistości” w edukacji wczesnoszkolnej i co nauczyciel o niej wiedzieć powinien

Wychowanie jako proces jest obiektem odwiecznej i ustawicznej refleksji potocznej uczestniczących w nim podmiotów, a od pewnego czasu także wieloaspektowej, krytycznej refleksji naukowej, i zapewne niewiele jest w nim obszarów, które nie byłyby zbadane i rozpoznane. Taką *terra incognita* wychowania i edukacji jawi mi się jednak kwestia poczucia oczywistości wiedzy, działań i zdarzeń u tych, którzy już wiedzą, już czynili i już widzieli. Jak łatwo zauważyć, jest to poczucie dość powszechne i zapewne może być udziałem każdego, niemniej w szkole, szczególnie na szczeblu elementarnym i w relacjach nauczyciel–uczeń, intensywność i dotkliwość złych skutków jego występowania wydaje się wyjątkowo ważna.

OCZYWISTOŚĆ I „BARIERA OCZYWISTOŚCI” W SWYM DWOJAKIM WCIELENIU

Procesy myślowe mają ze swojej istoty charakter indywidualno-świadomościowy, dostępne są więc jedynie dla ich właściciela, a i to, jak nam uświadomił Zygmunt Freud, w niewielkiej tylko części. Nierozumienie innych jest więc przyrodzoną przypadłością ludzkiej monady, a podejmowane próby przezwyciężenia tego stanu, czy to z wewnętrznej potrzeby, czy zewnętrznej konieczności życia społecznego, bazują za założeniu

psychofizycznego podobieństwa ludzi. Ponieważ podobnie wyglądamy i podobnie się zachowujemy w podobnych okolicznościach, zakładamy także wzajemne podobieństwo intencji, pokrewieństwo intelektualne i emocjonalno-wolicjonalne.

Jak dowodzi doświadczenie naszego życia, założenie to, choć karkołomne, generalnie się sprawdza, czego najlepszym dowodem jest istnienie społeczeństw, ma jednak także ten uboczny skutek, że znieczuli nas na potencjalne komunikacyjne kłopoty i nieporozumienia. W kontekście naszych rozważań i mówiąc w największym skrócie, żywimy przekonanie, nie zawsze słuszne, że to, co jest jasne i oczywiste dla nas, jest takie także dla innych i w ogóle.

Zagadnienie „oczywistości” nie jest nowe, nie jest jednak także banalne, czemu dał wyraz np. Bertrand Russell, pytając zasadnie: „Czy istnieje na świecie wiedza tak pewna, iż żaden człowiek rozumny nie mógłby w nią wątpić?”, i konkluduje z desperacją: „Pytanie to, na pozór łatwe, jest w istocie jednym z najtrudniejszych, jakie zadać można”¹.

Tych wątpliwości nie miał kilka wieków wcześniej Kartezjusz, który „oczywistość” i istnienie wiedzy oczywistej uczynił punktem wyjścia i osnową swojej epistemologii. Odwołując się do sądu potocznego i powszechnej instytucji „zdrowego rozsądku” (*bon sens*), uznawał istnienie prawd oczywistych niejako samych z siebie. Twierdził, że w redukcji tego, co złożone, trudne i nieoczywiste, można dojść do takiego stanu prostoty i jasności, że umysł musi pewne idee przyjąć jako oczywiste. „Oczywistość” jest więc dla filozofa „cechą idei jasnej i wyraźnej” i mającej tę właśnie właściwość, że w umyśle „powoduje jej naturalną akceptację”². W opinii Kartezjusza istnieją więc swoiste atomy wiedzy pewnej, bo oczywistej, z których można budować coraz bardziej złożone konstrukcje, zachowujące cechę tej pewności. Metafora jest o tyle ciekawa, że jak to wykazała współczesna fizyka, atom nie jest granicą prostoty budowy materii, a podróż w jej głąb do rzeczywistej elementarnej prostoty zdaje się nie mieć końca.

Na inną kwestię, co najmniej równie ważną, zwrócił uwagę Georg F.W. Hegel. Wykazał bowiem, że problematyczność koncepcji leży w nieostrości samego pojęcia „oczywistości”, jako że może ona być rzeczywiście rozumiana kartezjańsko jako obiektywna (ponadindywidualna) właściwość danych rzeczy i stanów, ale może być także traktowana jako „pewność”,

¹ B. Russell, *Zagadnienia filozofii*, przeł. L. Silberstein, Warszawa 1913, s. 9.

² J. Didier, *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1992, s. 234.

czyli subiektywne przeświadczenie podmiotu myślącego o oczywistości tychże własności i stanów³.

Opisywana tu „bariera oczywistości” jest zjawiskiem psychicznym powstającym właśnie na styku tych dwóch rozumień, jako swoiste *quid pro quo*. Polega na nieświadomym zazwyczaj traktowaniu jako obiektywnie pewnych własnych subiektywnych przeświadczeń w jakichś kwestiach. Nie trzeba dodawać, że najczęściej w sposób nieuprawniony.

Wziąwszy to pod uwagę, proponuję, by w edukacji, w najogólniejszym sensie, „barierę oczywistości” rozumieć jako: „Trudność, albo niemożliwość budowania dobrej wiedzy lub umiejętności w jakiejś dziedzinie, wynikająca z nieświadomego nadawania sankcji pewności przedmiotowej (oczywistość) własnej pewności podmiotowej w tym zakresie (przekonanie)⁴.

Tak więc dokonujemy nieświadomej zwykle i nieuprawnionej ekstrapolacji swoich osobistych przekonań na przekonania innych. Kiedy więc o czymś myślę lub mówię jako o oczywistym, to zgodnie z uzusem językowym nadaję mu status „bycia bez wątplenia wyraźnym, jednoznacznym, nie budzącym zastrzeżeń”⁵, „takim, który nie wywołuje sporów, nie budzi wątpliwości: pewnym”⁶.

RELACJA „MISTRZ–PROFAN”

Tak ogólnie zdefiniowana „bariera oczywistości” ma, jak sądzę, w przestrzeni szkolnej dwie twarze i dwa aspekty. Przede wszystkim pojawia się w relacjach nauczyciel–uczeń, które z samej istoty edukacji są spotkaniem „mistrza” i „profana”, tego, który jest ekspertem w pewnej dziedzinie, z tym, kto dopiero ma się dowiedzieć i nauczyć. W tym znaczeniu „bariera oczywistości” będzie: „Zindywidualizowaną i nieświadomie przyjmowaną przez uczącego dolną granicą trudności w rozumieniu jakiegoś zagadnienia lub w wykonywaniu pewnych czynności, poza którą – w jego mniemaniu – rzecz nie wymaga, a nawet nie dopuszcza dalszego objaśniania”⁷.

³ *Ibidem*, s. 234.

⁴ Z. Nowak, „Bariera oczywistości” w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej, Bielsko-Biała 2016, s. 65.

⁵ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 25, red. H. Zgółkowska, Poznań 2000, s. 220.

⁶ *Ibidem*, s. 221.

⁷ Z. Nowak, *Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do dostrzegania i pokonywania bariery oczywistości w nauczaniu*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Kraków 1998, s. 142.

Refleksja nauczyciela na temat „bariery” jest w tym przypadku skierowana w relacji zwrotnej do siebie. Winna obejmować świadomość występowania bariery wynikającej z różnic w kompetencji i z tego, że im lepszym i im dłużej jest się specjalistą, tym prawdopodobnie wyżej ustawi się poprzeczkę oczywistości, traktując pewien poziom wiedzy i umiejętności jako elementarnie prosty.

Szczególnie na to niebezpieczeństwo i na jego groźne skutki narażeni są nauczyciele i uczniowie w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Powodów tego jest kilka. Po pierwsze, na tym poziomie mamy do czynienia z wyjątkowo dużą różnicą między nauczycielem i uczniem w odniesieniu do wiedzy, doświadczenia i umiejętności wynikających tak z różnicy wieku, jak i specjalistycznego wykształcenia. Po drugie, dochodzi do tego postulowana i opisywana w swej istocie przez psychologię genetyczną różnica jakościowa w doświadczaniu świata i jego konceptualizacji, jaka występuje między dorosłym myślącym formalnie i dzieckiem. Wedle tej teorii dziecko myśli na poziomie przedoperacyjnym lub co najwyżej na poziomie operacji konkretnych. Powoduje to, że pewne kategorie poznawcze i emocjonalne, zwłaszcza związane z możliwością pozyskiwania wiedzy ogólnej, nie są mu w ogóle dostępne, a wspomniane założenie podobieństwa psychofizycznego dziecka i wychowawcy jest szczególnie karkołomne.

Last but not least, w warunkach życia *hic et nunc*, w społeczeństwie od kilku pokoleń zalfabetyzowanym i podlegającym przymusowi szkolnemu, zakres kompetencji edukacyjnych budowanych na poziomie wczesnoszkolnym ma charakter oczywistości społecznej. Czymś nieoczywistym i zadziwiającym jest raczej brak umiejętności czytania lub dodawania i odejmowania, co może znieczulać także nauczyciela jako członka tej wspólnoty społecznej i kulturowej.

HABITUACJA ŚWIATA

Drugi aspekt „oczywistości” związany jest z rutyną codzienności, pewnej życiowej konieczności „oswojenia” świata, w którym żyjemy, i szczególnej jego habituacji⁸. By efektywnie żyć i działać w świecie, konieczne jest zru-

⁸ Habituację rozumiem tu jako: „zjawisko o charakterze adaptacyjnym, polegające na zmniejszaniu siły reakcji i jej zaniku, gdy wywołujący ją bodziec trwa nieprzerwanie lub gdy się powtarza”. J. Siuta, *Habituacja*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2006, s. 98.

tynizowanie wielu czynności i przyjęcie za oczywiste większości faktów składających się na jego istnienie. Mówiąc obrazowo, niepodobna żyć z otwartymi, w permanentnym zdziwieniu ustami, toteż w tej codzienności bardzo wcześnie „oswajamy” pewne nawet najbardziej tajemnicze fakty, tłumacząc je naiwnie i na różne sposoby, przez co zdają się nam oczywiste i niewymagające pogłębionej refleksji. Stają się odwiecznymi i oczywistymi elementami krajobrazu naszego życia. Nie trzeba dodawać, że im wcześniej dojdzie do takiej habituacji, tym te wyjaśnienia mają bardziej magiczny, odstający od istoty rzeczy charakter, a przez swoją pozorną oczywistość nie zmuszają do ponownej refleksji nad nimi i weryfikacji przekonań.

W tym z kolei ujęciu „bariera oczywistości” jest: „Swoistą habituacją wczesnych, potocznych lub powierzchownych doświadczeń, które przez to bezrefleksyjnie uznawane są za jasne i oczywiste, tak że w przekonaniu ich właściciela, nie wymagają pogłębienia i weryfikacji”⁹.

Refleksja odnośnie do poczucia tej odmiany oczywistości, pomijając konieczny akt autorefleksji nauczyciela, powinna być ukierunkowana na zewnątrz, ku uczniom. Powinna polegać na kształtowaniu postawy zaciekawienia, zdziwienia i dociekliwości w odkrywaniu faktów ze świata i ich mechanizmów. Ukierunkowanego i uważnego pochylania się nad najoczywistszymi, pozornie, prawdami i dążenia do ich coraz lepszego zrozumienia i wyjaśniania. Mówiąc obrazowo, nauczyciel winien być promotorem wymiany w naszej wewnętrznej bibliotece bajek i książeczek z serii *Poczytaj mi, mamo* na encyklopedie, leksykony i atlasy. Nie jest więc problemem to, że będąc dziećmi, mamy dziecinny pogląd na świat, a to, że z nim zostajemy.

Z drugiej strony, powinna to być także wskazówka do roztropnego doboru ilości i jakości badanych faktów i zjawisk, tak by można im było poświęcić wystarczająco dużo czasu i uwagi, a natłok zdarzeń nie zaowocował prześlizgiwaniem się po ich powierzchni, dającym złudne poczucie wiedzy. Szukając znów stosownej analogii, można to porównać do wiedzy o egzotycznym kraju zdobywanej podczas objazdowej wycieczki, w czasie której w ciągu kilku dni, głównie z okna autokaru, poznajemy liczne miasta i zabytki, stając się właścicielem pliku przypadkowych zdjęć i wyprodukowanych w Chinach pamiątek, kilku zapamiętanych komunałów wygłoszonych przez miejscowego *cicerone* i, w swoim najgłębszym przekonaniu, ekspertem od nich.

⁹ Z. Nowak, „Bariera oczywistości”..., s. 71.

Jak więc można ostatecznie zauważyć, w tym rozumieniu „bariera oczywistości” odnosi się do: (i) doświadczenia potocznego dzieci oraz (ii) do kompetencji nabywanych w szkole. Jest to rozróżnienie istotne o tyle, że o ile nauczyciel ma znikomy wpływ na doświadczenia pozaszkolne ucznia, uprzednie i aktualne, mogąc, co najwyżej, w ramach swoistej pedagogiki interwencyjnej, zauważać i wykorzystywać rozpoznane sytuacje fałszywego poczucia oczywistości do jego dekonstrukcji, to w przypadku drugiej okoliczności jest zgoła inaczej. Tu nauczyciel pełni funkcję kierowniczą zarówno odnośnie do doboru jakości i liczby poznawanych przez uczniów faktów, jak i jako przewodnik w ich drodze od pozornej jasności do pogłębionej wiedzy i generalnej postawy refleksyjności nad fenomenami świata w ogóle.

PRZYKŁADY WYSTĘPOWANIA „BARIERY OCZYWISTOŚCI” W SZKOLE

Specyfiką pracy nauczyciela jest także to, że koszty popełnianych błędów ponoszą uczniowie, co powinno dodatkowo motywować do ich eliminacji. Zapewne nie jest możliwe uniknięcie błędów w ogóle, szczególnie że często o tym, iż zostały popełnione, dowiadujemy się dopiero *ex post facto*, można i powinno się jednak wyciągać wnioski z błędów, tak by ich nie powtarzać. Jak słusznie bowiem twierdził św. Augustyn: „Błądzenie jest rzeczą ludzką, ale trwanie w błędzie diabelską”.

Tu chcę zwrócić uwagę na to, że mimo specyfiki i niepowtarzalności sytuacji wychowawczych występują w nich jednak pewne podobieństwa, tak iż możliwa i obserwowana jest kumulacja doświadczenia. Tak jak nauczyciel może być mądry swoimi sukcesami, powinien być mądry również swoimi błędami i ich unikać. Refleksyjna praktyka powoduje, że może być mądry także błędami innych, bez konieczności brnięcia w nie z wychowankami.

„Bariera” może się ujawnić zarówno w sytuacjach szczegółowych, jak i kwestiach natury ogólniejszej. Z racji braku miejsca przedstawię kilka tych ostatnich.

„GDY DWÓCH MÓWI TO SAMO...”

Poważnym źródłem nieporozumień zwanych tu „barierą oczywistości” jest naturalna, jak się zdaje, skłonność do przypisywania innym ludziom działającym w podobnych okolicznościach własnych intencji lub intencji

życzeniowych. Przypomnijmy więc motto, w którym jest powiedziane, że gdy dwóch robi to samo, to nie jest (nie musi być) to samo. Podobnie odnosi się to do wypowiedzi. Ponieważ jednak nie znamy cudzych myśli i intencji, a jedynie ich werbalne i mięśniowe zachowania, tym zachowaniom często przypisujemy intencje własne powodujące zachowania podobne.

Nauczyciel często nie uświadamia sobie więc, że „czytany” tekst, zbudowany z kilku zdań prostych, o wiele łatwiej jest dziecku zapamiętać i wyrecytować, a w obliczu znajomości dwóch działań losowe wykonanie operacji na liczbach daje mu 50% szans na uzyskanie poprawnego wyniku. Mając do czynienia z takim pozytywnym efektem działań ucznia i żywiąc przeświadczenie o ich prostocie, nauczyciel przyjmuje je za oczywisty dowód wiedzy i umiejętności uczniów, jako że w jego przekonaniu, wykonując zadanie, przeszli tę samą drogę, którą on podążał, lub choćby o której myślał, dając im polecenie. Prośby o czytanie tekstu od wskazanego miejsca czy opowiedzenie treści zadania tekstowego mogą to łatwo, pozytywnie lub nie, zweryfikować.

REGUŁY OGÓLNE I WZORY

Zapewne na skutek zgeneralizowanych własnych doświadczeń szkolnych nauczyciele klas początkowych, często wbrew konkretnemu myśleniu dzieci, starają się je wyposażyć w pewne uniwersalne rozwiązania mające charakter wzorów i reguł. Skutkuje to ich nierozumiejącym, pamięciowym opanowaniem, poprawnym lub częściej w jakiejś wykoślawionej wersji. Największym i dalekosiężnym złem, którym to owocuje, jest nabycie przez uczniów trwałego i głębokiego przekonania o posiadaniu pewnych kompetencji, tak że nie odczuwają w przyszłości potrzeby powrotu do tych zagadnień, weryfikacji i pogłębiania stosownej wiedzy czy umiejętności. Jeżeli warunkiem takiej weryfikacji jest sokratejska refleksja: „Wiem, że nie wiem”, to tu mamy do czynienia z okolicznością dokładnie odwrotną: „Nie wiem, że nie wiem”.

Dobrym, jak sadzę, przykładem takich okoliczności mogą być „przyswajane” przez dzieci reguły gramatyczne. Dzieci, które pozyskały generalną informację, że przymiotnikami są nazwy kolorów, jako kolory podkreślały także odprzymiotnikowe rzeczowniki, np. „czerwień” czy „zielen”, przysłówki „czerwono”, „zielono”, a nawet czasowniki „zaczzerwienić się”, „zielenieć”.

Jeszcze bardziej zaskakujące skutki można zaobserwować u dzieci uczonych reguł gramatyki z wykorzystaniem stosownych pytań o części mowy.

Okazało się bowiem, że np. czasownik „idzie”, może być, w ich mniemaniu, rzeczownikiem (kto idzie?), przymiotnikiem (jaki idzie?), przysłówkiem (jak idzie?, gdzie idzie?) itp. Z kolei rzeczownik, np. „koń”, może stać się zarówno czasownikiem (co robi koń?), jak i przymiotnikiem (jaki koń?, który koń?).

Warto zwrócić, jak sądzę, także uwagę na pierwsze przykłady danego typu, ponieważ *nolens volens* mają one dla dzieci charakter paradygmatyczny. Jak np. w nazewnictwie sklepów, skoro jest mięsny i jarzynowy, musi być także chlebowy, butowy (buciczny) itd. Tak więc stają się one nie tylko poszczególnym przykładem pewnego rodzaju, ale generalnym wzorcem postępowania, co może prowadzić do zaskakujących dla nauczyciela rezultatów.

Tym razem przykład matematyczny. Dodawanie liczb „dwa” ($2 + 2 =$) i ich mnożenie ($2 \times 2 =$) daje ten sam wynik, z czego można wyciągnąć logiczny, ale nieprawdziwy wniosek, że dodawanie liczb i ich mnożenie prowadzi do podobnego rezultatu, a tylko z jakichś wiadomych nauczycielowi powodów zapisywane są raz tak, a raz tak.

JĘZYK CIAŁA

Wszyscy jesteśmy nieświadomymi zazwyczaj „czytelnikami” „języka ciała”¹⁰, a im mniejsze jest nasze kulturowe doświadczenie, tym jego instynktowne odczytywanie jest dla nas ważniejszym źródłem wiedzy o innych. Jak się zdaje, dzieci są szczególnie wyczulone na ten język i potrafią odczytywać nasze myśli, intencje i oczekiwania, sprawiając wrażenie posiadania odpowiednich kompetencji. Im gorętsze są nasze pragnienia, tym są także wyrazistsze i łatwiejsze do odczytania oraz do spełnienia. Dziecko, obserwując nieświadomą mimikę i gestykulację nauczyciela, uzyskuje informację zwrotną o właściwości/niewłaściwości tego, co mówi i robi. Kiedy poprawnie „odczytało” zdanie i kiedy powinno zakończyć liczenie. Jak dowiodły badania, ten „język ciała” rozpoznają nawet zwierzęta, „odczytując” intencje eksperymentatora. Jak trudno się oprzeć własnym złudzeniom w tym względzie, znakomicie dowodzi słynna w swoim czasie historia „genialnego Hansa”, konia, który „znał” matematykę¹¹.

¹⁰ Por. A. Paese, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, przeł. E. Wekiera, Kraków 1992.

¹¹ Okazało się, że językiem ciała, w sposób całkowicie nieintencjonalny, badacz przekazywał koniowi sygnały, kiedy powinien skończyć stukanie kopytem odpowiednich

CO NAUCZYCIEL WIEDZIEĆ POWINIEN

Najważniejszą, jak sądzę, kwestią związaną z „barierą czywistości” jest świadomość jej istnienia i możliwości wystąpienia w relacjach z dziećmi. Chodzi tu jednak nie tyle o jakiś rodzaj wiedzy deklaratywnej, lecz o nieustającą świadomość istnienia zagrożenia i wyciągania z niego konsekwencji w postaci codziennego dążenia do możliwej prostoty przekazu, a w relacji zwrotnej potwierdzania poprawnego odbioru komunikatów.

Ponieważ każdy człowiek, a w szczególności dzieci są dla nas tajemnicą, do której jedynym wizjerem jest zadawanie przez nie pytań i dialogowanie z nimi, należy konsekwentnie zachęcać je do takich zachowań w myśl sloganu, że nie ma złych pytań, a tylko czasem brak dobrej odpowiedzi.

Pożytecznym dla nauczyciela doświadczeniem może okazać się postawienie się w sytuacji analogicznej do dziecka, lecz trudniejszej. Swego czasu wielką furorę w Polsce i duże wrażenie na zwiedzających zrobiła objazdowa wystawa, której treścią był dom i jego wyposażenie, powiększone jednak do takich rozmiarów, z jakimi ma w rzeczywistości do czynienia dziecko. Uświadamiała ona zwiedzającym to, jak trudne i mało przyjazne dla dziecka jest jego otoczenie, ile wysiłku wymaga od niego bycie w nim, wykonywanie najprostszych czynności i jakie na nie czyhają zagrożenia. Podobnymi z ducha doświadczeniami dla nauczyciela mogą być kaligraficzne pisanie, zapisywanie liczb i wykonywanie obliczeń w systemach niedziesiątkowych. Pisanie liter w obcym alfabecie, np. arabskim czy hebrajskim, gdzie każdy kształt, ba, każda kreska są tajemnicą co do niesionych przez siebie znaczeń: istotnych semantycznie lub mających walor estetyczny zawijasa.

By móc być mądrym „przed szkodą”, nauczyciel winien gromadzić wiedzę o sytuacjach, w których ujawniła się bądź może ujawnić „bariera czywistości”, ponieważ podobne okoliczności mogą owocować podobnymi skutkami. Będą one pochodzić z jego dotychczasowej refleksyjnej praktyki, z podobnej praktyki innych nauczycieli, z roztropnego, uprzedzającego namysłu opartego na znajomości psychologii i dydaktyki.

wyników działań. Na bazie zawirowań związanych z tym eksperymentem odkryto i opisano nawet ciekawe i badawczo istotne zjawisko psychologiczno-metodologiczne zwane „efektem eksperymentatora”, gdzie badani odczytują i spełniają intencje eksperymentatora, ku jego oczywistej satysfakcji. Por. R.U. Schneider, *111 najbardziej szalonych eksperymentów*, przeł. M. Krośniak, Warszawa 2009, s. 72–76.

ZAKOŃCZENIE

Dobra edukacja jest uwarunkowana przez wiele okoliczności, a jedną z nich, i jak sądzę niebagatelną, są nieporozumienia między nauczycielem i uczniami wynikające z wystąpienia „bariery czytywistości”. Na zasadzie pewnego bezrefleksyjnego automatyzmu przyjmujemy pewne fakty i czynności za elementarnie proste, a przez to także oczywiste, tak że nie próbujemy nawet ich bardziej upraszczać i tłumaczyć. Im jednak nasze kompetencje merytoryczne są wyższej próby i im dłużej się nimi posługujemy, tym, jak się zdaje, bardziej zatracamy wrażliwość na trudności innych, mniej kompetentnych w ich pozyskiwaniu. Szczególne napięcie może się pojawić w sytuacji skrajności, gdy spotykają się ci, którzy dopiero zaczynają swoją drogę ku wiedzy i umiejętności, z tymi, którzy są ich wysokokwalifikowanymi mistrzami (magister to przecież mistrz). Wiedza i stała pamięć o tym fenomenie, świadomość konieczności szukania prostoty i jasności nawet ponad oczywistą, jak się zdaje, miarę, powinny być częścią warsztatowych umiejętności nauczyciela. Warto pamiętać także o tym, że zmienia się otaczająca nas rzeczywistość, a my się zmieniamy razem z nią – i my, i uczniowie, toteż tego, co oczywiste, nie da się zadekretować raz na całą karierę zawodową i musi ono podlegać permanentnej aktualizacji w toku negocjacji z kolejnymi pokoleniami dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Didier J., *Słownik filozofii*, przeł. K. Jarosz, Katowice 1992.
- Nowak Z., „Bariera czytywistości” w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej, Bielsko-Biała 2016.
- Nowak Z., *Przygotowanie nauczycieli klas początkowych do dostrzegania i pokonywania bariery czytywistości w nauczaniu*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Kraków 1998.
- Paese A., *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, przeł. E. Wekiera, Kraków 1992.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 25, red. H. Zgólkowa, Poznań 2000.
- Russell B., *Zagadnienia filozofii*, przeł. L. Silberstein, Warszawa 1913.
- Schneider R.U., *111 najbardziej szalonych eksperymentów*, przeł. M. Krośniak, Warszawa 2009.
- Siuta J., *Habituacja*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2006.

„Bariera oczywistości” w edukacji wczesnoszkolnej i co nauczyciel o niej wiedzieć powinien

Streszczenie: W edukacyjnych relacjach nauczyciel–uczeń może ujawnić się trudność komunikacyjna, którą tu zdefiniowano jako „barierę oczywistości”. Rozumiana jest ona jako: „Zindywidualizowana i nieświadomie przyjmowana przez uczącego, dolna granica trudności w rozumieniu jakiegoś zagadnienia lub w wykonywaniu pewnych czynności, poza którą – w jego mniemaniu – rzecz nie wymaga, a nawet nie dopuszcza dalszego objaśniania”. Artykuł traktuje o możliwości występowania „bariery” w nauczaniu dzieci i wynikających z tego konsekwencjach dla tego procesu.

SŁOWA KLUCZOWE: „bariera oczywistości”, edukacja wczesnoszkolna, jasność

“Barrier of Evidence” in Early School Education and What a Teacher Should Know about it

Summary: In educational teacher-student relationships, there may appear the difficulty of communication, which is defined herein as the “barrier of evidence”. It is understood as “individualized and unconsciously accepted by the learner, the lower difficulty limit in understanding some problems or in carrying out certain activities, beyond which – in their opinion – the thing does not require or even allow for further explanation.” The article discusses the possibility of the occurrence of the “barrier” in teaching children and resulting from it consequences for this process.

KEYWORDS: “barrier of evidence”, early education, clearness

KAROLINA SKARBEK

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Diagnoza uzdolnień matematycznych u dzieci

WPROWADZENIE

Wielu naukowców i dydaktyków podkreśla, że wczesne odkrycie talentu matematycznego u dziecka jest pierwszym krokiem na drodze jego rozwijania i wspomagania¹. Identyfikacja zadatków uzdolnień matematycznych powinna rozpoczynać się bardzo wcześnie, już na etapie wychowania przedszkolnego i być pogłębianą na kolejnych szczeblach edukacyjnych. Jednak w Polsce obszar związany z identyfikowaniem i pielęgnowaniem uzdolnień matematycznych u dzieci jest jeszcze dość skromnie zagospodarowany.

Pojawiające się trudności w przypadku rozpoznawania ponadprzeciętnych zdolności matematycznych u małych dzieci mogą wynikać z założenia, że w tym wieku przejawiają one raczej pewien potencjał rozwojowy, który niekoniecznie musi rozwinąć się w wybitne uzdolnienia. Ponadto funkcjonuje mylne przeświadczenie, że uzdolnienia matematyczne można z powodzeniem diagnozować dopiero u starszych uczniów, kiedy to posługują się oni zaawansowaną wiedzą matematyczną. Pomimo że współcześnie są badacze, którzy sygnalizują w swoich pracach, że dzieci bardzo wcześnie są w stanie manifestować zadatki uzdolnień matematycznych, to jednak cały czas występują trudności diagnostyczne, wynikające między innymi

¹ Zob. B. Waxman, N.M. Robinson, S. Mukhopadhyay, *Teachers Nurturing Math – Talented Young Children*, Storrs, CT 1996, s. 5, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm96228/rm96228.pdf> [dostęp: 26.09.2014].

z problemów w precyzyjnym zdefiniowaniu istoty uzdolnień matematycznych oraz z wyznaczeniem ich wskaźników u tak małych dzieci².

WSKAŹNIKI ZARYSOWUJĄCYCH SIĘ UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH U DZIECI

Niezwykle trudno jednoznacznie i precyzyjnie zdefiniować uzdolnienia matematyczne oraz określić ich strukturę. Trudność ta nasila się jeszcze bardziej, gdy chcemy to uczynić w odniesieniu do małych dzieci.

Na pewno wiadomo, że uzdolnienia matematyczne wchodzi w skład struktury zdolności człowieka jako uzdolnienia specjalne³. Przy czym wielu badaczy uważa, że same uzdolnienia matematyczne tworzą określoną strukturę, która składa się z wielu zdolności wzajemnie ze sobą powiązanych⁴.

W. Krutiecki⁵ w obrębie uzdolnień matematycznych wyróżnił następujące komponenty: łatwe spostrzeganie formalnej struktury materiału matematycznego, rozumowanie matematyczne, czyli logiczne myślenie w sferze stosunków liczbowych, symbolicznych i przestrzennych, zdolność uogólniania materiału matematycznego, giętkość myślenia w działalności matematycznej, skracanie ogniów myślenia oraz zmiana jego kierunku w zależności od potrzeb i sytuacji, a także dążenie do prostych i ekonomicznych rozwiązań w rozumowaniu matematycznym. Ponadto wskazał

² Zob. W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych sposobnostiej szkolnikow*, Moskwa 1968; H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York 1985; *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.

³ Zob. B. Hornowski, *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.

⁴ Por. W.A. Krutiecki, *Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych*, [w:] *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, red. J. Strelau, Warszawa 1971; L. Wrona, *Uzdolnienia matematyczne*, [w:] *Podstawy psychologii – podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2004; Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990; K. Kotlarski, *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień: na przykładzie uzdolnień matematycznych*, Poznań 1990; B. Łubianka, *Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań*, „*Studia z Psychologii w KUL*” 2007, t. 14; M.P. Jaśko, *Struktura zdolności matematyczno-przyrodniczych*, [w:] *Problemy współczesnej psychologii*, t. 1, red. A. Biela, Cz. Walesa, Lublin 1992.

⁵ Zob. W.A. Krutiecki, *Zagadnienia ogólne...*, s. 257–258.

na łatwość zapamiętywania materiału symbolicznego, schematów i przekształceń. Krutiecki uważał, że na wszystkich etapach myślenia matematycznego związanych z odbiorem, przetwarzaniem i pamiętaniem u osób uzdolnionych matematycznie występują stałe, charakterystyczne cechy myślenia, takie jak: uogólnianie, skłonność do redukcji, giętkość i zwrotność rozumowania.

Model uzdolnień matematycznych zaproponowany przez Krutieckiego dotyczył uczniów w średnim i starszym wieku szkolnym. Natomiast Gruszczyk-Kolczyńska, zainspirowana koncepcją Krutieckiego oraz wychodząc ze swoich wieloletnich doświadczeń, jakie zgromadziła, realizując program „Dziecięca matematyka”⁶, opracowała model uzdolnień matematycznych odnoszący się do starszych przedszkolaków i młodszych uczniów.

Badaczka uważa, podobnie jak Krutiecki, że uzdolnienia matematyczne manifestują się w działalności matematycznej poprzez specyficzne cechy umysłu, jakimi wykazują się dzieci przy rozwiązywaniu zadań matematycznych. Niektóre z tych cech umysłu ujawniają się już w wieku przedszkolnym, inne są charakterystyczne dopiero dla rozwoju umysłowego starszych uczniów. Gruszczyk-Kolczyńska, analizując funkcjonowanie dzieci podczas działalności matematycznej, wyróżniła następujące wskaźniki zarysowujących się uzdolnień matematycznych:

- przyspieszony rozwój operacyjnego rozumowania (w takim sensie, jak rozumiał to J. Piaget⁷) – dzieci te szybciej przechodzą w myśleniu od konkretnych do uogólnień. Zatem wcześniej niż rówieśnicy rozumują operacyjnie na poziomie konkretnym i cechuje je większa precyzja w tym zakresie. Gruszczyk-Kolczyńska zwróciła uwagę, że odpowiada to temu, co Krutiecki nazwał zdolnością do posługiwania się symbolami matematycznymi⁸;

⁶ Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze*, Warszawa 1997.

⁷ Sam Piaget nie badał uzdolnień matematycznych, ale opisał prawidłowości rozwoju operacyjnego rozumowania u dzieci. Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1966; J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych przedszkolaków i małych uczniów*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, op. cit.

- zadziwiające poczucie sensu, czyli umiejętność krytycznego myślenia w sytuacjach życiowych oraz w zadaniach wymagających liczenia, porządkowania, wykrywania zależności itp. Dzięki tej umiejętności dzieci szybko reagują na absurdy, prowadzą dobrze swoje rozumowanie. Zdaniem Gruszczyk-Kolczyńskiej ta zdolność jest analogiczna względem tego, co Krutiecki nazwał dobrym przetwarzaniem informacji matematycznych oraz logicznym myśleniem na materiale liczbowym i przestrzennym⁹;
- skłonność do widzenia świata matematycznymi oczami, co wyraża się w dążeniu do ujmowania otaczającego świata w sposób matematyczny, rozpatrywaniu zależności przestrzennych i liczbowych. W terminologii Krutieckiego to składnik syntetyczny¹⁰;
- kreatywność i wytrwałość w dążeniu do celu, nawet przy pojawiających się niepowodzeniach. Dzieci uzdolnione matematycznie uparcie dążą do rozwiązania problemu i wykazują się przy tym dużą pomysłowością oraz zadziwiającą wydolnością umysłową – nawet przez długi czas są w stanie pracować nad złożonymi zadaniami. Odpowiada to temu, co Krutiecki nazwał giętkością intelektualnych procesów w działalności matematycznej¹¹;
- łatwość nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych – dzieci wyszukują ciągle sytuacje, w których trzeba liczyć, rachować, mierzyć, organizować otoczenie;
- łatwość uczenia się – dzieci potrzebują małej liczby powtórzeń do opanowania umiejętności matematycznych i zbudowania pojęć związanych z matematyką.

Gruszczyk-Kolczyńska, na podstawie wyróżnionych cech umysłu, będących jej zdaniem wskaźnikami zadatków uzdolnień matematycznych, opracowała narzędzie służące do identyfikowania zarysowujących się uzdolnień matematycznych u dzieci¹². W kolejnym podrozdziale omówię to narzędzie szczegółowo.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

¹² Skonstruowanie narzędzia diagnostycznego możliwe było dzięki realizacji projektu badawczego „Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów”, finansowanego przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki ze środków na wspieranie badań naukowych w latach 2007–2010. Wyniki badań opracowane zostały w formie

METODY IDENTYFIKOWANIA UZDOLNIEŃ
MATEMATYCZNYCH U DZIECI

Przyglądając się zarówno badaniom naukowym, jak też praktyce edukacyjnej można zauważyć, że stosowane są różne metody identyfikowania uzdolnień matematycznych, w zależności od przyjętego podejścia¹³, niemniej jednak najczęściej odpowiadają one kryterium psychopedagogicznemu. Ponadto stosowane strategie i metody identyfikowania uzdolnień matematycznych zależą od orientacji teoretycznej, a także wieku diagnozowanych osób. Ze względu na to, że badania w tym zakresie prowadzone są głównie wśród starszych uczniów i młodzieży, to najczęściej jako wskaźniki uzdolnień matematycznych wykorzystuje się: wysokie oceny z matematyki, osiągnięcia w konkursach matematycznych lub uczęszczanie do klas o profilu matematycznym¹⁴. Powszechnie też mają zastosowanie nominacje nauczycielskie. Nauczyciele bardzo często identyfikują uzdolnienia matematyczne u swoich podopiecznych na podstawie sprawdzianów wiadomości matematycznych oraz obserwacji funkcjonowania uczniów podczas zajęć edukacji matematycznej czy analizy ich aktywności w kołach matematycznych¹⁵. Mimo dużej popularności nominacje nauczycielskie obciążone są błędem, często dochodzi do niedoceny dzieci zdolnych, ale sprawiających problemy wychowawcze. Rzadko natomiast w Polsce¹⁶

raportu pt. *Wiadomości i umiejętności oraz zarysowujące się uzdolnienia matematyczne starszych przedszkolaków i małych uczniów. Podręcznik, narzędzia diagnostyczne oraz wskazówki do wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji uzdolnionych dzieci* pod redakcją E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Tekst do wglądu w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

- ¹³ W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa podejścia do diagnozowania wybitnych zdolności: psychologiczne – związane z określeniem ilorazu inteligencji oraz rozpoznaniem cech osobowości przy użyciu specjalistycznych testów psychologicznych, oraz psychopedagogiczne – odnoszące się do osiągnięć uczniów. Zob. A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000, s. 205. Por. także N. Cybis i in., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa 2013, s. 28.
- ¹⁴ B. Łubianka, *op. cit.*, s. 194. Zob. także I. Białecki, *Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych a olimpiady matematyczne*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 10, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1978, s. 276–324.
- ¹⁵ Zob. N. Cybis i in., *op. cit.*, s. 32.
- ¹⁶ Inaczej sytuacja wygląda poza granicami naszego kraju, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, gdzie dużą popularnością cieszą się standaryzowane testy osiągnięć

wykorzystywane są szkolne testy osiągnięć matematycznych¹⁷ lub testy uzdolnień matematycznych¹⁸.

Wymienione metody mają zastosowanie szczególnie w przypadku rozpoznawania uzdolnień matematycznych u uczniów starszych i młodzieży. Brak odpowiednich narzędzi diagnostycznych był jedną z przyczyn, dla których przez bardzo długi czas nie badano efektywnie uzdolnień matematycznych u młodszych dzieci.

W tej sytuacji bardzo pomocne okazało się już wspomniane przeze mnie narzędzie diagnostyczne, opracowane przez Gruszczyk-Kolczyńską do badania zarysowujących się uzdolnień matematycznych u przedszkolaków i młodszych uczniów w formie eksperymentów diagnostycznych¹⁹.

Jest to narzędzie składające się z 13 pakietów obejmujących 13 różnych obszarów, w ramach których realizowana jest edukacja matematyczna w domu i placówce edukacyjnej. Każdy pakiet zawiera serie zadań diagnostycznych w formie scenariuszy do badań. Zadania diagnostyczne Gruszczyk-Kolczyńska opracowała na podstawie modeli Krutieckiego²⁰, Piageta²¹, Wygotskiego²², Kałmykowej²³. Ułożone są one w serie według

matematycznych, czego przykładem jest stosowanie na szeroką skalę The Scholastic Aptitude Test – Mathematics (SAT-M), lub też ogólne testy zdolności akademickich, które zawierają podskale dotyczące zdolności matematycznych, między innymi: The American College Testing Assessment (ACT Assessment), School and College Abilities Test (SCAT), PLUS Academic Abilities Assessment, The EXPLORE, Spatial Test Battery itp. Zob. A. Lupkowski-Shoplik i in., *Talent Searchest: Meeting the Needs of Academically Talented Youth*, [w:] *Handbook of Gifted Education*, red. N. Colangelo, G. Davis, Boston 2003, http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10468.aspx [dostęp: 12.11.2014].

¹⁷ Por. W. Panek, *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Białystok 1977.

¹⁸ Por. K. Kotlarski, *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*, Toruń 1995; L.J. Sheffield, *The Development of Gifted and Talented Mathematics Student and the National Council of Teachers of Mathematics Standards*, Storrs, CT 1994, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rbmd9404.pdf> [dostęp: 26.09.2014].

¹⁹ Narzędzie to opisane zostało w raporcie *Wiadomości i umiejętności...*

²⁰ Zob. W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych...*

²¹ Por. J. Piaget, *Równoważenie struktur...*

²² Por. L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971.

²³ Z.I. Kałmykowa, *Metodika diagnostyki obuczajemostii szkolnikow: na materiale fizyki. Obuczajemost w principy postrojenija metodow jejo diagnostyki*, [w:] *Problema*

stopnia trudności z uwzględnieniem fazy uczenia się. Każdy scenariusz zawiera dokładne wskazówki służące ustaleniu poziomu sprawności wykonania przez dziecko serii zadań diagnostycznych. Zostały skonstruowane cztery arkusze diagnostyczne do badania dzieci: 4-letnich, 5-letnich, 6-letnich, 7-letnich.

Diagnoza przebiega w formie badania indywidualnego. Badający przedstawia dziecku kolejne zadania diagnostyczne zgodnie ze scenariuszem przewidzianym w danym pakiecie. Obserwując dziecko, analizując jego sposób odpowiedzi, ocenia wykonanie danej serii zadań i zapisuje w arkuszu swoją diagnozę poziomu kompetencji. Po wykonaniu przez dziecko zadań ze wszystkich pakietów diagnosta analizuje uzyskane wyniki i na tej podstawie wnioskuje o uzdolnieniach matematycznych bądź określa zakresy, w których dziecku potrzebne jest wspomaganie.

Z pomocą poszczególnych pakietów można określić poziom wiadomości i umiejętności matematycznych w następujących obszarach:

- pakiet Orientacja przestrzenna – bada sposób rozumowania i umiejętności związane z orientacją w schemacie własnego ciała, w przestrzeni i na kartce papieru;
- pakiet Klasyfikacja – pozwala ustalić poziom umiejętności dziecka w zakresie porządkowania obiektów oraz sposób, w jaki posługuje się ono klasyfikacją w sytuacjach zadaniowych;
- pakiet Liczenie – pozwala ustalić, jakim poziomem sprawności liczenia dysponuje dziecko (liczenie ze świadomością prawidłowości) oraz w jaki sposób dokonuje numerowania obiektów i jak posługuje się liczebnikami porządkowymi, a także ocenić umiejętność liczenia od wskazanej liczby rosnąco i malejąco. Umożliwia także stwierdzenie, czy dziecko potrafi określić, które liczby są większe od wskazanej liczby, a także czy dostrzega regularności dziesiętkowego układu liczenia – jedności, dziesiątki, setki itp.
- pakiet Dodawanie i odejmowanie – określa, jakie sposoby ustalania wyniku dodawania i odejmowania stosuje dziecko. Ponadto pozwala ocenić, jak dziecko radzi sobie z dodawaniem i odejmowaniem (bez przekroczenia progu dziesiętkowego i z jego przekroczeniem),

diagnostyki umstwiennowo razwitija uczaszczichsja, red. Z.I. Kałmykowa, Moskwa 1975, podają za: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Syntetycznie o badaniach naukowych dotyczących rozpoznawania uzdolnień matematycznych u dzieci*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych...*, s. 39.

a także jakie stosuje rozumowanie towarzyszące regule przemienności i łączności w dodawaniu oraz dostrzeganiu związków między dodawaniem i odejmowaniem;

- pakiet Wartość pieniędzy, kupno i sprzedaż – bada sposób rozumowania pomagającego dziecku orientować się w umownej wartości pieniądza. Pozwala określić, do jakiego stopnia dziecko rozumie ideę pieniędzy i czy zna ich wartość nabywczą;
- pakiet Mierzenie długości – ocenia sposób rozumowania pomagającego dziecku wnioskować o stałości długości przy obserwowanych zmianach. Ponadto pozwala ocenić rozumienie sensu pomiaru i mierzenia długości w sytuacjach życiowych;
- pakiet Mierzenie płynów – ocenia sposób wnioskowania dziecka w odniesieniu do stałości objętości płynów przy obserwowanych zmianach, sugerujących, że płynu w naczyniu jest więcej lub mniej, oraz rozumienie sensu pomiaru płynów i stosowania go w sytuacjach życiowych;
- pakiet Waga i ważenie – ocenia sposób rozumowania dziecka dotyczący czynności ważenia. Określa poziom jego wnioskowania o niezależności ciężaru względem innych cech obiektu oraz sprawdza metody radzenia sobie w sytuacjach życiowych w tym zakresie;
- pakiet Pomiar czasu – bada sposób rozumowania pozwalającego dziecku dostrzec rytmiczną organizację czasu. Sprawdza rozumienie pojęć tygodnia i roku, pór dnia i umiejętność posługiwania się zegarem;
- pakiet Intuicje geometryczne – pozwala ustalić, jak dziecko radzi sobie z różnicowaniem, opisywaniem i konstruowaniem podstawowych figur geometrycznych. Określa także, w jaki sposób dziecko ustala własności wielokątów foremnych;
- pakiet Równość i nierówność – pozwala ustalić, jak dziecko rozumie sens równości i nierówności na poziomie manipulowania liczmanami;
- pakiet Zadania okienkowe – pozwala ustalić, jak dziecko radzi sobie z rozwiązywaniem zadań okienkowych (manipulowanie zbiorami zastępczymi, doliczanie i odliczanie, liczenie w pamięci);
- pakiet Zadania z treścią celowo źle skonstruowane – pozwala ocenić rozumowanie przez wgląd oraz sposoby radzenia sobie w sytuacji rozwiązywania zadań celowo źle skonstruowanych, gdy pojawia się dysonans poznawczy przy dostrzeganiu niedorzeczności

i pułapek. Sprawdza także, jak dziecko radzi sobie z korygowaniem zadań tak, aby ich treść stawała się prawidłowo sformułowana²⁴.

Diagnoza uzdolnień matematycznych z zastosowaniem zaprezentowanego w zarysie narzędzia jest niezwykle czasochłonna, zostało ono bowiem zaprojektowane z myślą o badaniach indywidualnych. Z tych też względów Gruszczyk-Kolczyńska opracowała wersję skróconą, narzędzie diagnostyczne dedykowane pracy nauczycieli.

Pierwszy i drugi segment nauczycielskiej diagnozy w rozpoznawaniu uzdolnień matematycznych dzieci²⁵. Narzędzie to przeznaczone jest do badania dzieci w końcowym okresie wychowania przedszkolnego. Diagnoza składa się z dwóch segmentów – pierwszego, służącego do badania przesiewowego, oraz drugiego – do badania indywidualnego.

Każdy eksperyment diagnostyczny został opracowany w formie serii zadań diagnostycznych. Gruszczyk-Kolczyńska, określając charakterystyki do oceny poszczególnych umiejętności, kierowała się prawidłowościami rozwoju rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym (w ujęciu Piageta) oraz prawidłowościami rozumowania przez wgląd w rozwiązywanie zadań matematycznych przez dzieci. Ponadto autorka wykorzystwała wiedzę dotyczącą kształtowania się w umyśle dzieci poszczególnych umiejętności matematycznych oraz brała pod uwagę zakres treści kształcenia w edukacji przedszkolnej i szkolnej, określony w obowiązującej podstawie programowej²⁶.

Narzędzie to spełnia standardy diagnostyczne; dokładnie określono w scenariuszach warunki, w jakich dzieci powinny wykonywać zadania diagnostyczne, jakimi mogą posługiwać się pomocami dydaktycznymi, jakie instrukcje podaje badający, określono także kryteria oceniania i interpretacji.

Dodam, że narzędzie to wykorzystałam z dużym powodzeniem w realizacji swojego projektu badawczego, przygotowując rozprawę doktorską²⁷,

²⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Charakterystyka wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci. Wnioskowanie o ich uzdolnieniach matematycznych. Wyniki badań, interpretacje i wnioski*, [w:] *O dzieciach matematycznie...*, s. 42–44.

²⁵ Narzędzie to zostało opublikowane w książce *O dzieciach matematycznie...* Zob. też E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Warszawa 2013.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ K. Skarbek, *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, 2015.

w celu pomiaru poziomu wiadomości i umiejętności matematycznych oraz cech umysłu świadczących o zarysowujących się uzdolnieniach matematycznych u dzieci na początku nauki szkolnej.

Pierwszy segment nauczycielskiej diagnozy w rozpoznawaniu uzdolnień matematycznych dzieci²⁸ – ma formę badań przesiewowych i zaprojektowany został do przeprowadzenia badania z całą grupą dzieci. Właściwe badanie jest poprzedzone ćwiczeniami wprowadzającymi dla zespołu klasowego, tak aby dzieci mogły oswoić się z nową sytuacją, rodzajem poleceń oraz ukierunkować swoje myślenie na te aktywności intelektualne, które będą wykorzystywać przy rozwiązywaniu zadań diagnostycznych. Ponadto przy tej okazji badający może zaobserwować, czy wśród badanych dzieci są takie, które korzystają z doświadczeń logicznych zgromadzonych podczas ćwiczeń wprowadzających, oraz z jaką łatwością nabywają nowe wiadomości i umiejętności. Te informacje są niezwykle ważne w diagnozie uzdolnień matematycznych. Celem tego segmentu diagnozy jest zweryfikowanie, co badane dzieci aktualnie wiedzą i potrafią w zakresie działalności matematycznej dotyczącej liczenia oraz dodawania i odejmowania²⁹. Na podstawie tego, jakimi umiejętnościami wykazują się dzieci w rozwiązywaniu całych serii zadań diagnostycznych, osoba prowadząca badanie może wyodrębnić trzy grupy. Pierwsza grupa to dzieci, dla których zadania diagnostyczne są zbyt trudne. Dzieci z tej grupy mają słabo ukształtowaną umiejętność liczenia i rachowania, funkcjonują w tym zakresie znacznie poniżej przeciętnego poziomu przewidzianego dla dzieci w ich wieku. Druga grupa to dzieci, których kompetencje są na poziomie przeciętnym. Dzieci te wykonują zadania na poziomie przewidzianym dla ich wieku. Trzecia grupa to dzieci, których kompetencje są na poziomie wysokim. Są to dzieci, które wyróżniają się wysokimi umiejętnościami i wiedzą matematyczną, lepiej

²⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Pierwszy segment diagnozy nauczycielskiej: procedury diagnostyczne stosowane w ustalaniu uzdolnień matematycznych dzieci w badaniach przesiewowych*, [w:] *O dzieciach matematycznie...*, s. 81–94.

²⁹ Zostały wybrane te zakresy działalności matematycznej, ponieważ przemawiają za nimi argumenty merytoryczne i organizacyjne: licząc i rachując, dzieci uruchamiają czynności intelektualne, które warunkują powodzenie w prawie wszystkich zakresach działalności matematycznej i są realizowane w środowisku szkolnym i domowym; dzieci, licząc i rachując, mogą ujawniać inne ważne cechy umysłu świadczące o zdolnościach matematycznych; zadania diagnostyczne dotyczące liczenia i rachowania można zorganizować tak, aby pomiar trwał krótko i odbywał się w formie zespołowej.

rozumują niż rówieśnicy. Potrafią skorzystać z ćwiczeń wprowadzających, szybko i chętnie wykonują zadania diagnostyczne. Jest to grupa dzieci posiadających zarysowujące się zadatki uzdolnień matematycznych³⁰.

Drugi segment nauczycielskiej diagnozy w rozpoznawaniu uzdolnień matematycznych dzieci³¹ – ma formę badań indywidualnych. Zostają nimi objęte dzieci wyłonione na podstawie badań przesiewowych, które reprezentują wysoki poziom wiedzy i umiejętności matematycznych, znacznie wyższy niż rówieśnicy. Celem tego etapu badawczego jest ustalenie pozostałych cech umysłu, charakterystycznych dla uzdolnionych matematycznie dzieci, takich jak: ogólne nastawienie do działalności matematycznej, twórcze nastawienie do działalności matematycznej, poczucie sensu w rozwiązywaniu zadań standardowych i celowo źle skonstruowanych, rozumienie konwencji zadań absurdalnych, odwaga w reagowaniu na absurdy. Opisane cechy umysłu określane są u poszczególnych dzieci na podstawie procedury badawczej polegającej na naprzemiennym układaniu i rozwiązywaniu standardowych zadań z treścią i zadań celowo źle skonstruowanych przez osobę badającą i dziecko (na początku badający przedstawia zadanie – a dziecko je rozwiązuje, potem role się odwracają: dziecko układa podobne zadanie – a badający rozwiązuje je).

Ten segment diagnozy składa się z dwóch części. Pierwsza część tego badania to Przemienne układanie i rozwiązywanie zadań. Zadania układane są i rozwiązywane w seriach: po dwa na dodawanie i odejmowanie. Pod koniec tej serii badający celowo popełnia pomyłkę w rozwiązaniu (dotyczy to zadań ułożonych przez dziecko). W ten sposób chce zaobserwować, jak dziecko postrzega absurdy i jak na nie reaguje. Druga część tego badania to Zadania celowo źle skonstruowane. W tym eksperymencie diagnostycznym badany przedstawia dziecku zadania celowo źle skonstruowane i obserwuje, jak ono na nie reaguje. Jeżeli dziecko dostrzeże wady takiego zadania, proszone jest o poprawienie jego treści. Zadania takie mogą zawierać pułapki i niedorzeczności, sprzeczne lub bezsensowne dane, nieadekwatne do treści zadania pytanie końcowe itp. Na koniec serii takich zadań dziecko proszone jest o ułożenie własnego absurdalnego zadania.

³⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza...*, s. 148–149.

³¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Drugi segment diagnozy nauczycielskiej: procedury diagnostyczne i wnioskowanie o uzdolnieniach matematycznych dzieci*, [w:] *O dzieciach matematycznie...*, s. 95–105.

Ta część diagnozy kończy się wpisaniem danych do arkusza wyników obserwacji i analizą funkcjonowania każdego badanego dziecka.

W literaturze można znaleźć rekomendacje jeszcze innej techniki diagnozy zdolności matematycznych dzieci. Chodzi o Skalę Umiejętności Matematycznych, autorstwa U. Oszwy, która zawiera stwierdzenia dotyczące osiągnięć dziecka 6-letniego w edukacji matematycznej w aspekcie gotowości szkolnej. Jest ona rodzajem skali obserwacyjnej opartej na wymaganiach programowych z zakresu działalności matematycznej³².

Skala składa się z 70 pytań i obejmuje następujące aspekty rozumowania matematycznego: figury geometryczne, orientacja prawa-lewa, relacje przestrzenne, porządkowanie obiektów, klasyfikacja, porównywanie, czas zegarowy i kalendarzowy, pojęcie liczby, przeliczanie, leksykon matematyczny, czytanie cyfr i liczb, pisanie cyfr i liczb, dodawanie i odejmowanie. Przy zastosowaniu tej skali niezbędne jest przeprowadzenie wnikliwej obserwacji zachowania dziecka, na tej podstawie formułuje się wstępną ocenę poziomu umiejętności dziecka, mocnych i słabych stron w zakresie działalności matematycznej³³.

PODSUMOWANIE

Dzieci uzdolnione matematycznie mogą manifestować swoje zdolności na różne sposoby. To od rodziców i nauczycieli, osób odpowiedzialnych za ich wychowanie i edukację zależy, czy w porę uzdolnienia te zostaną zauważone, a dzieci zachęczone do rozwijania swoich zainteresowań i zdolności, tak aby ich talent się nie zmarnował³⁴.

Tym bardziej, że w naszym kraju przeważa nieformalny sposób rozpoznawania zdolności, a polski system kształcenia nie nakłada obowiązku realizacji procedur selekcyjnych mających na celu wyłonienie uczniów szczególnie uzdolnionych³⁵. Ponadto wydaje się, że w odniesieniu do

³² Skala Umiejętności Matematycznych autorstwa U. Oszwy obok narzędzia „13 Pakietów” skonstruowanego przez E. Gruszczyk-Kolczyńską rekomendowane są w publikacji: N. Cybis i in., *op. cit.*, s. 45.

³³ U. Oszwa, *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatek*, Warszawa 2006, s. 8–10.

³⁴ B. Waxman, N.M. Robinson, S. Mukhopadhyay, *op. cit.*, s. 5.

³⁵ *Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, red. M. Jabłonkowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, Warszawa 2011.

dzieci najmłodszych niezwykle skuteczną strategią jest podążanie drogą od wczesnego rozbudzenia zainteresowań do odkrywania zdolności³⁶. Godne rekomendacji w diagnozie zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci byłoby zastosowanie strategii „puli talentów”³⁷, polegającej na objęciu programem edukacyjnym większej liczby dzieci, nawet do 25% wszystkich objętych wychowaniem przedszkolnym, a potem kontynuowanie tego na etapie nauczania wczesnoszkolnego. Takie działania zwiększyłyby szanse na wczesne wykrycie zachowań znamionujących zadatki uzdolnień matematycznych, nawet w przypadku najmłodszych dzieci, u których z założenia trudna jest jednoznaczna identyfikacja.

Podsumowując, trzeba powiedzieć, że uzdolnienia matematyczne ze względu na swoją złożoność i wielowymiarowość powinny być identyfikowane z wykorzystaniem szerokiego spektrum metod i narzędzi diagnostycznych. Zalecane jest stosowanie wieloetapowych procedur identyfikacji uzdolnień matematycznych, počawszy od opinii rodziców, rekomendacji nauczycieli, nominacji rówieśników poprzez osiągnięcia w konkursach i różnych projektach po wyniki specjalistycznych testów. Jednak najbardziej pożądane są metody, szczególnie w odniesieniu do dzieci najmłodszych, których specyfika daleko wykracza poza ramy tradycyjnych testów. W takim przypadku rekomendowane są sposoby oparte na eksperymentach diagnostycznych, dzięki którym diagnoza uzdolnień matematycznych staje się procesem, a nie jedynie zero-jedynkowym wynikiem testu uzdolnień. Pomiar w eksperymentach diagnostycznych pokazuje dynamikę procesu manifestowania zadatków uzdolnień matematycznych, połączony jest z wnikliwą obserwacją podejmowanej działalności matematycznej. Oprócz poziomu wiadomości i umiejętności matematycznych można zaobserwować przejawiane przez dziecko cechy myślenia charakterystyczne dla uzdolnień w tym zakresie.

Dążenie do jak najbardziej precyzyjnego rozpoznawania ponadprzeciętnych zdolności matematycznych powinno wynikać z przeświadczenia, że uzdolnienia potrzebują odpowiednich warunków – metod i form wspomagania, aby mogły się w pełni rozwinąć³⁸.

³⁶ M. Braun, M. Mach, *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2012.

³⁷ O tej strategii pisze W. Limont w książce, pt. *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.

³⁸ L.J. Sheffield, *op. cit.*

BIBLIOGRAFIA

- Bialecki I., *Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych a olimpiady matematyczne*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 10, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1978.
- Braun M., Mach M., *Jak pracować ze zdolnymi? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2012.
- Cybis N. i in., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa 2013.
- Drogi rozwoju zainteresowań i zdolności*, red. M. Jabłonkowska, J. Łukasiewicz-Wieleba, Warszawa 2011.
- Gardner H., *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York 1985.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Charakterystyka wiadomości i umiejętności matematycznych dzieci. Wnioskowanie o ich uzdolnieniach matematycznych. Wyniki badań, interpretacje i wnioski*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze*, Warszawa 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych przedszkolaków i małych uczniów*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Drugi segment diagnozy nauczycielskiej: procedury diagnostyczne i wnioskowanie o uzdolnieniach matematycznych dzieci* [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*, Warszawa 2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Pierwszy segment diagnozy nauczycielskiej: procedury diagnostyczne stosowane w ustalaniu uzdolnień matematycznych dzieci w badaniach przesiewowych*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Hornowski B., *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978.
- Jaśko M.P., *Struktura zdolności matematyczno-przyrodniczych*, [w:] *Problemy współczesnej psychologii*, t. 1, red. A. Biela, Cz. Walesa, Lublin 1992.
- Kałmykowa Z.I., *Metodika diagnostyki obuczajemostii szkolników: na materiale fizyki. Obuczajemost w principy postrojenija metodow jejo diagnostyki*, [w:] *Problema diagnostyki umstwiennowo razwitija uczaszczichsja*, red. Z.I. Kałmykowa, Moskwa 1975.
- Kotlarski K., *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień: na przykładzie uzdolnień matematycznych*, Poznań 1990.
- Kotlarski K., *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*, Toruń 1995.
- Krutiecki W.A., *Psychologia matematycznych sposobnostiej szkolników*, Moskwa 1968.

DIAGNOZA UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH U DZIECI

- Krutiecki W.A., *Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych*, [w:] *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, red. J. Strelau, Warszawa 1971.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.
- Lupkowski-Shoplik A. i in., *Talent Searchest: Meeting the Needs of Academically Talented Youth*, [w:] *Handbook of Gifted Education*, red. N. Colangelo, G. Davis, Boston 2003, http://www.davidsongifted.org/db/Articles_print_id_10468.aspx [dostęp: 12.11.2014].
- Lubianka B., *Wokół uzdolnień matematycznych – przegląd badań*, „Studia z Psychologii w KUL” 2007, t. 14.
- Nosal Cz., *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990.
- O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2012.
- Oszwa U., *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatek*, Warszawa 2006.
- Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Białyłystok 1977.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1966.
- Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000.
- Sheffield L.J., *The Development of Gifted and Talented Mathematics Student and the National Council of Teachers of Mathematics Standards*, Storrs 1994, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rbdm9404.pdf> [dostęp: 26.09.2014].
- Skarbek K., *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, 2015.
- Waxman B., Robinson N.M., Mukhopadhyay S., *Teachers Nurturing Math – Talented Young Children*, Storrs, CT 1996, s. 5, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm96228/rm96228.pdf> [dostęp: 26.09.2014].
- Wrona L., *Uzdolnienia matematyczne*, [w:] *Podstawy psychologii – podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 2004.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971.

Diagnoza uzdolnień matematycznych u dzieci

Streszczenie: Obszar edukacyjny związany z identyfikowaniem i wspieraniem uzdolnień matematycznych u młodszych dzieci jest jeszcze skromnie zagospodarowany w Polsce. Tymczasem wczesne wykrycie talentu matematycznego u dziecka jest pierwszym krokiem na drodze do jego odpowiedniego rozwijania i wspomagania. W artykule zostały zaprezentowane metody i narzędzia służące do

identyfikowania uzdolnień matematycznych u dzieci z uwzględnieniem specyfiki polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza, uzdolnienia matematyczne, wychowanie przedszkolne, edukacja wczesnoszkolna

Diagnosis of Mathematical Giftedness in Children

Summary: The educational area related to the identification and promotion of mathematical aptitudes in younger children is still poorly developed in Poland. Meanwhile, the early detection of mathematical talents in the child is the first step towards their proper development and support. The article presents methods and tools of identifying mathematical talents in children with special reference to the Polish educational reality.

KEYWORDS: diagnosis, mathematical giftedness, pre-school education, primary education

RENATA RECLIK

Uniwersytet Opolski

Wyzwalanie dziecięcej aktywności matematycznej w trakcie rozwiązywania zadań

WPROWADZENIE

Współczesna pedagogika szczególną rolę w procesie uczenia się i rozwoju przypisuje aktywności własnej ucznia. Jej organizowanie i stymulowanie powinno stanowić zatem najważniejsze zadanie edukacyjne szkoły. Powyższy postulat uwzględniony został w Podstawie programowej, w myśl której jednym z zasadniczych celów nauczania jest wspieranie aktywności dziecka.

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej należy:

- 1) wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;
- 2) wspieranie:
 - aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku,
 - wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się¹.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej

Jedną z wielu form aktywności, jakie podejmuje człowiek w ciągu swojego życia, jest aktywność poznawcza. Rozumiana jako indywidualna właściwość człowieka, służy zaspokajaniu potrzeb poznawczych lub wykonywaniu zadań o charakterze poznawczym. Wyraża się w dążeniu jednostki do wyjaśnienia lub zlikwidowania rozbieżności pomiędzy rzeczywistością i wiedzą zawartą w systemie poznawczym². Zatem w trakcie aktywności poznawczej człowiek zarówno buduje nową wiedzę i umiejętności, jak i weryfikuje posiadaną już wiedzę oraz doskonali wcześniej nabyte umiejętności³.

W trakcie poznawania otoczenia, pod wpływem własnej aktywności, w człowieku dochodzi do zmiany rozwojowej w zakresie procesów poznawczych i w konsekwencji w zakresie posiadanej wiedzy. Człowiek uczący się nie buduje jednak swojej wiedzy, biernie gromadząc informacje odbierane za pomocą swoich zmysłów, lecz aktywnie tworzy modele, które odwzorowują lub też reprezentują rzeczywistość. Proces uczenia się jest konstruowaniem osobistych znaczeń, nadawaniem znaczeń poznawanym rzeczom, zjawiskom i procesom w kontekście posiadanej wiedzy⁴. Wiedza posiadana przez człowieka zależy od jego własnej aktywności i nie daje się kontrolować z zewnątrz. Aktywność poznawcza

[...] wyraża się w fakcie, iż człowiek, zamiast biernie spostrzegać rzeczy i zjawiska, czynnie w nie wnika, by je poznać. Zamiast mechanicznie przyswajając materiał spostrzeżeniowy – intensywnie go analizuje, samodzielnie i planowo go organizuje dla lepszego zrozumienia i opanowania⁵.

Zatem aby działanie kształcące było skuteczne, powinno być wtopione we własną aktywność jednostki, która stanowi ważne ogniwo w procesie zmian⁶.

Osobista i wielostronna aktywność ucznia ma również ogromne znaczenie w kształtowaniu i rozwijaniu abstrakcyjnych pojęć matematycznych.

kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [dostęp: 18.05.2017].

² A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 207.

³ R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, s. 7–8.

⁴ R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Warszawa 2002, s. 84.

⁵ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 38.

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2003, s. 60–62.

Rolą nauczyciela jest zatem kierowanie zajęciami i zainteresowaniami uczniów tak, aby pobudzić ich do samodzielnego dochodzenia do pewnych prawd matematycznych, oraz stymulowanie i rozwijanie ich własnej twórczej aktywności poznawczej.

AKTYWNOŚĆ MATEMATYCZNA UCZNIĄ

W myśl współczesnej koncepcji nauczania matematyki jej szkolne nauczanie powinno sprowadzać się do prowokowania, wyzwiania i organizowania aktywności matematycznej ucznia. Aktywność tę definiuje się jako samodzielne i chętne, a zarazem samorzutne, podejmowanie rozwiązywania problemów matematycznych oraz umiejętne stosowanie matematyki do rozwiązywania problemów pozamatematycznych⁷. Nie powinna być ona jednak ograniczana jedynie do aktywności zewnętrznej (np. częste zgłaszanie się do odpowiedzi) oraz traktowana wyłącznie jako środek do opanowania określonych umiejętności i rozumiana jako faza ćwiczeń „po śladzie” nauczyciela⁸ (wierne naśladowanie/odtworzenie wyuczonych schematów postępowania), gdyż ta bywa często jedynie aktywnością pozorną. Powinna mieć ona wymiar konstrukcyjny, zamiast mechanicznego przyswajania wiadomości intensywne ich analizowanie i ujmowanie z różnych perspektyw, zamiast przypominania i odtwarzania cudzego myślenia samodzielne tworzenie nowych konstrukcji i własnych strategii rozwiązania problemu.

Zatem aktywność matematyczna to działalność intelektualna polegająca na wykonywaniu szeregu operacji myślowych, takich jak: porównywanie, analizowanie, abstrahowanie, konkretyzacja, uogólnianie, schematyzowanie i matematyzowanie, kodowanie, formułowanie hipotez, dostrzeganie i wykorzystywanie prawidłowości, analogii, ukierunkowanych na kształtowanie pojęć i rozumowań typu matematycznego, których rezultatem jest definiowanie nowych pojęć, formułowanie problemów, układanie zadań, szukanie innych koncepcji i strategii rozwiązania zadania. Ten rodzaj aktywności poznawczej można więc nazwać aktywnością badawczą.

Zofia Krygowska wytyczyła pewien zakres działań związanych z rozwijaniem aktywności matematycznej ucznia. W myśl jej koncepcji, jednym

⁷ J. Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2009, s. 20.

⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2014, s. 135–136.

z głównych celów kształcenia matematycznego jest kształtowanie postaw i zachowań specyficznych dla aktywności matematycznej oraz pewnej świadomości niektórych elementów matematycznej metodologii. Zachowania te powinny być rozwijane stopniowo w toku uczenia się treści i zdobywania umiejętności określonych programem. Zadaniem zarówno twórców programów, jak i samych nauczycieli powinno być więc zapewnienie warunków sprzyjających takiej aktywności na każdym poziomie nauczania. Z. Krygowska wyróżniła sześć wzajemnie zależnych rodzajów aktywności matematycznej:

- dostrzeganie i wykorzystywanie analogii,
- schematyzowanie i matematyzowanie,
- definiowanie, interpretowanie danej definicji oraz racjonalne jej używanie,
- dedukowanie oraz redukowanie jednych problemów do innych,
- kodowanie, konstruowanie i racjonalne stosowanie języka symbolicznego,
- algorytmizowanie, racjonalne posługiwanie się algorytmami⁹.

Wszystkie wyróżnione aktywności są dostępne uczniowi na każdym poziomie nauczania, pod warunkiem że są dostosowane do możliwości rozwojowych dziecka, a podejmowane działania wyrastają z sytuacji mu bliskich. „Uczeń może być aktywny tylko w takiej – odpowiedniej dla niego strefie. Ta strefa ciągle się rozszerza, właśnie w wyniku jego aktywności organizowanej w jej wnętrzu”¹⁰.

W różnych czynnościach szczegółowych, charakterystycznych dla poszczególnych sytuacji uczenia się matematyki, możemy wyzwać różne rodzaje aktywności. W trakcie rozwiązywania zadań i problemów matematycznych możemy wyróżnić:

- manipulowanie fizycznymi modelami obiektów lub z wykorzystaniem ich zastępników połączone z obserwowaniem zachodzących zmian,
- badanie, analizowanie obiektów, relacji i struktury danej sytuacji,
- werbalizowanie, czyli słowne opisywanie obiektów i sytuacji oraz tego wszystkiego, co jest przedmiotem badania,

⁹ Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, seria V, „Dydaktyka Matematyki 6”, Kraków 1986.

¹⁰ *Ibidem*.

WYZWALANIE DZIECIĘCEJ AKTYWNOŚCI MATEMATYCZNEJ...

- formułowanie hipotez, poszukiwanie argumentów,
- schematyzowanie i matematyzowanie (przedstawienie rysunkowe zadania, tworzenie modelu matematycznego sytuacji przedstawionej w zadaniu),
- zapisywanie (kodowanie) swoich czynności,
- dostrzeganie i wykorzystywanie analogii między nową sytuacją lub zadaniem a poznaną wcześniej sytuacją lub rozwiązaniem wcześniej zadaniem,
- dostrzeganie i wykorzystywanie wspólnej struktury kilku sytuacji lub zadań bądź wspólnej metody postępowania,
- umiejętność posługiwania się pewnymi prostymi strategiami w toku rozwiązywania problemów oraz umiejętność tworzenia własnych strategii.

PRZEJAWY AKTYWNOŚCI MATEMATYCZNEJ W TRAKCIE ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ¹¹

Do jednych z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki oraz prowadzenie elementarnych rozumowań matematycznych. Umiejętne stosowanie matematyki obejmuje wiele elementarnych aktywności związanych najczęściej z rozwiązywaniem typowych zadań lub łatwych problemów za pomocą podstawowych metod i technik matematycznych. Uczniowie, kwalifikując dany problem do pewnego typu zadań, umiejętnie i świadomie stosują wzory matematyczne, własności działań, twierdzenia i przepisy algorytmiczne.

¹¹ Przykłady przejawów aktywności matematycznej pochodzą z badań prowadzonych przez autorkę tekstu w latach 2013–2015 wśród trzecio- i czwartoklasistów opolskich szkół podstawowych. Wyniki badań zostały przedstawione w: R. Reclik, *Działania arytmetyczne w początkowej edukacji matematycznej – kształtowanie pojęć czy rozwijanie nawyków rachunkowych?*, [w:] *Matematické vzdělávání v primární škole – tradice, inovace*, red. M. Uhlířová, Olomouc 2014, s. 217–221; R. Reclik, *Tworzenie reprezentacji graficznych jako wstęp do formalnej matematyzacji*, [w:] *Prace monograficzne z dydaktyki matematyki. Współczesne problemy nauczania matematyki*, red. H. Kąkol, Bielsko-Biała 2015, s. 163–185.

Przykłady takiego postępowania w trakcie wykonywania obliczeń przez trzecioklasistów przedstawiono na ilustracji 1.

a)

2. Wykonaj działania:

$$\begin{array}{l} \text{a) } 17 + 25 + 13 = 10 + 20 + 10 + 7 + 5 + 3 = 40 + 15 = 55 \\ \text{b) } 38 - 25 + 12 = 38 - 20 - 5 + 12 = 13 + 12 = 25 \end{array}$$

b)

2. Wykonaj działania:

$$\begin{array}{l} \text{a) } 17 + 25 + 13 = 30 + 25 = 55 \\ \text{b) } 38 - 25 + 12 = 50 - 25 = 25 \end{array}$$

Ilustracja 1. Wykorzystanie własności działań

Jedną ze strategii przyjmowanych przez uczniów przy wykonywaniu działań jest rozkład liczb na dziesiątki i jednostki (ilustracja 1a). Sposób ten jest preferowany w szkolnym sposobie dodawania z przekroczeniem progu dziesiątkowego. Matematyczna aktywność ucznia sprowadzona została do wiernego odtworzenia schematu postępowania poznanego na lekcji. W przykładzie 1b uczeń zastosował własność przemienności i łączności dodawania. Dla tego ucznia własności te nie są tylko kolejną regułką do zapamiętania, ale ich znajomość znajduje zastosowanie w prowadzonych obliczeniach. Widoczne są tu umiejętności rozumnego operowania liczbami i działaniami na liczbach, matematyczna inwencja dziecka oraz umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach.

Wykonując obliczenia arytmetyczne, uczeń powinien robić to świadomie, z przekonaniem o słuszności swego postępowania. [...] Dla dzieci kształcącej jest wyszukiwanie różnych metod obliczania wartości liczbowej danego wyrażenia arytmetycznego, a w mniejszym stopniu samo obliczenie, które jest często tylko ćwiczeniem według wyznaczonego schematu. Technika obliczeń, sprawności rachunkowe jest to „wartość dodatkowa” nauczania i uczenia się, zwłaszcza na szczeblu nauczania początkowego¹².

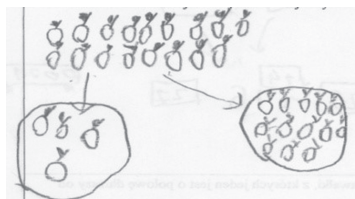
¹² J. Filip, T. Rams, *Dziecko w świecie matematyki*, Kraków 2000, s. 124.

Innym rodzajem aktywności wyzwalanym w trakcie rozwiązywania zadań jest schematyzacja i matematyzacja sytuacji przedstawionej w zadaniu. Schematyzacja polega na porządkowaniu pewnej rzeczywistości środkami matematycznymi. Proces ten jest realizowany za pomocą środków materialnych, takich jak: rysunek, model sytuacji, graf strzałkowy, graf-drzewko, diagram, schemat Venna, tabelka. Jego zaletą jest to, że pozwala uprościć sytuację, zapomnieć o informacjach nieistotnych dla danego problemu. Schemat, rysunek jest pomostem między dziecięcą aktywnością na materiale konkretnym a systemem reprezentacji symbolicznych. Konstrukcja przejrzystego schematu rysunkowego wymaga od ucznia świadomego oderwania się od nieistotnych cech konkretności. Tworząc graficzne schematy obserwowanych sytuacji, uczeń idealizuje owe sytuacje oraz dokonuje pewnych uproszczeń przy jednoczesnym eksponowaniu tego, co ważne i istotne. Doświadczenia te będą stanowiły podstawę do matematyzowania, opisywania tych przedmiotów i relacji między nimi występujących w języku matematycznym. Zatem rysunek, schemat, uproszczony obraz/model rzeczywistości, nasuwa oraz pomaga tworzyć uczniowi pomysły rozwiązania różnych problemów. Prawidłowo wykonany rysunek pozwala dostrzec relacje i związki zachodzące pomiędzy danymi wielkościami, bowiem czynności, które niedawno dziecko wykonywało na konkretnych przedmiotach, zostają przedstawione w formie obrazu. Mirosław Dąbrowski uważa, że „rysowanie zadania jest jedną z najpotężniejszych strategii służących ich rozwiązywaniu na każdym szczeblu edukacji, nie tylko w klasach 1–3”¹³. W metodzie tej chodzi jednak o to, aby twórcą rysunku był sam uczeń, a nie autor podręcznika, bowiem samodzielne, właściwe wykonanie rysunku pozwala uchwycić dziecku sens zadania i ułatwia stworzenie jego modelu matematycznego. Umiejętność konstruowania przejrzystego schematu nie tylko świadczyć będzie o zdolności oderwania się ucznia od nieistotnych cech konkretności, ale również będzie wyznacznikiem rozumienia pojęć matematycznych.

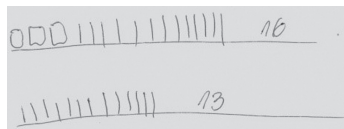
Dobrą sytuacją edukacyjną, pozwalającą na wyzwalanie aktywności uczniów w zakresie schematyzowania jest rozwiązywanie zadań tekstowych. Przykłady schematycznego ujmowania treści zadania zaprezentowano na poniższych ilustracjach. Są to rysunki wykonane przez uczniów klasy czwartej.

¹³ M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Warszawa 2008, s. 97.

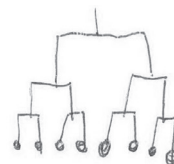
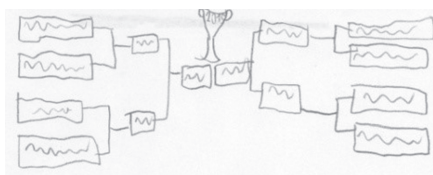
a) Na dwóch talerzach jest razem 17 jabłek. Na jednym z nich jest o 9 jabłek mniej niż na drugim.



b) Na pierwszej półce stoi o 3 książki więcej niż na drugiej. Na obu półkach jest razem 29 książek. Ile książek jest na każdej półce?



c) W turnieju drużyn piłkarskich startuje 8 drużyn. Po każdym meczu drużyna przegrywająca odpada z turnieju (remisy są wykluczone). Ile meczów rozegrano w turnieju?



d) Ala ma 3 takie same pudełka kredek i dodatkowo 4 kredki, a Tomek ma jedno takie pudełko i dodatkowo 20 kredek. Każde z nich ma tyle samo kredek. Ile kredek ma każde z dzieci?



$$A = \square \square \square + ||||$$

$$T = \square |||||$$

Ilustracja 2. Schematyczne przedstawienie sytuacji opisanej w zadaniu

Ilustracja 2a jest przykładem wiernego narysowania opisanej w zadaniu sytuacji. Uczeń nie potrafił jeszcze zrezygnować z fizycznych cech przedmiotów opisanych w zadaniu. Narysowane przez niego strzałki mogą wskazywać

na próbę narysowania czynności rozkładania 17 jabłek na dwa talerze. Podobną aktywnością wykazał się uczeń, którego rysunek przedstawiono na ilustracji 2d (pierwszy z rysunków). Choć są to jeszcze rysunki konkretne i bardzo szczegółowe, mogą one stanowić doskonałą podstawę do rozmowy na temat tego, które z informacji podanych w zadaniu są istotne dla jego rozwiązania.

Ilustracje 2b i 2d (drugi z rysunków) są już przykładami rysunku schematycznego. Ich autorzy potrafią dokonać pewnych uproszczeń, oderwać się od konkretności i wyeksponować w swoim rysunku to, co istotne w zadaniu.

Na ilustracji 2c pokazano wykorzystanie przez uczniów schematu graficznego. Pierwszy z rysunków jest przykładem odwołania się ucznia do wiedzy osobistej, zdobytej poza szkołą (w taki właśnie sposób są przedstawiane schematy rozgrywek piłkarskich). Na drugim rysunku uczeń samodzielnie stworzył graf-drzewko, co pozwoliło mu w uporządkowany sposób przedstawić opisaną w zadaniu sytuację i odpowiedzieć na postawione pytanie.

Samodzielnie wykonany rysunek ułatwił uczniom uchwycenie sensu zadania i w wielu przypadkach był podstawą dla stworzenia poprawnego modelu matematycznego.

Kolejnym rodzajem aktywności matematycznej uczniów jest konkretyzacja, tj. przechodzenie od pojęć abstrakcyjnych do konkretnych przedmiotów¹⁴. Przejście od liczby dwa rozumianej jako moc zbioru do konkretnego zbioru dwuelementowego jest więc przykładem konkretyzacji przeprowadzanej przez uczniów już na etapie wczesnoszkolnym.

Rozpatrywane w szkole abstrakcyjne problemy matematyczne powinny być inspirowane i motywowane konkretnymi zagadnieniami interesującymi uczniów. Powinniśmy uczyć z jednej strony konstruowania abstrakcyjnych modeli matematycznych odpowiadających sytuacjom praktycznym, a z drugiej strony – dostrzegania praktycznych zastosowań rozważań abstrakcyjnych. Związek matematyki z życiem winien być obustronny¹⁵.

Rozwiązując z uczniami zadanie: „Suma dwóch liczb równa się 27, a ich różnica 3. Jakie to liczby?”, warto zachęcić dzieci, aby odwołały się do

¹⁴ E. Puchalska, Z. Semadeni, *Ogólne problemy reformy nauczania początkowego matematyki*, [w:] *Nauczanie początkowe matematyki*, red. Z. Semadeni, Warszawa 1991, s. 61.

¹⁵ *Ibidem*, s. 31.

konkretnej sytuacji, w której należy podzielić 27 drobnych przedmiotów na dwie części, tak aby w jednej z nich było o trzy przedmioty więcej. Przejawem konkretyzacji jest umiejętność ilustrowania ogólnej teoretycznej wiedzy konkretnymi przykładami, umiejętność odnoszenia poszczególnych faktów jednostkowych do wiedzy ogólnej. Oznacza to wybór przykładów: początkowo przypadkowy, by lepiej zrozumieć pytanie, następnie systematyczny, by przygotować podstawy do uogólnienia, aż w końcu przemyślany, by sprawdzić uogólnienie. Przejawy takiej uczniowskiej aktywności zostały zaprezentowane na ilustracji 3.

9. Jak zmieni się suma (wynik dodawania) jeżeli jeden ze składników zwiększymy o 5?
 $10+5=15, 10+10=20$ Zwiększy się o 5.....

10. Jak zmieni się różnica (wynik odejmowania) jeżeli drugą liczbę zwiększymy o 7?
 $20-9=11, 20-14=6$ Zmniejszy się o 7.....

Ilustracja 3. Przykłady zastosowania konkretyzacji

W celu rozwiązania zadania uczeń wykonał dwie próby na konkretnych liczbach i na tej podstawie dostrzegł pewną prawidłowość, która pozwoliła mu na sformułowanie odpowiedzi. Wykonane przez ucznia czynności i poczynione spostrzeżenia nie tylko ćwiczą sprawność rachunkową, ale także powinny stanowić podłoże do formułowania pewnych uogólnień. Warto zatem rozszerzyć zadanie o kolejne pytania (np. „A jeśli jeden ze składników zwiększymy o 3?, o 6?”). Będzie to doskonała okazja do wyzwania kolejnego rodzaju aktywności matematycznej, jakim jest formułowanie hipotez, poszukiwanie argumentów i formułowanie uogólnień.

KONKLUZJA

Rozwiązywanie zadań stanowi integralną część procesu uczenia się matematyki. Ich celem nie powinno być jednak perfekcyjne wyćwiczenie sprawności rachunkowych czy przyswojenie określonych treści programowych, ale stwarzanie dziecku możliwości wymyślenia i odkrywania nowych dla niego pojęć, relacji, formułowania nowych problemów, stawiania hipotez i samodzielnego ich weryfikowania, dyskusji na temat tego, dlaczego tak się dzieje, szukania/dostrzegania analogii, dokonywania uogólnień i klasyfikacji.

Rozwiązanie zadania to nie tylko udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie (efekt końcowy). Ważniejszy jest proces dochodzenia ucznia do rozwiązania. Należy zerwać z przeświadczeniem, że uczeń nabywa umiejętności rozwiązywania zadań przede wszystkim poprzez świadomą aktywność nauczyciela i ukierunkowanie go wytycznymi w postaci gotowych pytań/poleceń. Dlatego też sposób komunikowania się w trakcie rozwiązywania zadań nie może być całkowicie podporządkowany nauczycielowi z arbitralnymi regułami stawiania pytań i udzielania na nie odpowiedzi kosztem redukcji komunikacji między uczniami. Rozwiązywanie zadań powinno być okazją do prowokowania i organizowania aktywności matematycznej ucznia. Jednak aktywność ta nie powinna ograniczać się jedynie do aktywności zewnętrznej. Ważniejsza wydaje się aktywność umysłowa dziecka, ponieważ zachowania i postawy intelektualne specyficzne dla aktywności matematycznej można rozwijać jedynie w toku jego aktywności intelektualnej.

Aktywny uczeń to uczeń, który posiada umiejętność kojarzenia faktów i ma świadomość ich wzajemnej zależności. Jego myślenie oparte jest na określonych założeniach, prawach logicznych, definicjach, twierdzeniach oraz stawianiu hipotez. To uczeń, który podejmuje samodzielne czynności umysłowe prowadzące do rozwiązania zadania/problemu matematycznego, poszukiwania takich problemów (dostrzegania nowych relacji matematycznych) i wykazuje skłonności do matematyzacji rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Broekman H., *Zmieniający się obraz matematyki dla młodzieży szkolnej w wieku 10–16 lat*, przeł. D. Dąbrowska, Warszawa 1995.
- Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Warszawa 2008.
- Filip J., Rams T., *Dziecko w świecie matematyki*, Kraków 2000.
- Gurycka A., *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk 2014.
- Krygowska Z., *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, seria V, „Dydaktyka Matematyki 6”, 1986.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki, cz. 1*, Warszawa 1979.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.
- Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004.
- Nauczanie początkowe matematyki*, red. Z. Semadeni, Warszawa 1985.
- Nowak W., *Konserwatorium z dydaktyki matematyki*, Warszawa 1989.

- Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2009.
- Pachociński R., *Technologia a oświata*, Warszawa 2002.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2003.
- Puchalska E., Semadeni Z., *Ogólne problemy reformy nauczania początkowego matematyki*, [w:] *Nauczanie początkowe matematyki*, red. Z. Semadeni, Warszawa 1991.
- Reclik R., *Działania arytmetyczne w początkowej edukacji matematycznej – kształtowanie pojęć czy rozwijanie nawyków rachunkowych?*, [w:] *Matematické vzdělávání v primární škole – tradice, inovace*, red. M. Uhlířová, Olomouc 2014.
- Reclik R., *Tworzenie reprezentacji graficznych jako wstęp do formalnej matematyzacji*, [w:] *Prace monograficzne z dydaktyki matematyki. Współczesne problemy nauczania matematyki*, red. H. Kąkol, Bielsko-Biała 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> [dostęp: 18.05.2017].

Wyzwalanie dziecięcej aktywności matematycznej w trakcie rozwiązywania zadań

Streszczenie: Aktywność ucznia ma ogromne znaczenie w kształtowaniu i rozwijaniu abstrakcyjnych pojęć matematycznych. Jednak aktywność ta nie powinna ograniczać się jedynie do aktywności zewnętrznej, często jedynie pozornej, ale przede wszystkim powinna być to aktywność umysłowa ucznia. Zachowania i postawy specyficzne dla aktywności matematycznej można bowiem rozwijać u ucznia jedynie w toku jego aktywności poznawczej (intelektualnej).

W opracowaniu podjęto próbę ukazania możliwości stymulowania i rozwijania oraz przejawy aktywności matematycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym w trakcie rozwiązywania zadań.

SŁOWA KLUCZOWE: wczesnoszkolna edukacja matematyczna, aktywność matematyczna, abstrahowanie, konkretyzacja, uogólnianie, schematyzowanie, matematyzowanie

Freeing Children's Mathematical Activity while Solving Math Problems

Summary: Schoolchildren's activity is of great importance in forming and developing abstract mathematical notions. However, this activity should not

WYZWALANIE DZIECIĘCEJ AKTYWNOŚCI MATEMATYCZNEJ...

be limited merely to the external, often superficial, effort, but should primarily mean schoolchildren's mental activity. Behaviors and attitudes which are typical of mathematical activity can be developed in schoolchildren only in the course of their cognitive (intellectual) activity. Conscious of that, the author of the following article attempts to present possibilities of stimulating and developing mathematical activity, as well as its manifestations, in children at early school age during their solving math problems.

KEYWORDS: early school mathematical education, mathematical activity, abstracting, concretization, generalization, schematization, mathematization

BEATA FEDYN, ILONA GEMBALCZYK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

Stres w życiu młodszych uczniów. Aspekty zdrowotne i pedagogiczne

WPROWADZENIE

Narażenie na stres i sposoby radzenia sobie z nim stanowią obecnie jedno z ważniejszych zagadnień dotyczących zdrowia człowieka. Stresowi przypisuje się istotną rolę w powstawaniu dyskomfortu psychicznego, zaburzeń zachowania i trudności ze społecznym przystosowaniem. Przeżywanie przez człowieka stresujących wydarzeń życiowych osłabia także jego dotychczasowe nawyki zdrowotne i może prowadzić do wzmożenia zachowań antyzdrowotnych¹.

Zjawisko stresu dotyka także dzieci. Niewątpliwie powinny być one konfrontowane z sytuacjami trudnymi, obciążającymi, ale takich sytuacji jest zbyt wiele i pojawiają się one zbyt wcześnie w życiu dziecka. Występowanie zagrożeń dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego i zdrowia psychicznego ogranicza przeżywanie przez najmłodsze dzieci okresu „beztroskiego dzieciństwa”. Główne źródło trudności dla dziecka stanowi przede wszystkim szkoła. Współczesna szkoła jest dla uczęszczających do niej uczniów coraz częściej źródłem stresu chronicznego². Dla podkreślenia

¹ Zob. W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Warszawa 2008, s. 130–134; D. Ponczek, I. Olszowy, *Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 2, s. 260–268; H. Makowska, R. Poprawa, *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*, [w:] *Elementy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 1996, s. 69.

² Zob. R. Sikora, *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 2, s. 37; E. Talik, *Specyfika stresu szkolnego i strategię*

roli środowiska edukacyjnego w etiologii stresu wprowadzono pojęcie stresu szkolnego. Mianem stresu szkolnego można określić silne emocje, napięcie psychiczne związane z rozpoznawaniem przez ucznia różnych sytuacji szkolnych jako trudności przekraczających indywidualne możliwości sprostanania im³.

Przeżywanie stresu szkolnego, zwłaszcza długotrwałego i przewlekłego, w sposób szczególny decyduje o dobrostanie fizycznym, psychicznym i społecznym dziecka. Stres (oraz sposób radzenia sobie z nim) powoduje zaburzenie biochemicznej równowagi wewnątrzustrojowej i w konsekwencji silne oddziaływanie hormonów (głównie adrenaliny i kortyzolu) na funkcjonowanie poszczególnych narządów. W konsekwencji możemy mówić o wczesnych i późnych następstwach stresu. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj traktowanie stresu jako czynnika ryzyka choroby somatycznej oraz przyczyny zaburzeń zachowania. Wśród wczesnych następstw stresu autorzy zwracają uwagę przede wszystkim na obniżenie nastroju, zaburzenia somatyczne (skurcze żołądka, zaburzenia trawienia, przyspieszenie tętna, napięcia niektórych grup mięśni) oraz pogorszenie sprawności działania (przede wszystkim w zakresie uwagi i pamięci)⁴. Należy tutaj zwrócić uwagę na pogorszenie sprawności działania w przypadku sprawdzianu, egzaminu, które często prowadzi do uzyskania nieodpowiedniej oceny, a więc w dalszym ciągu pogłębia zaistniały stres.

Często powtarzające się sytuacje rozpoznawane przez dziecko jako stresowe mogą prowadzić do pojawienia się późnych następstw – konsekwencji zdrowotnych i zmiany postaw wobec siebie i świata. Do kluczowych somatycznych zaburzeń zdrowotnych występujących u dzieci możemy zaliczyć częste przeziębienia, przewlekłe bóle brzucha i głowy, zawroty głowy, bóle pleców, nudności oraz wymioty⁵. Unikanie kontaktu ze szkołą, zmiana stosunku ucznia do nauki, a także symptomy niedostosowania społecznego w postaci zachowań agresywnych (autoagresywnych) i impulsywnych to główne późne następstwa stresu przewlekłego obejmujące sferę funkcjonowania społecznego⁶. Dziecko, które znajduje się

radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania, „Horyzonty Psychologii” 2011, nr 1, s. 127–137.

³ Zob. S. Korczyński, *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015, s. 44.

⁴ Zob. W. Łosiak, *op. cit.*, s. 120–130.

⁵ Zob. R. Sikora, *op. cit.*, s. 39.

⁶ Zob. A. Siudem, *Radzenie sobie ze stresem a osiągnięcia szkolne uczniów*, „Annales UMCS” 2005, Sectio J, vol. XVIII, s. 164; K. Piechota, *Zachowania agresywne*

pod wpływem nadmiernego stresu, może przejawiać niepokojące objawy w zakresie zdrowia emocjonalnego. Wydaje się ono nieszczęśliwe, nie uśmiecha się, nie okazuje radości, łatwo wpada w przygnębienie. Często porównuje się z innymi, zawsze postrzegając siebie jako mniej wartościowe. Boi się nowych wyzwań oraz nie chce nabywać nowych umiejętności⁷.

Analizując zjawisko stresu szkolnego, konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na główne przyczyny tego zjawiska. Najważniejsze stresory to przede wszystkim relacje z nauczycielem, lęk o uzyskiwane oceny, obciążenie związane z uczeniem się i przygotowaniem do sprawdzianów, konieczność odrabiania pracy domowej oraz relacje z rówieśnikami. Dołącza się tu też reakcja rodziców na ewentualne niepowodzenia szkolne. Młodszy uczniowie zwracają jeszcze uwagę na takie sytuacje, jak: strach przed zaczepkami uczniów ze starszych klas, lęk przed zagubieniem w budynku szkolnym, strach przed spóźnieniem się na lekcję. Nauczyciel jest bardzo często postrzegany jako osoba zagrażająca dobrostanowi psychospołecznemu poprzez demonstrowanie władzy, ośmieszanie ucznia, bezduszne egzekwowanie wymagań, a przede wszystkim przez niesprawiedliwe ocenianie. Wydaje się, że najbardziej stresogenny dla dziecka jest kontakt z nauczycielem, który nie lubi swojej pracy i nie posiada odpowiednich umiejętności pedagogicznych⁸.

Negatywny wpływ sytuacji stresowych – obciążających indywidualne zasoby dziecka, a tym samym zagrażających jego zdrowiu oraz świadomość, że przewlekły stres (obok braku umiejętności życiowych i presji rówieśników) jest główną przyczyną zachowań dysfunkcyjnych uczniów, wydają się istotnym zagadnieniem badań i praktyki w obszarze szkolnej edukacji zdrowotnej.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Biorąc pod uwagę złożoność oraz doniosłość zagadnienia promocji zdrowia ucznia w środowisku szkolnym oraz potrzebę ciągłego odkrywania

powszechnym zjawiskiem w środowisku szkolnym, [w:] *Promocja zdrowia w środowisku szkolnym*, red. P.F. Nowak, A. Rogowska, Racibórz 2014, s. 219.

⁷ Zob. L. Kulmatycki, *Zdrowie i dobrostan psychiczny*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Wojnarowska, Warszawa 2007, s. 412.

⁸ Zob. R. Sikora, *op. cit.*, s. 37–39; M. Jalinik, *Lęk przed szkołą*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6, s. 56–58.

i poznawania czynników zagrażających dobrostanowi dziecka, opracowano koncepcję diagnozy specyfiki stresorów szkolnych oraz radzenia sobie z nimi przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania o takim charakterze wydają się bardzo trudne do realizacji z uwagi na wiek badanego oraz problem z uświadomieniem dziecku istoty sytuacji stresowej, dlatego też przeprowadzono wstępne badania pilotażowe mające na celu adiustację założeń badawczych.

Autorki przedstawionych wyników badań pilotażowych, dysponując doświadczeniem w badaniu przedstawionego zagadnienia wśród dorosłych oraz uczniów z klas starszych⁹, przeprowadziły wywiad z losowo wybranymi uczniami klasy III. Głównym celem przeprowadzonych badań było poznanie zjawiska stresu doznawanego przez młodszych uczniów. Cele szczegółowe skupiały się na następujących zagadnieniach: zbadać częstotliwość występowania sytuacji stresowych u dzieci, określenie przyczyn tych sytuacji, poznanie objawów oraz skutków przeżywania stresu przez dzieci oraz zdiagnozowanie sposobów radzenia sobie ze stresem przez młodszych uczniów. Materiał empiryczny stanowią odpowiedzi uczniów na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu. W wyniku losowania wielostopniowego do badań wybrano próbę uczniów szkół podstawowych średniej wielkości śląskiego miasta. Próba badawcza obejmowała 47 dzieci, w tym 26 dziewczynek (55,3 proc.) i 21 chłopców (44,7 proc.). Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2016 roku.

WYNIKI BADAŃ I ICH OMÓWIENIE

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wybrane wyniki badań, odnoszące się głównie do problemu stresu szkolnego. W rozmowie z dzieckiem zwracano uwagę na rozumienie stresu szkolnego raczej jako codziennego, dokuczliwego utrapienia niż traumy czy warunków ekstremalnych¹⁰. Z badań wynika, że tak rozumiany stres jest dla ucznia klasy III

⁹ Zob. I. Gembalczyk, *Edukacyjne aspekty promowania zdrowia w środowisku lokalnym*, Racibórz 2010, s. 65–81; B. Fedyn, *Skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej*, Racibórz 2009, s. 74–77; B. Fedyn, M. Szepelawy, *Stres jako element stylu życia dzieci i młodzieży*, „Annales UMCS” 2003, Sectio D, vol. LVIII, s. 314–318.

¹⁰ Zob. I. Heszen-Niejodek, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000, s. 16.

zjawiskiem powszechnym. Prawie połowa badanych dzieci potwierdziła doznawanie nieprzyjemnych napięć psychicznych i dużego zdenerwowania kilka razy w tygodniu. Istnieją także uczniowie (około 10 proc.), którzy przeżywają te sytuacje codziennie. Warto także zwrócić uwagę na dzieci, które cyklicznie w ciągu tygodnia przeżywają sytuacje rozpoznawane jako zbyt trudne i obciążające – rozpoczęcie zajęć po wolnym weekendzie lub realizacja określonych treści programowych. Można zatem stwierdzić, że w tym przypadku mamy do czynienia z przewlekłym stresem szkolnym (tab. 1).

Tabela. 1. Częstotliwość odczuwania stresu przez uczniów klasy III

Lp.	Częstotliwość	Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		N	%	N	%	N	%
1.	codziennie	5	10,6	2	9,5	3	11,5
2.	kilka razy w tygodniu	21	44,6	10	47,6	11	42,3
3.	raz w tygodniu	4	8,5	2	9,5	2	7,6
4.	kilka razy w miesiącu	12	25,5	5	23,8	7	26,9
5.	nigdy	0	0	0	0	0	0
6.	inne*	5	10,6	2	9,5	3	11,5

* Poniedziałek, lekcje matematyki.

Źródło: obliczenia własne na podstawie wywiadu z uczniami.

Znaczna część badanych trzecioklasistów uznała, że główną przyczyną rozpatrywanych stanów jest środowisko szkolne. Upatrują oni przeżywane trudności przede wszystkim w sytuacjach związanych z ocenianiem i stosunkiem nauczyciela do oceniania i samego ucznia (tab. 2). Szczególne znaczenie dla wielu uczniów ma sprawiedliwe ocenianie (tab. 3). Bagatelizowanie przez nauczyciela obiektywizmu w ocenie stanowi zatem dla dzieci częste źródło stresu, a także prowadzi do pogorszenia relacji z nauczycielem oraz jego wizerunku. Psycholodzy podkreślają, że w sytuacji stresu egzaminacyjnego najkorzystniej działa wsparcie niewidzialne, a więc atmosfera życzliwości, spokoju, okazywanie uczniowi empatii i właśnie kierowanie się uczciwością w ocenie¹¹. Badani uczniowie zwracali uwagę

¹¹ Zob. H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red.

także na dodatkowe stresory ze strony nauczyciela, takie jak lęk przed nauczycielem, lęk przed otrzymaniem niezadowolającej oceny, a także samo pójście do szkoły. Dołączają się tutaj jeszcze nieodpowiednie zachowania wychowawcy – ośmieszanie i zawstydzanie uczniów oraz stosowanie krzyku wobec dzieci (tab. 4).

Tabela. 2. Źródła stresu dla badanych uczniów klasy III

Lp.	Przyczyna	Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		N	%	N	%	N	%
1.	szkoła	38	80,8	18	85,7	20	76,9
2.	klasa/rówieśnicy	16	34,0	6	28,5	10	38,4
3.	dom rodzinny	5	10,6	3	14,2	2	7,6
4.	inne*	8	17,0	3	14,2	5	19,2

* Przerwa szkolna, lekcja matematyki, testy i sprawdziany.

Źródło: obliczenia własne na podstawie wywiadu z uczniami.

W miarę rozwoju ucznia, około 10 roku życia, nauczyciel w jego oczach stopniowo traci autorytet, a coraz ważniejsze stają się dla niego oddziaływanie ze strony rówieśników. Grupa rówieśnicza w tym czasie stanowi autonomiczny świat, z własnymi zwyczajami, systemem wartości i kulturą. Dziecko w tym wieku na ogół spędza więcej czasu z rówieśnikami niż z rodzicami i nauczycielami¹². Wyniki badań wskazują, że nie zawsze relacje z kolegami układają się pomyślnie. Ponad jedna trzecia badanych upatruje tutaj źródła stresu. Skarżą się oni przede wszystkim na następujące zachowania rówieśników: obgadywanie (53,1 proc. badanych), przezywanie, wyśmiewanie (42,5 proc.), złośliwości (42,5 proc.), przechwalanie się dziećmi (36,1 proc.) oraz odrzucenie przez kolegów (34,0 proc.). Można zatem stwierdzić, że główna przyczyna stresu w tym przypadku koncentruje się wokół agresywnych zachowań rówieśników. Niektóre dzieci wskazywały nawet sytuacje stanowiące największe zagrożenie związane z tymi zachowaniami, a mianowicie przerwy.

H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 67.

¹² Zob. P.K. Smith, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997, s. 83.

Tabela. 3. Przyczyny stresu szkolnego

Lp.	Przyczyna	Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		N	%	N	%	N	%
1.	niezapowiedziana kartkówka	24	51,0	12	57,1	12	46,1
2.	sprawdzian	24	51,0	10	47,6	14	53,8
3.	niesprawiedliwe ocenianie przez nauczyciela	24	51,0	15	71,4	9	34,6
4.	otrzymanie niezadowolającej oceny	18	38,2	7	33,3	11	42,3
5.	lęk przed nauczycielem	16	34,0	8	38,0	8	30,7
6.	zbyt duże wymagania stawiane przez nauczyciela	16	34,0	11	52,3	5	19,2
7.	zmiana nauczyciela	6	12,7	5	23,8	1	3,8
8.	samo przyjście do szkoły	6	12,7	4	19,0	2	7,6
9.	kontakt z nauczycielem	2	4,2	0	0,0	2	7,6

Źródło: obliczenia własne na podstawie wywiadu z uczniami.

Reasumując zaprezentowane wyniki badań, można stwierdzić, że dziecko w szkole odczuwa dyskomfort psychiczny nie tylko na lekcji, ale także na przerwie. Sytuacja taka, przybierając chroniczną formę, może prowadzić do negatywnej oceny zadowolenia z życia. Zadowolenie z życia jest predykatorem i skutkiem prawidłowego rozwoju dziecka. Wyniki wielu badań wskazują, że wysoki poziom zadowolenia z życia wiąże się z dobrym przystosowaniem i optymalnym rozwojem psychicznym. U dzieci niezadowolonych z życia często występuje niskie poczucie własnej wartości, trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych, izolacja społeczna, obniżenie nastroju, a także podejmowanie zachowań ryzykownych dla zdrowia i życia¹³.

¹³ Zob. I. Tabak, *Zadowolenie z życia*, [w:] *Wyniki badań HBSC 2010. Tendencje zmian zachowań zdrowotnych i wybranych wskaźników zdrowia młodzieży szkolnej w latach 1990–2010*, red. B. Woynarowska, J. Mazur, Warszawa 2012, s. 145.

Tabela. 4. Zachowania nauczyciela powodujące stres szkolny

Lp.	Stresujące zachowanie nauczyciela	Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		N	%	N	%	N	%
1.	niesprawiedliwie ocenia	28	59,5	15	71,4	13	50,0
2.	zawstydza uczniów	24	51,0	14	66,6	10	38,4
3.	krzyczy na uczniów	22	46,8	8	38,0	14	53,8
4.	jest zbyt wymagający	11	23,4	5	23,8	6	23,0

Źródło: obliczenia własne na podstawie wywiadu z uczniami.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciel często nie tylko nie zapobiega powstawaniu utrudnień w funkcjonowaniu dziecka w szkole, ale jest dla niego głównym źródłem stresu. Odpowiedzi badanych uczniów wskazują również na nikłą rolę nauczyciela w procesie radzenia sobie przez dziecko z obciążającymi sytuacjami. Główne sposoby radzenia sobie ze stresem koncentrują się przede wszystkim na metodach obrony. Oznacza to rezygnację z osiągnięcia przystosowania drogą zwalczania stresora na korzyść samouspokajających środków zaradczych¹⁴. Najczęstsze sposoby wykorzystywane przez badane dzieci to: „niemyślenie o tym” (44,6 proc. badanych), rozmowa z przyjaciółmi (29,7 proc.), słuchanie muzyki (27,6 proc.), rozmowa z rodzicami (25,5 proc.), gry komputerowe (21,2 proc. badanych, w tym 42,8 proc. chłopców). Niepokojącym sposobem wykorzystywanym przede wszystkim przez chłopców, mogącym prowadzić do zaburzeń w kontroli masy ciała, jest jedzenie (23,8 proc. chłopców). Co piąte badane dziecko nie zwraca się do nikogo o pomoc, tym samym nie poszukuje wsparcia społecznego wśród osób dorosłych i rówieśników. Przedstawiona sytuacja może stanowić zagrożenie dla dobrostanu biopsychospołecznego dziecka, ponieważ wsparcie społeczne wykorzystywane w sytuacji stresu życiowego wpływa pozytywnie na poziom zdrowia, zapobiega stanom patologicznym w sferze psychiki oraz funkcjonowania somatycznego¹⁵. Tylko jeden uczeń wskazał na rozmowę z nauczycielem. Zaprezentowana sytuacja jest niewątpliwie następstwem nieodpowiedniego, zarówno merytorycznego, jak i metodycznego, przygotowania nauczycieli do realizacji obszarów edukacji

¹⁴ Zob. Z. Juczyński, *Stres sprzyja zdrowiu*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 5–6, s. 164.

¹⁵ Zob. H. Sęk, *op. cit.*, s. 49.

zdrowotnej obejmującej zagadnienia przygotowania ucznia do radzenia sobie ze stresem¹⁶.

PODSUMOWANIE, WNIOSKI ORAZ SUGESTIE PEDAGOGICZNE

Wyniki zaprezentowanych badań dowodzą, że promocja zdrowia psychicznego ucznia oraz uczenie radzenia sobie ze stresem to nieustająco aktualny obszar szkolnej edukacji zdrowotnej. Nieodzowne jest zatem wprowadzenie do programu wychowania zdrowotnego treści związanych z nauką sposobów radzenia sobie ze stresem. Warto zaznaczyć, że dziecko już w wieku 7–10 lat może opanować, przed wszystkim w zabawie i z wykorzystaniem ruchu, różnorodne techniki odprężania się i rozluźniania¹⁷.

Niemniej wydaje się, że najlepszym sposobem zmniejszenia ryzyka narażenia dziecka na stres szkolny oraz umożliwienia uczniowi poradzenia sobie z ewentualnymi sytuacjami zagrożenia jest przede wszystkim zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa. Można stwierdzić, że zasadniczym środkiem służącym temu jest stworzenie pozytywnego kontaktu pomiędzy nim a nauczycielem. Uczeń, który czuje się bezpiecznie, nie postrzega nauczyciela jako osoby zagrażającej i surowo oceniającej, ale jako kogoś przyjaznego, komu można zaufać. Na każdym etapie edukacji uczniowie oczekują ze strony nauczyciela serdeczności, bezpośredniości w kontaktach, partnerskiego i sprawiedliwego traktowania wszystkich uczniów, opanowania, umiejętności wyjaśniania nauczanych zagadnień, a także poczucia humoru¹⁸.

Przydatnymi umiejętnościami społecznymi nauczyciela w zakresie promocji zdrowia psychicznego uczniów może okazać się aktywne słuchanie oraz tworzenie atmosfery wzajemnego zaufania i otwartości. Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów indywidualnych i grupowych, integrowanie zespołów, motywowanie do działania – to kolejne niezbędne kompetencje wychowawcze nauczyciela¹⁹. Nieodzowną postawą wychowawczą, która w dużej mierze wpływa na kondycję psychiczną i emocjonalną ucznia, jest

¹⁶ Zob. B. Fedyn, *op. cit.*, s. 79–80.

¹⁷ Zob. H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, s. 18–37.

¹⁸ Zob. A. Siudem, *op. cit.*, s. 164.

¹⁹ Zob. S. Korczyński, *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole 2001, s. 98–100.

akceptacja i zaufanie. Łączy się ona ściśle z postawą rozumienia empatycznego. Empatyczni nauczyciele łatwiej wyrażają swoje uczucia. Potrafią wytworzyć ciepłą, opartą na obustronnym zaufaniu atmosferę w klasie. Rozumieją także potrzeby dziecka i wczuwają się w jego stany emocjonalne oraz są bardziej spontaniczni w zachowaniu i skłonni do podejmowania kontaktów z wychowankami²⁰.

BIBLIOGRAFIA

- Fedyn B., *Skuteczność szkolnej edukacji zdrowotnej*, Racibórz 2009.
- Fedyn B., Szepelawy M., *Stres jako element stylu życia dzieci i młodzieży*, „Annales UMCS” 2003, Sectio D, vol. LVIII.
- Gembalczyk I., *Edukacyjne aspekty promowania zdrowia w środowisku lokalnym*, Racibórz 2010.
- Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu*, red. I Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.
- Jalinik M., *Lęk przed szkołą*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6.
- Juczyński Z., *Stres sprzyja zdrowiu*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 5–6.
- Korczyński S., *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*, Opole 2001.
- Korczyński S., *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015.
- Kulmatycki L., *Zdrowie i dobrostan psychiczny*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2007.
- Łosiak W., *Psychologia stresu*, Warszawa 2008.
- Makowska H., Poprawa R., *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*, [w:] *Elementy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 1996.
- Piechota K., *Zachowania agresywne powszechnym zjawiskiem w środowisku szkolnym*, [w:] *Promocja zdrowia w środowisku szkolnym*, red. P.F. Nowak, A. Rogowska, Racibórz 2014.
- Ponczek D., Olszowy I., *Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 2.
- Sęk H., *Rola wsparcia społecznego w sytuacji stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004.
- Sikora R., *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 2.
- Siudem A., *Radzenie sobie ze stresem a osiągnięcia szkolne uczniów*, „Annales UMCS” 2005, Sectio J, vol. XVIII.

²⁰ Zob. H. Makowska, R. Poprawa, *op. cit.*, s. 69.

STRES W ŻYCIU MŁODSZYCH UCZNIÓW. ASPEKTY ZDROWOTNE I PEDAGOGICZNE

- Smith P.K., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. P.E. Bryant, A.M. Colman, przeł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997.
- Tabak I., *Zadowolenie z życia*, [w:] *Wyniki badań HBSC 2010. Tendencje zmian zachowań zdrowotnych i wybranych wskaźników zdrowia młodzieży szkolnej w latach 1990–2010*, red. B. Woynarowska, J. Mazur, Warszawa 2012.
- Talik E., *Specyfika stresu szkolnego i strategie radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania*, „Horyzonty Psychologii” 2011, nr 1.
- Teml H., *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.

Stres w życiu młodszyc uczniów. Aspekty zdrowotne i pedagogiczne

Streszczenie: W pracy przedstawiono wyniki badań dotyczące opinii uczniów szkoły podstawowej na temat stresu. Oceniali oni częstość przeżywania sytuacji napięcia psychicznego, a także wskazywali na główne źródła takich sytuacji oraz metody radzenia sobie z nimi. Okazało się, że główną przyczyną stresu dla ucznia jest nauczyciel. Jest to niepokojąca sytuacja, ponieważ szkoła powinna być środowiskiem promującym zdrowie ucznia oraz uczącym metod radzenia sobie ze stresem.

SŁOWA KLUCZOWE: stres szkolny, zdrowie, promocja zdrowia psychicznego, edukacja zdrowotna

Stress in the Lives of Young Schoolchildren. Health- and Education-Related Aspects

Summary: The following paper presents the results of studies concerning opinions about stress given by children attending primary school. The interviewed schoolchildren were assessing the frequency of experiencing mental tension situations and pointing at main sources of such situations and methods of dealing with them. It turned out that teachers are the main cause of schoolchildren's stress. This situation is highly alarming because school should be an environment promoting children's health and teaching children methods of dealing with stress.

KEYWORDS: school stress, health, mental health promotion, health education

O edukacyjnym potencjale chaosu

CHAOS

Pojęcie „chaosu” rozumiemy jako szczególny splót swobodnej (niezwiązanej formami) energii, potencjalności (z której ewentualnie może wyłonić się coś nowego) oraz stanu początkowego dla określonych struktur, układów¹. Chaos nie jest nieporządkiem, to raczej nieulegająca energii kreatywności. Jako taki jest w naszym odczuciu niezbędny w przestrzeni szkolnej. Dlaczego chaos jest potrzebny w szkole? Ponieważ rezonuje z nim spontaniczność, żywiołowość i kreatywność dziecka, a także jego otwartość na zmieniający się świat. Uczyniliśmy więc z chaosu siłę, która pozwoliła No Bell Szkole Podstawowej Montessori w Konstancinie-Jeziornie wyzwolić się ze skostniałych schematów i wzorców myślenia, by pójść drogą wyznaczaną przez samodzielną, kreatywną i odkrywczą pracę ucznia stanowiącą przecież największą wartość edukacji.

Pole kształceniowe w No Bell to mieszanina reguł i wolności twórczej. Jako placówka edukacyjna z jednej strony zerwaliśmy z modelem nauczania, wedle którego pozycja nauczyciela jest nadrzędna, uczeń zaś to tylko bierny adresat procesu edukacyjnego, pozbawiony samodzielnego i krytycznego myślenia, nad wszystkimi zaś dominują odgórnie nakreślone i nie naruszalne reguły, dyrektywy. Z drugiej jednak – nie akceptujemy także szkoły, która miałaby działać jak supermarket, w której wszystko byłoby dla ucznia „na wyciągnięcie ręki”, w nieograniczonym niemal dostępie. Szkoła nie powinna funkcjonować jako system rozmaitych ułatwień. Rozwiązanie,

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 21 i nast.

jakie przyjęliśmy w No Bell, wypada pośrodku tych dwóch skrajności. Stawiamy na pewną dozę reguł i na pewną dozę chaosu. Z takiego założenia wychodząc, przygotowaliśmy otoczenie, które rozwija w uczniach poczucie odpowiedzialności za własne wybory, które wspomaga rozwój konsekwencji, umiejętności planowania i organizowania własnego czasu oraz zadań. To właśnie te kompetencje, jak wskazuje *Future Work Skills 2020 Report*, będą kluczowe w najbliższej przyszłości². Współczesny świat jest bowiem kosmosem płynnych struktur (pojęciowych, społecznych, instytucjonalnych). Zarówno dzisiaj, jak i w najbliższej przyszłości nie ma miejsca na skostniałe, nieruchome i nienaruszalne formy i normy, na tradycyjny model myślenia, na przywiązanie do jednej, raz obranej drogi.



Fot. 1. Sala do zajęć matematyki, w której uczą się dzieci klas 0–3

Źródło: materiał No Bell Szkoły Podstawowej Montessori.

Jak pokazuje wspomniany powyżej raport, zdolność do krytycznego myślenia, ustanawiania sensu, odpowiedzialność to jedne z kluczowych

² http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [dostęp: 19.04.2017].

umiejętności niezbędnych do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy. Szkoła nie może nie odpowiadać na te potrzeby, w związku z czym konieczna okazuje się zmiana paradygmatu nauczania. Potencjał, jaki kryje się w chaosie, może zaś być tej zmiany ważnym sojusznikiem.

Wykorzystanie potencji chaosu pozwala uczniowi krytycznie przemyśleć i w rezultacie przemodelować sposoby, w jakie uczy się podejmowania decyzji, brania odpowiedzialności, myślenia o konsekwencjach własnych czynów.

Uczenie się jest skuteczne, kiedy zachodzi proces tworzenia osobistych hipotez. Poznawcza teoria uczenia się jest nazywana konstruktywistyczną, gdyż uczeń sam konstruuje swoją wiedzę. Dopiero kiedy zrozumie dany temat, będzie mógł włączyć nową wiedzę do rozumowania i korzystać z niej przy rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu rozmaitych zadań³.

Aby zainicjować proces kształtowania tych kompetencji, należy dać uczniom przestrzeń do samorealizacji, prawo do wolności i wyboru, zarówno uczniom, jak i nauczycielom zaś dać impuls do samooceny oraz wzajemnej oceny. Te wszystkie elementy pozwalają na twórcze połączenie zasad, struktury edukacji ze spontanicznością i żywiołowością, ciekawością poznawczą uczniów. Niekontrolowane w sposób skrajny energia i kreatywność (komponenty tego, co nazywamy chaosem) pozwalają dziecku rozwijać się w szkole w zgodzie z właściwym mu pragnieniem odkrywania i poznawania świata. Szkoła, która akceptuje chaos i stara się go wyzyskać, ma szansę obronić się przed skostniałymi, schematycznymi i coraz mniej przydatnymi w dzisiejszym świecie formami nauczania i wychowania. Taka szkoła powinna podlegać nieustannym zmianom, modyfikować realizowane programy nauczania, metodykę, formy pracy. Taka szkoła jawi się nam jako splot instytucjonalnego uporządkowania ze spontanicznością, której nośnikami są zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i dyrekcja.

CHAOTYCZNA PRZESTRZEŃ: WYBÓR MA ZNACZENIE

Czy dziecko ma szansę na pełne i kreatywne rozwinięcie swojego potencjału w klasie, która samym swoim układem przestrzennym wyznacza jasne

³ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, Sopot 2010, s. 17.

granice, w ramach których odbywa się nauczanie? Czy uczeń zamknięty w przestrzeni ławki, osadzony w szkolnym krześle, przywiązany wzrokiem do tablicy i przemawiającego przy niej nauczyciela rozwinię w sobie krytyczne myślenie, odwagę do wyrażania własnego zdania i świadomość odpowiedzialności, jaka się z tym wiąże?

Przestrzeń jest jednym z ważniejszych czynników stymulujących ciekawość poznawczą uczniów. Wbrew naszym tradycyjnym przekonaniom, nie stanowi ona neutralnego pola, w którym dochodzi do aktu przyswajania wiedzy. Otoczenie ma bowiem znaczenie: jego akustyka, kolorystyka, wyposażenie. Wszystkie te elementy wpływają na proces nauczania, mogą go wspomagać, mogą też w nim przeszkadzać. Wszystko zaczyna się jednak przede wszystkim od układu przestrzennego – to on wyznacza miejsce pracy, wpływa na kształt relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem, pomiędzy samymi uczniami, otwiera lub zamyka na współpracę, na kreatywność.

Jednym z podstawowych założeń przy projektowaniu sal lekcyjnych w No Bell było zniesienie takich uporządkowań, które *de facto* oddzielają uczniów od siebie nawzajem oraz od nauczyciela. Sztwywny układ przestrzenny wzbudza u dzieci niechęć, jest jednym z czynników przyczyniających się do nudy podczas lekcji. Jedynym jego uzasadnieniem jest dbałość o fizyczną i instytucjonalną dominację nauczyciela nad klasą. Efektem jego stosowania jest brak ruchu, brak swobody, nikłe szanse na wzbudzenie w uczniu poczucia, że cokolwiek tutaj może.

Przestrzeń klasy szkolnej powinna być otwarta na uczniów, należy pozwolić im na samodzielny wybór miejsca i formy pracy. Niech uczniowie pracują, gdzie chcą. Dla Jana najlepszy jest parapet, a Annie odpowiada podłoga? Niech usiądą, położą się tam, gdzie chcą, gdzie im wygodnie. Wystarczy kilka zabiegów, które sprawią, że naturalnie wybierane przez dzieci miejsca pracy rzeczywiście zostaną dostosowane do ich potrzeb. Samodzielny wybór daje uczniom poczucie „władzy” nad przestrzenią, sprawczości, autonomii. Daje im poczucie, że są współgospodarzami klasy, szkoły.

Należy również otworzyć drogę do twórczej pracy w grupach; pozwolić nauczycielowi i klasie na to, aby przestrzeń się zmieniała. Umożliwić uczniom przestawianie, przesuwanie, przekształcanie przestrzeni w zgodzie z tym, czego aktualnie potrzebują. Wybierając wyposażenie sali lekcyjnej, warto zwrócić uwagę na mobilność mebli. Ich lekkość, przestawność i przesuwność mają ogromne znaczenie. Dzięki temu uczniowie mogą zmieniać wygląd klasy, dostosowywać układ mebli, szafek, pomocy do aktualnego trybu nauki, planowanych w ramach lekcji działań. Aranżacja

przestrzeni jest metodą aktywizacji uczniów⁴, a dodatkowo pozwala na tak potrzebny im ruch. Te wszystkie działania mają pozytywny wpływ nie tylko na ciało (np. kręgosłup) ucznia, ale także na jego umysł (nie do przecenienia jest waga ruchu dla pracy mózgu).

Istotna jest także rezygnacja z dominacji przestrzennej nauczyciela – powinien on zejść z piedestału katedry i wejść między uczniów. Być na ich poziomie. Zrezygnować ze stałego miejsca przy tablicy albo za biurkiem. Pokonać granicę oddzielającą go od jego podopiecznych. Towarzyszyć im, zamiast przewodzić. Nie chować się za biurkiem, a wręcz przeciwnie – wejść między dzieci, czerpać z nich siłę, zarażać je swoim entuzjazmem i zaangażowaniem, doprowadzać do twórczej wymiany energii.

Powyższe zmiany mogą owocować chaosem w procesie dydaktycznym, podczas lekcji, w klasie szkolnej. Niemniej kryje się za nimi spójny projekt skracania dystansu między instytucją, nauczycielem i uczniami, kryje się precyzyjnie wyznaczone pole, w którym światy ucznia i nauczyciela spotykają się we wspólnej twórczości.

FORMY PRACY

W tak zorganizowanej przestrzeni (architektonicznej, instytucjonalnej, międzyludzkiej) dużo łatwiej o prawdziwą kreatywność, oryginalność i tworzenie własnego pomysłu na edukację. Sama przestrzeń jednak nie wystarczy. Abyśmy mogli mówić o nowoczesnej edukacji, należy dopuścić do głosu również nieco bardziej „chaotyczne” formy pracy, aniżeli typowo wykładowe zajęcia. Jak stwierdzają Margret Rasfeld i Stephan Breidenbach, „prawdziwym problemem dla szkoły są uczniowie, którzy zostali już definitywnie pozbawieni ciekawości świata i ochoty do nauki. Jeśli poczują wolność, z początku rzeczywiście nic nie robią – do czasu, gdy nowe doświadczenia zmieniają ich postawę”⁵.

⁴ Marzena Żylińska stwierdza jasno, że „jeżeli dziecko przebywa w środowisku pozbawionym nowości i stymulujących rozwój bodźców, szansa na utrzymanie przy życiu nowo powstających komórek nerwowych jest raczej niewielka. Wykorzystanie naturalnego potencjału dzieci wymaga bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego, które wyzwala aktywności, samodzielność i autonomię”. M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 84.

⁵ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015, s. 146.

Rozwiązaniem aktywizującym kreatywność i zaangażowanie uczniów są prace projektowe. Należy stworzyć pewne ramy, w obrębie których będą oni mogli wybierać, czego chcą się uczyć, jaką wiedzę zgłębiać. Ważne, by szkoła wspierała w uczniach rozwój umiejętności samodzielnego dochodzenia do najlepszych dla nich (i według nich) technik uczenia się. Każdy dorosły ma wypracowane przez lata własne, mniej lub bardziej tradycyjne sposoby uczenia się. Podzielmy się nimi z naszymi uczniami. Przybliżmy im oryginalne formy notowania, mind mapping, tabele, wykresy, organizery działań itp. To one pozwalają uczyć się szybciej, efektywniej, z pasją.

Kwestią zasadniczą jest zasadność używania podręcznika, wyznaczającego wszystkim uczniom jedną, jedyną drogę do wiedzy, oferującego uśrednione pensum wiedzy przeznaczone dla nieistniejącego statystycznie średniego ucznia. Nauka w szkole nie musi podążać utartym szlakiem myśli innych. Nie tylko treści, ale i formy nauczania mają przecież przełożenie na stosunki interpersonalne, na sposób funkcjonowania określonych wspólnot (uczniowskich, szkolnych, obywatelskich). Jeżeli jednym z celów edukacji ma być ukształtowanie przyszłego aktywnego, twórczego i odważnego społeczeństwa, edukacja szkolna musi zmienić swoje cele i sposoby ich realizacji. Upodmiotowiając uczniów, dopuszczając ich do głosu w zakresie wyboru treści i metod kształcenia, otwieramy drogę do nowego porządku, wypracowanego także przez uczniów, więc przez nich akceptowalnego.

Akceptacja pewnej dozy chaosu oznacza zgodę na wyjście ze strefy komfortu. Taką strefę stanowi dla nas tradycyjnie rozumiana szkoła ze swoją spójną i stabilną strukturą – przy czym to strefa bezpieczeństwa i komfortu przede wszystkim dla nauczycieli i administracji szkolnej. Jeśli chcemy się więc prawdziwie otworzyć na świat, to musimy w niego po prostu wejść. Czy naprawdę każda lekcja matematyki musi odbywać się w klasie i opierać się na rozwiązywaniu kolejnych ćwiczeń? Czy matematyki można uczyć na zewnątrz: w sklepie, na targu, na budowie? Można. Czy projekty realizowane przez uczniów zawsze muszą dotyczyć jakiejś abstrakcyjnej rzeczywistości? Mogą przecież wypływać z rzetelnej i uważnej obserwacji świata i jego problemów. Tematów wcale nie musi narzucać nauczyciel, mogą je formułować sami uczniowie, ucząc się tym samym twórczego reagowania na otaczający ich świat.

Dobra szkoła organizuje naukową, społeczną, kulturalną i sportową aktywność uczniów. To miejsce, gdzie każdy uczeń może znaleźć ofertę odpowiadającą swoim potrzebom i zainteresowaniom. Taka szkoła wspiera

i docenia także samodzielne inicjatywy młodych, zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, jak i poza lekcjami. Ludzie, nie tylko zresztą młodzi, najlepiej i najszybciej uczą się w działaniu, dlatego im więcej uczniowie mogą w szkole robić – uczyć się, dyskutować, przyjaźnić, grać w piłkę, tańczyć, tym lepiej dla nich i dla szkoły⁶.

Stąd już bardzo krótka droga do wielkiego zamieszania w szkole, do swobodnego przekraczania granic przedmiotów szkolnych. Świat współczesny stawia przed zamieszkującymi go ludźmi wymóg interdyscyplinarności, wielofunkcyjności, elastyczności i gotowości do zmieniania lub modyfikowania własnych kompetencji zawodowych⁷. Można uznać, że chaos w szkole to po prostu nauka prawdziwego życia. Warto zadbać, aby plan lekcji również odzwierciedlał niestabilność i chaotyczność dzisiejszego świata. Nic przecież nie stoi na przeszkodzie, aby łączyć w grupy dzieci z różnych roczników (tak przecież funkcjonujemy w rozmaitych grupach społecznych i wspólnotach: w rodzinie, pracy), aby łączyć w zespoły blokowe różne przedmioty (tak przecież interdyscyplinarnie zorganizowana jest praktycznie każda branża gospodarki, zawodowe funkcjonowanie wymusza rozwinięcie umiejętności korzystania z rozmaitych kompetencji o niezbieżnych proveniencjach).

Synergia jest niesamowitym przykładem „opłacalności” współpracy. Wynik pracy grupy, która potrafi siebie słuchać i wspólnie podejmować decyzje [...], jest zauważalnie lepszy niż wynik pracy członków tej samej grupy pracujących indywidualnie. [...] W grupie dzieje się coś nieopisanego, co zwiększa trafność i jasność wyniku końcowego. Kosztem są czas i cierpliwość, jakie trzeba najpierw zainwestować⁸.

⁶ A. Pacewicz, *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012, s. 171.

⁷ „Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należą krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich” – czytamy w dokumencie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego z Rady z 18 grudnia 2006 roku.

⁸ K. Biedroń, *Potencjał współpracy*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, *op. cit.*, s. 291.

Nikt też nie powiedział, że starszym uczniom nie można pozwolić w pewnym stopniu na samodzielne układanie własnego planu zajęć, skoro tak przecież działa każdy dorosły. Wybór pociąga za sobą szkoły (a więc i uczniów) odpowiedzialność. Nie przynosi jedynie chaosu, ale również konieczność rozpoznania własnych potrzeb, nazwania ich, wyznaczenia planu i konsekwentnej jego realizacji. Wszystkie te kompetencje możemy ująć w zbiorczą nazwę inteligencji emocjonalnej, której rozwój wzmacnia w człowieku rozmaite kompetencje miękkie⁹.

Często dorośli, którzy pierwszy raz słyszą o takim podejściu, ripostują, że przecież nie mamy prawa wymagać od naszych uczniów, dzieci przecież, tak dojrzałego i sumiennego podejścia. Przestrzegają, że założenia te są niemożliwe do zrealizowania, bo dzieci nie są tak konsekwentne i świadome, w związku z czym będą popełniać błędy. Nie sposób nie zgodzić się z tymi obawami, ale pamiętajmy: gdzie dzieci mają nabyć te kompetencje, jeśli właśnie nie w szkole? W szkolnym chaosie jest zgoda na porażkę, na błąd, na pomyłkę. W szkole z tego upadku można wynieść cenną naukę, która zaprocentuje w przyszłości. Szkoła zawsze da uczniowi drugą szansę, życie – niekoniecznie.

RELACJE

Do (instytucjonalnie sankcjonowanej) stabilności szkoły nie przyczynia się na pewno wejście w otwartą, szczerą relację z uczniem. To dynamiczny proces, usiany trudnościami, kryzysami, konfliktami. Dopiero z takiego chaosu wyłonić się może prawdziwa relacja, oparta na wzajemnym zrozumieniu, szacunku, odpowiedzialności. Takiego podejścia nie wypracowuje się jednak z dnia na dzień. Trudno dorosłemu przewartościować swoje myślenie, zrezygnować z roli przywódcy, który prowadzi uczniów do skarbnicy wiedzy. Jak więc zacząć?

⁹ Daniel Goleman, który rozwinął koncepcję inteligencji emocjonalnej, definiuje ją jako kompleks pewnych zdolności, które umożliwiają aktywne, produktywne i skuteczne funkcjonowanie w rzeczywistości. Są to m.in.: wytrwałość w dążeniu do celu, (auto)motywacja, wczuwanie się w samopoczucie innych, optymistyczne spojrzenie na przyszłość, panowanie nad popędami. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007, s. 67. Zob. także J. Tomczyk, *Inteligencja emocjonalna. Jak panować nad uczuciami*, Warszawa 2014.

Można tak, jak my. Wprowadzając drugiego nauczyciela na lekcję. Tworząc tandemy nauczycielskie, które muszą nauczyć się twórczo ze sobą współpracować, zamiast toczyć walkę o dominację w sali. Nauczyciel, z racji wykonywanego przez siebie zawodu, na co dzień walczy z autorytatywną stroną swojej natury. W klasie zajmuje pozycję nieodwołalnie dominującą, podlega mu wszystko i wszyscy. Atrybutem jego władzy jest kreda w dłoni. Pojawienie się w klasie drugiego podmiotu, któremu instytucja szkolna przyznaje tak szerokie prerogatywy, może rodzić i oczywiście nader często rodzi chaos, zamieszanie. Zdarza się, że dochodzi do starć, polemik, konfrontacji różnych punktów widzenia. Z tej pozornej walki wyłania się jednak edukacyjny porządek. Porządek działania, samoobserwacji, krytycznego spojrzenia na własną metodę pracy. Obecność drugiego nauczyciela na tej samej lekcji działa dużo bardziej stymulująco na doskonalenie własnego warsztatu pracy niż jakikolwiek zewnętrzny nakaz. Drugi nauczyciel funkcjonuje nie tylko jak zwierciadło, w którym nauczyciel może się przejrzeć, zobaczyć wszystkie swoje wady, niedoskonałości, niedociągnięcia. To właśnie klucz do zrozumienia szczególnej wartości tandemów nauczycielskich. Obserwując sposób pracy innych, uczymy się od nich, a – jak przecież doskonale wiadomo – nie ma lepszej nauki niż ta, którą dajemy sobie nawzajem. Chaos, który rodzi się w momencie wprowadzenia dwóch nauczycieli na jedną lekcję, ma jednocześnie swój uporządkowany i krytyczny potencjał, z którego warto skorzystać. Zwierciadłem i inspiracją – tym nauczyciele mogą być dla siebie nawzajem. Jeśli w pełni wykorzystać spektrum możliwości, jakie tkwią w tej nauczycielskiej relacji, z początkowego chaosu wyłonić się może określony porządek działania, samorozwoju, doskonalenia metod i form pracy. Przede wszystkim jednak pojawi się porządek relacji interpersonalnych.

W analizach relacji nauczyciel–uczeń niejednokrotnie podkreśla się konieczność wejścia tego pierwszego w prawdziwy i realny kontakt w dzieckiem. Coraz więcej szkół korzysta więc z różnorodnych dróg prowadzących do indywidualizacji nauczania, tworzą małe, ale za to efektywne grupy, coraz więcej uwagi przykładają się do nauczania blokowego. To jednak cały czas za mało. Podstawą tych wszystkich działań powinna być zmiana podejścia samego nauczyciela do nauczania i swojej roli. Rezygnacja z autorytatywnej, jednoznacznie zdefiniowanej, nienaruszalnej pozycji dominującego nad uczniem przewodnika w drodze po wiedzę jest jednak bardzo trudna. Wymaga bowiem intensywnej pracy nad sobą, nad przyzwyczajeniami, schematami komunikacyjnymi, z których korzystamy

automatycznie i bezrefleksyjnie. Jednym z narzędzi, które pomagają te wszystkie ograniczenia zauważyć i – docelowo – minimalizować ich wpływ na komunikację z uczniem, jest propozycja samoobserwacji, do której nakłania John Hattie, autor projektu *Visible Learning*.

Zdaniem Hattiego pozycja nauczyciela jest jedną z tych, które mają największy wpływ na poprawę efektywności nauczania¹⁰. Liczy się tutaj nie tylko wiedza merytoryczna nauczyciela, jej doskonalenie, lecz także sama relacja nauczyciel–uczeń, nastawienie tego pierwszego, prowadzenie przez niego zrozumiałego przekazu wiedzy¹¹. Oczywiście, jednoczesna poprawa tych wszystkich elementów grozi pewną dozą chaosu w szkole. Odrzucenie tradycyjnych schematów myślenia wyrzuca nas poza strefę komfortu, w której do tej pory mogliśmy się bez przeszkód poruszać. Hattie mówi jednak dobitnie, że jeśli chcemy widocznie zwiększać efektywność nauczania, to nie da się tego zrobić w typowej szkole i z typowym nauczycielem. Trzeba stworzyć w przestrzeni szkolnej możliwość manifestacji temu, co nieprzewidziane, podlegające nieustannym zmianom, niestabilizowane, właśnie chaotyczne.

¹⁰ Przemysław Bąbel i Marzena Wiśniak, omawiając tzw. efekt Pigmaliona w edukacji, dochodzą do podobnych wniosków jak Hattie. „Skoro nauczyciele traktują uczniów w zależności od tego, jakie mają w stosunku do nich oczekiwania, a uczniowie zachowują się zgodnie z tymi oczekiwaniami, to płynie z tego niezwykle ważny wniosek. Jeśli chcemy, by uczniowie odnieśli sukces edukacyjny, musimy od każdego z nich oczekiwać, że go osiągnie. To chyba najważniejsza wskazówka, jaką można dać nauczycielom pragnącym nie tylko uczyć, ale i nauczyć”. P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Sopot 2015, s. 198.

¹¹ „Nauczanie wymaga celowych interwencji, które doprowadzą do zmian poznawczych w uczniu. Zatem dla nauczyciela kluczowe są tu: świadomość celów uczenia się, umiejętność określenia, kiedy uczniowi udaje się te cele zrealizować, właściwa znajomość wcześniejszej wiedzy ucznia [...] oraz taka znajomość nauczanych treści, która pozwala zapewnić znaczące i stanowiące wyzwanie doświadczenia, dzięki którym nastąpi oczekiwany rozwój ucznia. Potrzebny jest tu nauczyciel znający różnorodne strategie uczenia się, co pozwoli mu zaproponować ich zmianę uczniowi nierozumiejącemu danego zagadnienia, wymaga to nauczyciela, który pomoże obrać właściwy kierunek, odpowiednio go zmodyfikować, a tym samym zmaksymalizuje siłę informacji zwrotnej, nauczyciela, który będzie umiał «usunąć się z drogi», kiedy uczenie się będzie prowadziło do osiągnięcia wyznaczonych kryteriów sukcesu”. J. Hattie, *Widoczne uczenie się. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, przeł. Z. Janowska, Warszawa 2015, s. 42.

Wątpliwości co do sensowności takiego postępowania znikają, jeśli tylko odnieść wizję współczesnej edukacji do świata pozaszkolnego. Za chwilę będzie stawał on przed uczniami wymóg otwartości, zdolności dzielenia się wiedzą, umiejętności sprawnego przechodzenia między jednym językiem a drugim, między różnymi stylami, typami komunikatów, różnymi kompetencjami, dziedzinami wiedzy. Nie nabędą tych kompetencji w ściśle zorganizowanej klasie, podczas schematycznie kopiowanych zajęć. Nie osiągną ich również przy zamkniętym na komunikację z nimi nauczycielu. Kluczem do edukacyjnego sukcesu nie musi być dzisiaj wcale szkolna rewolucja, która zniesie wszystkie mury i ograniczenia. Wystarczy pozwolić, aby w tych ramach, strukturach, określonych modelach działania pojawiła się przestrzeń dla chaosu, dla twórczości, dla działania. W takim chaosie pojawia się bowiem miejsce na relację, na wzajemną interakcję, na współpracę.

BIBLIOGRAFIA

- Bąbel P., Wiśniak M., *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Sopot 2015.
- Biedroń K., *Potencjał współpracy*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007.
- Hattie J., *Widoczne uczenie się. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, przeł. Z. Janowska, Warszawa 2015.
- http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [dostęp: 19.04.2017].
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego z Rady z 18 grudnia 2006 roku.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przeł. J. Bartosik, Sopot 2010.
- Pacewicz A., *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015.
- Tomczyk J., *Inteligencja emocjonalna. Jak panować nad uczuciami*, Warszawa 2014.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.

O edukacyjnym potencjale chaosu

Streszczenie: Artykuł koncertuje się wokół edukacyjnego potencjału tkwiącego w chaosie. Umiejętne wprowadzenie przestrzeni dla wolności w szkole otwiera nowe możliwości edukacyjne. Chaos rezonuje z kreatywnością, otwartością i spontanicznością, jego siła tkwi w tym, że otwiera przed uczniami możliwość kreowania przestrzeni edukacyjnej, dokonywania wyboru i brania za niego odpowiedzialności. Z kolei wybór pociąga za sobą konsekwencje, uczy organizacji własnej pracy czy sztuki selekcji.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, innowacje w edukacji, przestrzeń edukacyjna, relacja, konstruktywistyczne uwarunkowania praktyki dydaktycznej

On the Educational Potential of Chaos

Summary: The article is focused on the educational potential of chaos. Competent introduction of the space for the child's freedom in school creates an access to new ways of thinking. Chaos resonates with creativity, openness and spontaneity. Its strength lies in its ability to provide schoolchildren with the possibility of creating learning space, making choices and taking responsibility for them. Making choices involves consequences, teaches how to organise one's own work and acquaints children with the art of selecting.

KEYWORDS: education, innovations in education, learning space, relations, constructivist conditioning of didactic practice

ROZDZIAŁ IV

Sztuka jako działanie wspierające potrzeby dziecka

ANNA GAWEŁ-MIROCHA

Uniwersytet Śląski

Subiektywny obraz rodziny dziecka odrzuconego rówieśniczo – analiza wytworów plastycznych

WSTĘP

We wczesnym okresie życia najważniejszy wpływ na rozwój społeczny dziecka wywierają rodzice, opiekunowie, najbliższa rodzina. W relacjach z nimi kształtowane są umiejętności społeczne dziecka, które stanowią podstawę budowania jego więzi z drugim człowiekiem na późniejszych etapach życia. Wraz z wiekiem następuje zmniejszanie się i zanikanie roli dorosłego jako inicjatora kontaktów społecznych dziecka. Zachowania społeczne w coraz większym stopniu są inspirowane przesłankami wewnętrznymi (np. uwzględnianie własnych preferencji w wyborze kolegów, koleżanek). Wejście w grupę rówieśniczą i nawiązywanie prawidłowych relacji z innymi jest jednym z podstawowych zadań rozwojowych okresu dzieciństwa¹. Dzięki przynależności do grupy dziecko zaspokaja ważne potrzeby: afiliacji, uznania, prestiżu i osiągnięć. W czasie nauki w szkole poznaje zainteresowania rówieśników, ich potrzeby, świat wartości, uzdolnienia, zachowania w różnych sytuacjach i tym samym jest w stanie budować własną osobowość w relacjach ze światem społecznym². W wieku

¹ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 130.

² K. Polak, *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010, s. 28.

szkolnym następuje wzrost aktywności społecznej ucznia polegający na czynnym inicjowaniu i uczestniczeniu w sytuacjach społecznych. Dziecko staje się sprawcą zmian, jakie zachodzą w wyniku interakcji z rówieśnikami. Jednak nie wszystkie dzieci są w stanie nawiązać satysfakcjonujące relacje z innymi. Zdarza się, że niektóre z nich wchodzi w relacje niesprzyjające ich rozwojowi, a często także niekorzystne dla rówieśników. Dotyczy to dzieci systematycznie odrzucanych lub dręczonych przez rówieśników. Zdaniem Stevena R. Ashera i Amandy Jean Rose poważne problemy w relacjach z rówieśnikami ma 10–15% uczniów w szkołach amerykańskich. Maria Deptuła przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników upatruje w warunkach jego rozwoju w rodzinie³.

Środowisko rodzinne wpływa na kształt rozwoju społecznego, który się dokonuje w dziecku, zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio – oddziałuje na jego intensywność i efektywność, warunkując rozwój dyspozycji instrumentalnych i motywacyjnych jednostki. Kluczową rolę w rozwoju kompetencji społecznych odgrywa rodzina, która jest środowiskiem oddziałującym na jednostkę najwcześniej i najdłużej. Ze względu na tę wczesność i długotrwałość wpływów, a także na ich naturalny charakter, wielotorowość, silny kontekst emocjonalny i stosunkową autonomiczność rodzina jest uznawana za podstawowe środowisko rozwojowe, którego oddziaływania wykraczają poza okres dzieciństwa. Między innymi w istotnym stopniu determinują one wpływy późniejszych środowisk, decydując np. o tym, które z nich jednostka będzie skłonna wybierać i w jakie relacje z nimi się angażować. W literaturze akcentuje się wszechstronność wpływu rodziny na rozwój dziecka – zaspokaja ona potrzeby emocjonalne, w tym potrzebę bezpieczeństwa, kształtuje potrzeby wyższego rzędu i wartości, umożliwia zdobywanie wiedzy o rzeczywistości, w tym o świecie społecznym i jego regułach, i decyduje o tym, jaka to będzie wiedza. Jest też pierwszym terenem socjalizacji i zdobyte w niej doświadczenia torują dalsze ścieżki tego procesu⁴. Znaczenie zasobu doświadczeń rodzinnych znacząco uwypuklają modele międzypokoleniowe oraz teorie przywiązania, w których sugeruje się, że brak pomyślnego rozwiązania problemów pochodzących z okresu dzieciństwa czy, ogólniej mówiąc, związanych

³ M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997, s. 44.

⁴ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Liberi-Liberi 2012, s. 71.

z rodziną utrudnia społeczne funkcjonowanie w życiu dorosłym, ogranicza umiejętności wchodzenia w dorosłe role i nawiązywania satysfakcjonujących relacji z ludźmi, a także w istotnym stopniu decyduje o rodzaju stylów przywiązania do innych ludzi. Główne sposoby wpływania przez rodzinę na rozwój dziecka to kształtowanie przez nią warunków aktywności, dostarczanie wzorców, stawianie dziecku wymagań oraz przekazywanie wiedzy⁵. Rodzina tworzy warunki, które bezpośrednio wpływają na rodzaj, poziom i intensywność podejmowanej przez dziecko aktywności. Olbrzymie znaczenie dla funkcjonowania społecznego dziecka ma jakość więzi wytworzonej między dzieckiem a opiekunami. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie jakości relacji rodzinnych dzieci odrzuconych rówieśniczo na podstawie analizy ich wytworów plastycznych.

WZORCE PRZYWIĄZANIA I ICH NASTĘPSTWA DLA FUNKCJONOWANIA SPOŁECZNEGO DZIECKA

Główną przyczyną odrzucenia rówieśniczego u dzieci w wieku szkolnym Maria Deptuła upatruje w sposobach sprawowania opieki nad dziećmi oraz we wzorcach przywiązania. Według autorki mogą stanowić one tak szanse, jak zagrożenia dla rozwoju kompetencji niezbędnych do nawiązywania przez dzieci dobrych relacji z rówieśnikami. Zgodnie z teorią Bowlby'ego opiekę nad dzieckiem oceniano przez pryzmat warunków niezbędnych do powstawania więzi uczuciowej między dzieckiem a matką lub osobą podejmującą jej rolę. Kluczowe dla tej teorii pojęcie przywiązania oznacza „głęboką więź emocjonalną tworzącą się między dwiema jednostkami, która łączy je razem w przestrzeni i wykazuje trwałość w czasie”⁶. Wśród wzorów przywiązania możemy wyróżnić dwa podstawowe typy: bezpieczny i pozabezpieczny. Wzorce te stanowią „początek ścieżek rozwojowych prowadzących ku zdrowiu (w wypadku optymalnej opieki i bezpiecznego przywiązania) lub zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń (w wypadku wzorców pozabezpiecznego przywiązania)”⁷. Dla powstawania bezpiecznego przywiązania konieczne jest, by opiekun był

⁵ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.

⁶ M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008, s. 48.

⁷ *Ibidem*, s. 72.

dostępny fizycznie i psychicznie oraz by dostrzegał sygnały płynące od dziecka, potrafił przyjąć jego perspektywę i interpretować sygnały przez nie wysyłane zgodnie z jego potrzebami. Niezmiernie ważne jest również, aby opiekun w swoich zachowaniach w kontakcie z dzieckiem był stały, spójny i przewidywalny. Przywiązanie bezpieczne oznacza przekonanie jednostki o tym, że ma ona stały dostęp do jednostki gwarantującej jej utrzymanie równowagi emocjonalnej i bezpieczeństwa. Zatem dzieci bezpiecznie przywiązane potrafią nawiązywać i podtrzymywać bliskie relacje z ludźmi⁸.

Wzorzec pozabezpieczny ambiwalentny powstaje wtedy, gdy dziecko nie ma ciągłego dostępu do matki lub gdy jest on pozorny; opiekun nie jest konsekwentny, spójny i przewidywalny w swych reakcjach. Oznacza to, że opiekun w odpowiedzi na takie same sygnały raz reaguje adekwatnie do potrzeb dziecka, a innym razem skupia się na swoich sprawach lub złości się na dziecko, mimo że okazuje ono te same potrzeby co wcześniej i w ten sam sposób. Zdarza się, że matka często ignoruje sygnały wysyłane przez dziecko, pozostawiając je bez odpowiedzi, nie potrafi też skutecznie go uspokoić, przeważnie wycofuje się z kontaktu, gdy ono przeżywa napięcie. Dziecko, które doświadcza takiej opieki, staje się niepewne w kontaktach z opiekunem. Może również odczuwać silny lęk przed separacją. Ma trudności z wchodzeniem w relacje rówieśnicze⁹. Wzorzec pozabezpieczny unikający powstaje wówczas, kiedy matka zarówno fizycznie, jak i psychicznie jest niedostępna. Odrzuca dziecko oraz błędnie interpretuje i reaguje na wysyłane przez nie sygnały. Unika z nim kontaktu lub stara się odwrócić jego uwagę, kierując ją na inne przedmioty. Wtedy dziecko szuka z nią bliskości fizycznej. Zdolność przyjmowania perspektywy dziecka jest niewielka. Dziecko spodziewa się ze strony innych ludzi raczej odtrącenia i braku pomocy. Prezentuje zachowania obronne i unika bliskiego kontaktu z figurą przywiązania. Wzorzec pozabezpieczny zdezorganizowany powstaje w momencie, kiedy dziecko doświadcza przemocy zarówno psychicznej, jak i fizycznej oraz otwarcie wyrażanej wrogości, jest celowo straszone, a zachowania matki są niespójne. Katarzyna Sawicka zwraca uwagę, że matki dzieci o zdezorganizowanym wzorcu przywiązania są bezradne w sprawowaniu opieki, czego przejawem jest brak kontroli nad swoim zachowaniem. Dziecku, które ma takie relacje z opiekunem, nierzadko towarzyszy lęk. Rudolf Schaffer twierdzi, że wzorzec

⁸ M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 97.

⁹ M. Deptuła, *op. cit.*, s. 67.

zdezorganizowany sprawia wrażenie, że dzieci nie wykształciły żadnej strategii kontaktów. Ich relację cechuje dwoistość, niekiedy szukają bliskości z rodzicem, innym zaś razem unikają jej. Zatem dla nawiązania poprawnych relacji w późniejszych kontaktach rówieśniczych olbrzymie znaczenie ma wzorzec przywiązania¹⁰. Natomiast środowisko rodzinne oddziałuje na każde dziecko indywidualnie, w zależności od struktury i właściwości osobowości.

Wychowanie dziecka w rodzinie dokonuje się w sytuacjach interakcji i komunikacji, w których zachodzi społeczne wzajemne oddziaływanie. W tym przypadku są to interakcje typu należnościowego, w których dominującą rolę odgrywają rodzice¹¹. Oni też mają największe szanse stania się modelami określonych zachowań dzieci, ponieważ stanowią główne źródło oparcia dla dziecka i są osobami, z którymi dziecko jest związane emocjonalnie i uczuciowo. Niemały wpływ na proces rozwoju społecznego dziecka ma wynoszone z rodziny poczucie własnego bezpieczeństwa lub jego brak. Jest rzeczą zrozumiałą, że aby myśleć o innych, nie można żyć w ciągłym lęku o siebie. Brak poczucia własnego bezpieczeństwa czyni świat dla dziecka wrogim. Nie spodziewa się ono znikąd pomocy w rozwiązaniu własnych trudności i dlatego nie tylko nie szuka kontaktów z innymi, ale wręcz przeciwnie, odnosi się do innych nieufnie i wrogo. Natomiast rodzaj emocjonalnego stosunku, jaki przejawiają rodzice do dziecka, oraz jego następstwa mają decydujący wpływ na rozwój jego postaw wobec innych ludzi oraz na osiąganie umiejętności społecznego przystosowywania się. Ciepły stosunek rodziców do dziecka, dający mu poczucie bezpieczeństwa, sprzyja wybitnie uspołecznianiu się jego zachowań. Takie reakcje dzieci, jak: skłonność do agresji, okrucieństwo, zaczepianie innych, krnąbrne zachowanie, upór lub brak poczucia winy, są częstym następstwem odczuwanego braku ciepła uczuciowego oraz uznania ze strony rodziców¹². Przy harmonijnych stosunkach z rodzicami dziecko odkrywa bez trudności wzajemność obowiązywania reguł postępowania i nabiera do nich szacunku. Natomiast tam, gdzie dziecko czuje się odrzucone, proces autonomizacji norm postępowania przebiega opornie. Niejednokrotnie pojawia się wtedy niechęć do wymagań otoczenia i skłonność do złośliwego ich łamania.

¹⁰ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 350.

¹¹ A. Kamieński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975, s. 101.

¹² M. Deptuła, *op. cit.*, s. 67.

Biorąc pod uwagę znaczenie interakcji rodzinnych na rozwój społeczny dziecka, możemy wyróżnić dwa skrajne typy stosunków rodzic-dziecko. Są to: stosunek uczuciowego odrzucenia oraz stosunek przesadnego uprzywilejowania i opiekuńczości. Dziecko odrzucone to dziecko, któremu rodzice odmawiają uczuć. Spotyka się ono z obojętnością i lekceważeniem rodziców. Od najmłodszych lat jego pragnienia bywają lekceważone, nie spotyka się z pieszczotą lub ciepłym traktowaniem. Niechęć rodziców ujawnia się w postaci wysokich wymagań stawianych dziecku, a co za tym idzie, ciągłym niezadowoleniem z niego oraz stosowaniem surowych kar, gróźb i represji. Skutki odrzucenia dla społecznego rozwoju dziecka są niezwykle poważne. Przede wszystkim dziecko takie jest siłą rzeczy skoncentrowane na własnych problemach, nie może się więc zdobyć na to, aby zrozumieć i życzliwie potraktować interesy innych. Ów egocentryzm czyni je szczególnie nieczułym na interes grupy. Ciągły lęk oraz nieufność co do intencji rodziców zostają przeniesione na pozostałe osoby z otoczenia. Rozwijają się w ten sposób postawa wrogości i rezerwy w stosunku do innych. Nieustanne skoncentrowanie na własnych problemach prowadzi do rozwiązania ich w sposób irracjonalny. Dziecko stara się za wszelką cenę zwrócić na siebie uwagę bądź przez robienie z siebie istoty słabej i bezradnej, wymagającej opieki i pomocy, bądź przez upór, wykroczenia i tendencyjne wywoływanie konfliktów z otoczeniem. Pojawia się skłonność do agresji. Chłodne, pozbawione ciepła i życzliwości stosunki z rodzicami nie sprzyjają rozwojowi zdolności do współżycia oraz rozumienia innych. Zachwiane poczucie bezpieczeństwa odzyskuje dziecko często w stosowaniu przemocy wobec innych, słabszych, oraz w podporządkowywaniu ich sobie. Wrogość w stosunku do rodziców i innych domowników może przy pewnym stylu wychowania wywoływać stałe poczucie winy i narażać na konflikty wewnętrzne. Dziecko odrzucone nabywa wielu dyspozycji niekorzystnych dla procesu uspołeczniania. Wynosi ono z domu rodzinnego pewne obciążenia, które są szczególnie dotkliwą przeszkodą we współżyciu w grupie. Postawy i uprzedzenia wyniesione z pierwszych stosunków społecznych, jakie miały miejsce w jego życiu, mogą stanowić balast przekreślający prawidłowy proces jego uspołeczniania.

Także biegunowo przeciwny stosunek rodziców do dziecka, przesadnego uprzywilejowania i opiekuńczości, nie wpływa korzystnie na przebieg rozwoju społecznego. Dziecko uprzywilejowane traktowane jest ze szczególną pobłażliwością, rodzice okazują uległość wobec jego

żyć i przyznają pierwszeństwo jego potrzebom. Pozwalają na wszystko, wybaczą wykroczenia i wymagają dlań ustępstw ze strony domowników i otoczenia. Zawsze są skłonni stawać w jego obronie. Niechętnie spuszcza ją z oczu, pragną zastąpić mu wszystkich: opiekunów, powierników, towarzyszy zabaw. Wyręczają ją we wszelkich czynnościach domowych, starannie izolują od wpływu rówieśników, spełniają przy nim czynności, które dawno już mogłoby wykonywać samo. Lubią, kiedy dziecko się pieści, i zachęcają ją do tego. Woleliby, aby zawsze było małe i niesamodzielne. Taki stosunek do dziecka wpływa na ogół w sposób zdecydowanie ujemny na jego rozwój społeczny. Przesadna pobłażliwość rodziców rozwija w dziecku z reguły tendencję do żądań i tyranii, posiada ono bowiem zbyt mało okazji do rozwinięcia w sobie zdolności oraz skłonności do samokontroli¹³. W rezultacie dziecko nie uczy się w żądaniach swych uwzględniać potrzeb innych. Pod wpływem ciągłych ustępstw kształtuje się w nim silne pragnienie nieustannych wyróżnień, co uniemożliwia współzycie i współpracę z innymi. Dziecko uprzywilejowane nie uczy się realnie oceniać własnych możliwości, w konsekwencji czego wszędzie oczekuje sukcesu za cenę ustępstw i ułatwień ze strony innych. Pod wpływem takiego nastawienia kształtuje się tzw. niski próg frustracji, tj. tendencja do szybkiego zniechęcania się oraz neurotycznego reagowania w obliczu trudności i przeszkód. Przesadne dążenie do wyróżnień może łatwo prowadzić do destruktywnych form zachowania się przejawianych w celu zwrócenia na siebie uwagi, takich jak: arogancja, złośliwość, upór, nieposłuszeństwo. Dziecko uprzywilejowane cechuje także z reguły brak poczucia odpowiedzialności za własne postęпки, gdyż jest ono zbyt przyzwyczajone do tego, że inni kłopotczą się za nie i usuwają skutki jego wykroczeń. Jest z reguły skoncentrowane na sobie, żądne ustępstw i w związku z tym niezdolne do podporządkowania się wszelkiej zbiorowej dyscyplinie. Zatem nadmierne uprzywilejowanie dziecka w rodzinie prowadzi do poważnych defektów w jego rozwoju społecznym. Tego typu układ stosunków między rodzicami a dzieckiem wybitnie utrudnia mu rozwój zdolności społecznego przystosowania się i współzycia z innymi¹⁴. Bardzo ważnym elementem w pracy z dziećmi jest zatem odpowiednia diagnoza ich relacji rodzinnych.

¹³ H. Muszyński, *Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego*, Warszawa 1964, s. 53–55.

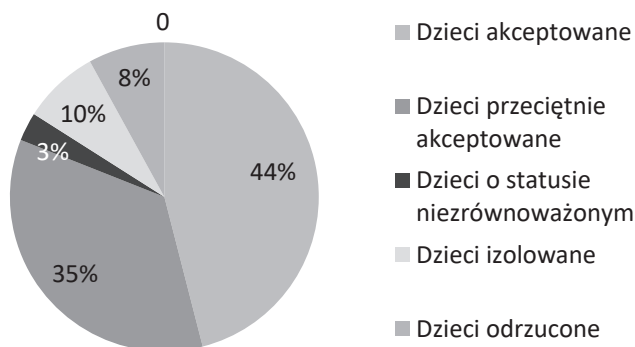
¹⁴ *Ibidem*.

SUBIEKTYWNY OBRAZ RODZINY – ANALIZA RYSUNKU RODZINY DZIECKA ODRZUCONEGO RÓWIEŚNICZO

Rysunek jest jedną z metod badania osobowości pod kątem rozwoju umysłowego, jak również widzenia siebie samego oraz innych, dlatego często wykorzystywany jest w projekcyjnych badaniach osobowości – w postaci projekcyjnych testów rysunkowych. Rysowanie jest prostą, niewymagającą wiele czasu formą wyrazu wewnętrznych pragnień, lęków oraz fantazji, a zarazem ekspresją osobistych doświadczeń, które będąc w odpowiedni sposób wykorzystane, dostarczają wielu cennych informacji o ich autorze. Twórczość plastyczna jest pierwszą istotną, a zarazem wiele mówiącą, formą ekspresji, pozwalającą na poznanie dziecka.

W ramach prowadzonych badań został wykorzystany test projekcyjny „Rysunek Rodziny”. W pierwszej fazie diagnostycznej badań wykazano stopień procentowy występowania zjawiska odrzucenia rówieśniczego u dzieci w młodszym wieku szkolnym. W celu przeprowadzenia diagnozy użyto testu socjometrycznego „Plebiscyt życzliwości i niechęci”. Z zespołu klasowego wyłonione zostały dzieci, których status socjometryczny wskazywał na odrzucenie rówieśnicze. Badaniem byli objęci uczniowie klasy II Szkoły Podstawowej w Żywcu. Po przeanalizowaniu danych wynikających z testu uzyskano dane procentowe zaprezentowane na niniejszym wykresie nr 1. Uczniowie odrzuceni rówieśniczo stanowili 8% klasy badanej.

Wykres 1. Status socjometryczny klasy II Szkoły Podstawowej w Żywcu



Źródło: opracowanie własne.

Druga faza diagnostyczna miała na celu poznanie subiektywnego obrazu rodziny dziecka odrzuconego rówieśniczo. W ramach tej fazy diagnostycznej posłużyłam się testem „Rysunku rodziny” jako narzędziem badawczym. Pokazuje on osobę badaną na tle rodziny, pozwala poznać badanego od razu w aspekcie tej właśnie rzeczywistości, jaką jest rodzina. Według Braun-Gałkowskiej „«Rysunek rodziny» pozwala na zebranie bardzo wielu informacji o badanym i jego relacjach rodzinnych, dociera do motywów nieświadomych i nieświadomych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych”¹⁵. Uzewnętrznia także to, czego dziecko nie potrafi wypowiedzieć za pomocą słów. Pozwala mu stworzyć własną „życzeniową” rzeczywistość, odzwierciedlającą motywy jego działania, obawy i pragnienia. Tego rodzaju rysunki mają najczęściej charakter projekcyjny i sięgają do głębszych warstw osobowości dziecka. Autor tworzy świat swej rodziny i w procesie projekcji przenosi go na kartkę papieru, jest to jak gdyby „ekran”, na którym „wyświetla” to, co wie i jak odczuwa. Psychologowie uważają również, że dziecko w rysunku rodziny zapisuje własne w niej zachowania, ujawnia swoje przeżycia, doświadczenia, potrzeby, postawy wobec najbliższych oraz swoje wyobrażenia. Ujawnia też identyfikację z najbliższymi osobami z rodziny i być może – ucieczkę przed czymś nieprzyjemnym. Ponadto ocenia działalność swoją i innych osób w rodzinie, i ujawnia swoje uczucia przywiązania i miłości do niektórych osób.

ANALIZA RYSUNKÓW DZIECI ODRZUCONYCH

Na podstawie wykonanych analiz można wnioskować, że istnieją różnice w rysunkach dzieci. Pod względem formalnym w większości spełniały one kryterium rozwojowe. Analiza porównawcza rysunków ujawniła, że istotnie częściej dzieci odrzucone rówieśniczo pomijają znaczące osoby ze swojej rodziny, np. matkę, ojca lub rodzeństwo. Wykazują one także tendencję do pomijania siebie przy rysowaniu własnej rodziny. Istotnym elementem jest wielkość rysowanych postaci. Za małe uznano takie postacie, których wysokość sięga do jednej czwartej wysokości kartki. Dzieci odrzucone rówieśniczo częściej rysują małe postacie. Może to również świadczyć o stosunkowo niskiej samoocenie i zaburzonym poczuciu bezpieczeństwa tych uczniów. Rysunki ujawniły przeżywany przez dzieci

¹⁵ A. Frydrychowicz, *Rysunek rodzinny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*, Poznań 1984.

niepokój. W trakcie analizy części prac zauważono elementy symbolizujące występowanie trudności komunikacyjnych w rodzinie. Na podstawie niektórych rysunków można wstępnie wnioskować, że część z badanych dzieci nie akceptuje własnej sytuacji w rodzinie lub nie utożsamia się z nią. Zauważono też symptomy wycofywania się, infantylności, przygnębienia, a także niepewności, poczucia winy oraz bezradności. Najważniejszym składnikiem środowiska życia i czynnikiem warunkującym rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym jest rodzina. Wśród wielu elementów środowiska rodzinnego istnieją takie, które w dużym stopniu wpływają na funkcjonowanie i rozwój dziecka. Rodzaj emocjonalnego stosunku, jaki przejawiają rodzice do dziecka, oraz jego następstwa mają decydujący wpływ na kształtowanie się jego postaw wobec innych ludzi oraz na osiągnięcie umiejętności społecznego przystosowywania się.

WNIOSKI

Przestrzeń społeczną tworzą ludzie, a także występujące między nimi relacje, którym służą normy społeczne oraz symbole kulturowe. Elementy te tworzą układ stosunków między ludźmi. Przestrzeń społeczna dziecka to świat mikrostruktur, z którymi w największym zakresie wchodzi w relacje, w których realizuje swoje życiowe zadania, które stanowią jego pole poznawcze. Nie bez znaczenia dla prawidłowego rozwoju społecznego dziecka jest więc rodzaj relacji występujących pomiędzy nim a jego rodziną. Powodzenia i niepowodzenia w społecznym i psychicznym kształceniu dziecka zależą od czynników biologicznych i funkcjonowania rodzin. Biorąc pod uwagę znaczenie interakcji rodzinnych na rozwój społeczny dziecka, możemy wyróżnić dwa skrajne typy stosunków rodzic–dziecko: stosunek uczuciowego odrzucenia oraz stosunek przesadnego uprzywilejowania i opiekuńczości. Dziecko odrzucone to dziecko, któremu rodzice odmawiają uczuć. Spotyka się ono z obojętnością i lekceważeniem z ich strony. Od najmłodszych lat jego pragnienia bywają lekceważone, nie spotyka się z pieszczotą lub ciepłym traktowaniem. Niechęć rodziców ujawnia się w postaci wysokich wymagań stawianych dziecku, a co za tym idzie – ciągłym niezadowoleniem z niego oraz stosowaniem surowych kar, gróźb i represji. Skutki odrzucenia dla społecznego rozwoju dziecka są niezwykle poważne. Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że wśród dzieci odrzuconych rówieśniczo

obraz rodziny jest zachwiany. Postrzegają one rodzinę jako środowisko negatywne. Wycofują się z relacji.

Wnioskować można zatem, że najkorzystniejszym dla rozwoju społecznego dziecka jest taki układ stosunków z rodzicami, który umożliwi mu uczestniczenie w życiu rodzinnym bez obaw i lęków. Owo uczestnictwo winno przebiegać na zasadzie równouprawnienia i wzajemności świadczeń i wymagań.

BIBLIOGRAFIA

- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Deptuła M., *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997.
- Frydrychowicz A., *Rysunek rodzinny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*, Poznań 1984.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1975.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, LiberiLiberi 2012.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Muszyński H., *Uspołecznianie dziecka w procesie wychowania zespołowego*, Warszawa 1964.
- Polak K., *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
- Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005.

Subiektywny obraz rodziny dziecka odrzuconego rówieśniczo – analiza wytworów plastycznych

Streszczenie: Rysunek dziecka możemy potraktować jako symboliczną reprezentację świata. Natomiast sposób, w jaki ono rysuje, wiele mówi o jego usposobieniu. Rysunek jest szczególnie ważnym środkiem wyrazu, uzewnętrznia bowiem to, czego dziecko nie potrafi wypowiedzieć za pomocą słów. Spontanicznie powstałe rysunki umożliwiają wgląd do wnętrza dziecka, pokazują jego lęki, troski,

problemy. W niniejszym artykule dokonałam analizy rysunków przedstawiających rodziny, wykonanych przez dzieci odrzucone rówieśniczo. Rodzina odgrywa kluczową rolę w procesie adaptacyjnym dziecka. Jest ważnym środowiskiem, w którym kształtują się kompetencje społeczne. Relacje, jakie zachodzą w środowisku rodzinnym, rzutują w znacznym stopniu na relacje, jakie dziecko nawiązuje z rówieśnikami. Analizując test projekcyjny „Rysunek rodziny”, możemy poznać subiektywny obraz rodziny dziecka odrzuconego rówieśniczo.

SŁOWA KLUCZOWE: rysunek, odrzucenie rówieśnicze, relacje rodzinne

Subjective Family Image of a Child Rejected by Peers – The Analysis of the Examples of Children's Visual Arts

Summary: The child's drawing can be treated as a symbolic representation of the world. On the other hand, the way a child draws tells us much about their temperament. Drawing is a particularly important means of expressing things children are unable to say with words. Spontaneously created drawings allow for an insight into the inside of children, showing their fears, concerns, problems. Therefore, the author of the following articles tries to analyze selected drawings depicting a family authored by children rejected by their peers. The family plays a key role in the adaptive process of every child. It is an important environment in which social competence develops. By analyzing the „Family Drawing” projective test, we can learn much about the subjective family image of children rejected by peers.

KEYWORDS: drawing, peer rejection, family relationships

BARBARA CURZYTEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sztuka i zabawa jako sposoby przeciwdziałania przemocy w kontekście kolumbijskim: fundacja Mi Sangre i edukacja na rzecz pokoju

WPROWADZENIE

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie celów i działalności kolumbijskiej fundacji Mi Sangre jako odpowiedzi na wszechobecność przemocy w Kolumbii. Wspomniana organizacja działa w środowiskach dotkniętych przemocą, socjalizując dzieci i młodzież poprzez sztukę i zabawę. Przyczynia się to do krzewienia pokoju, pojmowanego zarówno na poziomie interakcji pomiędzy jednostkami, jak i – w szerszym rozumieniu – na poziomie społeczeństwa obywatelskiego. Na początku konieczne będzie przybliżenie problemu przemocy w Kolumbii i jej negatywnego wpływu na społeczeństwo. Stanowi ona tło dla działalności fundacji, której najważniejsze aspekty zostaną omówione w dalszej części tekstu.

PROBLEM PRZEMOCY W KOLUMBII

W celu przybliżenia problemu wszechobecności przemocy w Kolumbii, oprócz podjęcia tej kwestii w kontekście indywidualnym i społecznym, zasadne będzie także krótkie omówienie tego tematu z punktu widzenia historyczno-politycznego, gdyż oba aspekty są ściśle ze sobą związane.

Liczni politolodzy, tacy jak Marcin Gawrycki¹, Sabine Kurtenbach² i Eduardo Posada Carbó³, są zgodni co do tego, że przemoc w Kolumbii ma „charakter strukturalny”. Oznacza to, jak rozwija Gawrycki⁴, że jest ona podstawowym czynnikiem, który w całej historii kraju – już od początku okresu konkwisty i kolonii – stanowił o stosunkach politycznych i społecznych, będąc „tradycyjnym środkiem”⁵ je regulującym. Wiele czynników, takich jak polityczna kultura przemocy, słabość władz kolumbijskich czy też nierówny dostęp do ziemi i zasobów naturalnych⁶, doprowadziło w 1964 r. do wybuchu najdłuższego i najpoważniejszego konfliktu zbrojnego w historii kraju. Mowa tu o wojnie grup partyzantskich, z których główną rolę odegrały FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Rewolucyjne Siły Zbrojne Kolumbii) i ELN (Ejército de Liberación Nacional – Armia Wyzwolenia Narodowego). Konflikt trwał aż do roku 2016, w którym prezydent Kolumbii Juan Manuel Santos podpisał pokój z grupami paramilitarnymi. Wiele dekad przemocy, występującej przede wszystkim – choć nie tylko – na terenach wiejskich, skutkowało licznymi negatywnymi konsekwencjami dla ludności cywilnej. Przede wszystkim zaufanie obywateli do państwa uległo osłabieniu w wyniku braku kontroli ze strony państwa nad ogromną częścią terytorium kraju, a także faktu, że przemoc doznawana ze strony wojsk rządowych nie różniła się niczym od przemocy stosowanej przez grupy paramilitarne. W konsekwencji walki na terenach wiejskich spowodowały nasilenie migracji wieś–miasto, co z kolei dało początek konstruowaniu na obrzeżach wielkich miast *comunas*, czyli dzielnic biedy. Takie czynniki jak bezrobocie i brak kontroli ze strony państwa w tych dzielnicach sprawiają, że *comunas* stają się ogniskami przemocy na poziomie indywidualnym.

W raporcie Czerwonego Krzyża z roku 2009 jako główne konsekwencje humanitarne kolumbijskiego konfliktu wymienia się: zabójstwa,

¹ Zob. M.F. Gawrycki, *Między wojną a pokojem – narodowe i międzynarodowe koncepcje rozwiązania konfliktu zbrojnego w Kolumbii*, Warszawa 2005, s. 11.

² Zob. S. Kurtenbach, *Análisis del conflicto en Colombia*, Bogotá 2005, s. 14.

³ Zob. E. Posada Carbó, *La violencia y sus “causas objetivas”*, http://www.ibrarian.net/navon/paper/La_violencia_y_sus__causas_objetivas_.pdf?paperid=2087217 [dostęp: 06.06.2015].

⁴ Zob. M.F. Gawrycki, *op. cit.*, s. 11.

⁵ *Ibidem*, s. 13.

⁶ Zob. S. Kurtenbach, *op. cit.*, s. 14.

bezpośrednie ataki, porwania, ograniczony dostęp do usług medycznych i wody, branie zakładników oraz przemoc seksualną, fizyczną i psychologiczną⁷.

WPŁYW KONFLIKTU ZBROJNEGO NA DZIECI I MŁODZIEŻ

Inne dwie kwestie zasługują na szczególną uwagę. Po pierwsze, jednym z najpoważniejszych problemów jest rekrutacja dzieci i młodzieży do grup paramilitarnych. Według danych Biura Nadzwyczajnego Reprezentanta Sekretarza Generalnego ONZ do Spraw Dzieci i Konfliktów Zbrojnych, rekrutacja może być przymusowa bądź „dobrowolna”⁸. Jednakże słowo „dobrowolna” umieszczone jest w cudzysłowie, gdyż, jak zostało następnie wyjaśnione, w większości przypadków przystąpienie do ugrupowania zbrojnego jest sposobem na wyjście z biedy. Dzieci nierzadko są zachęcane do dołączenia do partyzantów przez samych rodziców, gdyż jest to jedyne rozwiązanie, aby mogły się utrzymać. Innym istotnym czynnikiem jest dyskryminacja etniczna bądź rasowa. Często motywacją dla dzieci do przyłączenia się do ugrupowań zbrojnych jest także chęć zemsty po tym, jak były one świadkami przemocy wobec członków ich rodzin⁹. W ten sposób młodzi ludzie odtwarzają wzorce przemocowe, gdyż jest to jedyny model, jaki znają.

Po drugie, w ciągu kilku dekad konfliktu zbrojnego na terenach wiejskich umieszczono tysiące min przeciwpiechotnych. Jeszcze do niedawna Kolumbia była jedynym krajem Ameryki Południowej i jednym z nielicznych na świecie, w których nadal zakładano nowe ładunki wybuchowe. Mimo że grupy paramilitarne zaczęły współpracować z rządem w celu ich usunięcia¹⁰, te ładunki wybuchowe są niebezpieczne jeszcze przez wiele

⁷ Zob. Comité Internacional de la Cruz Roja, *Colombia: consecuencias humanitarias del conflicto armado en Colombia. Informe*, 2010, <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/report/colombia-report-intro-220410.htm> [dostęp: 04.03.2015].

⁸ Oficina del Representante Especial del Secretario General para los Niños y los Conflictos Armados, *Causas fundamentales del reclutamiento de niños*, <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/efectos-del-conflicto/causas-fundamentales-del-reclutamiento-de-ninos/> [dostęp: 07.02.2017].

⁹ Zob. *ibidem*.

¹⁰ Zob. Agencia EFE, *Colombia espera eliminar la mayoría de las minas antipersona del país para 2021*, 2016, <http://www.efe.com/efe/america/politica/colombia->

lat po ich pozostawieniu w ziemi. Większość ofiar to ludność cywilna z terenów wiejskich. Miny są zakopane i niewidoczne, dlatego trudno je wykryć. Dodatkowo przesunięcia ziemi i zjawiska atmosferyczne powodują ich przemieszczanie się, co utrudnia dokładną lokalizację miejsc zagrożonych, gdyż ładunki wybuchowe mogą znajdować się praktycznie wszędzie¹¹. Innym niebezpieczeństwem są materiały wybuchowe umieszczone w przedmiotach o niewzbudzającym podejrzeniu wyglądu, takich jak stare urządzenia elektroniczne czy zabawki, co przyczynia się do tego, że ich ofiarami padają przede wszystkim dzieci. Wybuch, jeśli nie prowadzi do bezpośredniej śmierci, skutkuje utratą wzroku i/lub kończyn. To całkowicie zmienia życie ofiary, pozbawiając ją możliwości wykonywania codziennych czynności i zmuszając do porzucenia praktykowanego dotąd stylu życia, a także ulubionych rozrywek, takich jak sport – co jest konsekwencją szczególnie trudną do zaakceptowania dla dzieci i młodzieży. Ofiary muszą stawić czoło nowej sytuacji i ograniczeniom wywołanym przez kalectwo, co skutkuje kryzysem psychologicznym.

POWSTANIE FUNDACJI MI SANGRE

Miny przeciwpiechotne były bezpośrednim powodem utworzenia Mi Sangre. Fundacja została powołana w 2006 r. przez kolumbijskiego muzyka Juana Estebana Aristizabala Vasqueza „Juanesa” (ur. Medellín, 1972), początkowo właśnie w celu niesienia pomocy psychospołecznej ofiarom min. Z czasem rozszerzyła ona swoją działalność na środowiska dotknięte przemocą w ogóle, dążąc do umacniania pokoju poprzez sztukę i zabawę: dzieci i młodzież mają stawać się „aktywnymi budowniczymi kultury pokoju” (*constructores activos de la cultura de la paz*)¹². Fundacja promuje wśród dzieci i młodzieży sztukę jako alternatywę dla rozwiązań przemocowych, powstrzymując je przed odtwarzaniem wzorców przemocy¹³.

espera-eliminar-la-mayoria-de-las-minas-antipersona-del-pais-para-2021/20000035-2887968 [dostęp: 07.02.2017].

¹¹ Zob. UNICEF, *Colombia y las minas antipersonal. Sembrando minas, cosechando muerte*, <https://www.unicef.org/colombia/pdf/minas.pdf> [dostęp: 07.02.2017].

¹² Fundación Mi Sangre, *Propuesta de valor*, <http://fundacionmisangre.org/espirtu-mi-sangre/nuestros-inicios/propuesta-de-valor/> [dostęp: 07.02.2017].

¹³ Zob. Fundación Mi Sangre, *Educación para la Paz*, <http://fundacionmisangre.org/tipo/educacion-para-la-paz/> [consulta: 07.02.2017].

ZABAWA I SZTUKA JAKO NARZĘDZIA PEDAGOGICZNE

Zabawa jest podstawową aktywnością dziecka, szczególnie w wieku przed-szkolnym. Według jednej z najwybitniejszych polskich specjalistek w tym zakresie, Gabrieli Kapicy:

[zabawa] jako swoisty, główny i niezastąpiony rodzaj aktywności dziecka, a zarazem środek jego ekspresji jest naturalną drogą zaspokajania jego zainteresowań oraz potrzeb: ruchowych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych¹⁴.

Jednakże w Kolumbii, gdzie kontrasty pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi są o wiele bardziej wyraziste niż w Europie, wiele dzieci z warstw najbardziej dotkniętych przemocą jest pozbawionych możliwości zabawy, a co za tym idzie – ich osobowość nie może rozwijać się prawidłowo. Najwięcej szkód w osobowości dzieci i młodzieży wyrządza przymusowa rekrutacja do grup paramilitarnych – w oddziałach zbrojnych dzieci od samego początku doświadczają przemoc, a także są przymuszane do jej powodowania i ćwiczone w coraz brutalniejszych praktykach. Dlatego też ogromne znaczenie ma działalność fundacji Mi Sangre, która, jak będzie można zauważyć, posługuje się najnowocześniejszymi narzędziami pedagogicznymi.

W tekście *Zabawa zwiastunem kreatywności* Kapica podkreśla, że w najnowszych badaniach zwraca się coraz większą uwagę na związek pomiędzy zabawą i kreatywnością¹⁵. Dlatego też obecnie coraz częściej wykorzystuje się zabawę jako jedno z narzędzi pedagogicznych¹⁶. Autorka pisze dalej o kreatywności w kontekście rozrywek umysłowych, jednakże tę kreatywność można również połączyć z kreatywnością w sztuce. Zarówno zabawa, jak i sztuka umożliwiają kreatywny rozwój wielorakich aspektów osobowości. Na stronie internetowej fundacji Mi Sangre walory sztuki opisane zostały w następujący sposób:

¹⁴ G. Kapica, *Zabawa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 933.

¹⁵ Zob. G. Kapica, *Zabawa zwiastunem kreatywności*, „*Życie Szkoły*” 2003, nr 4, s. 195–201.

¹⁶ Zob. *ibidem*, s. 195.

Sztuka w każdym ze swych przejawów pobudza kreatywność, pozwala skoordynować komunikację pomiędzy umysłem i ciałem i wpływa korzystnie na połączenia mózgowie, które pobudzają do empatii i uczenia się poprzez zabawę. Są to narzędzia kształtujące wyobraźnię i pozytywne wzorce zachowań¹⁷.

Sztuka zatem również sprzyja kreatywności, a także uczy asertywności. Poprzez wchodzenie w role rozwijają się wyobraźnia i wrażliwość dziecka oraz jego sfera emocjonalno-motywacyjna, co kształtuje pozytywne postawy i otwiera na tolerancję i dialog.

Dodatkowo, w artykule na temat walorów sztuki w procesie edukacyjnym (2006) meksykańska badaczka Lourdes Palacios pisze: „[...] sztuka pozwala uczyć się doceniać szczegóły, dzięki niej wyostrza się uwaga oraz zdolność wyróżniania specyficznych właściwości przedmiotów i zjawisk¹⁸. Sztuka pogłębia zatem wrażliwość obcujących z nią, dzięki czemu jednostka jest zdolna zdać sobie sprawę z różnic, a także rozwinąć empatię i tolerancję wobec innych, co uczy pokojowych metod rozwiązywania konfliktów. W dalszej części tekstu Palacios podkreśla znaczenie aspektu uczuć i emocji, który sztuka także pozwala pogłębiać. To narzędzie wykorzystywane jest przez fundację Mi Sangre w pracy z młodzieżą ze środowisk dotkniętych przemocą, gdyż wielokrotnie tacy młodzi ludzie nie potrafią rozpoznawać i nazywać swoich emocji, przez co kanalizują je w jedyny znany sobie sposób – przez przemoc.

Sztuka pozwala także otworzyć się na dialog i na drugiego człowieka. Stanisław Michałowski, odwołując się do słów filozofa Martina Bubera, pisze w swoim tekście *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań*

¹⁷ Oryg.: „El arte en cada una de sus manifestaciones potencializa la creatividad, comunica el estado de la mente y el cuerpo, propicia conexiones cerebrales que estimulan la empatía y el aprendizaje a través del juego, herramientas para construir nuevos imaginarios y roles de participación positiva”. Zob. Fundación Mi Sangre, *Art Guitar. Arte para construir Paz*, <http://fundacionmisangre.org/espirtu-mi-sangre/nuestros-inicios/art-guitar/> [dostęp: 06.02.2017]. Tłumaczenie tego oraz pozostałych cytatów z języka hiszpańskiego pochodzi od autorki niniejszego artykułu.

¹⁸ Oryg.: „[...] a través del arte es posible aprender a apreciar las particularidades, a través del arte se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad”. L. Palacios, *El valor del arte en el proceso educativo*, „Reencuentro” 2006, 46.

i dialogów edukacyjnych, że „[...] dialog polega na zwróceniu się ku drugiemu i zupełnej aprobacie nie tylko jego poglądów, co przede wszystkim osoby. Zasadniczą więc rolę odgrywają w dialogu nie słowa, czy wymiana myśli, lecz skomunikowanie dwu (osób) istnień skierowanych ku sobie”¹⁹.

Idea dialogu zgodna jest zatem z wartościami, które pogłębia sztuka: zdolność rozumienia własnych emocji i uczuć sprzyja tolerancji, co pozwala na dialog jako pokojową metodę rozwiązywania konfliktów.

PROGRAM EDUCACIÓN PARA LA PAZ (EDUKACJA NA RZECZ POKOJU)

Programy edukacyjne fundacji Mi Sangre są kilkuletnie, co daje trwałe, długofalowe efekty. Jako jeden z najważniejszych można wymienić program *Educación para la paz* (Edukacja na rzecz pokoju)²⁰. Zakłada on pracę wielokierunkową, na trzech poziomach:

- rodzina (*familia*): praca socjalna w rodzinach przemocowych i promowanie metod wychowawczych zgodnych z prawami człowieka;
- społeczność edukacyjna (*comunidad educativa*): udostępnianie nauczycielom i wychowawcom nowoczesnych, kreatywnych narzędzi pedagogicznych, dzięki którym mogą przyczynić się do prawidłowego rozwoju osobowości;
- młodzi liderzy (*jóvenes líderes*): przekazywanie nowoczesnych metod działania młodym liderom z lokalnych społeczności, dzięki czemu idee pokoju i dialogu utrwalają się w ich środowiskach i są przekazywane coraz dalej na zasadzie kuli śnieżnej²¹.

Metodologia tego programu została nazwana *Pazalobien*: jest to fonetyczna gra słów odnosząca się zarówno do rozwoju poprzez zabawę i sztukę (*pásalo bien* – „baw się dobrze”, „spędź dobrze czas”), jak i do umacniania pokoju, aby poprawić perspektywy na przyszłość (*paz a lo bien* – „pokój dla czegoś lepszego”). Jej główne założenia to rozwój u dzieci i młodzieży umiejętności socjo-emocjonalnych poprzez kontakt ze sztuką, aby włączyć

¹⁹ S. Michałowski, *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 79.

²⁰ Fundación Mi Sangre, *Educación para la Paz*.

²¹ Zob. *ibidem*.

ich w aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim²², oraz niesienie pomocy ofiarom przemocy i powstrzymywanie dzieci i młodzieży z obszarów najbardziej dotkniętych przemocą przed odtwarzaniem schematów przemocowych²³.

COMUNA 13

Comuna 13 to jedna z najbardziej niebezpiecznych dzielnic miasta Medellín. Wskaźniki biedy i przemocy są tam bardzo wysokie; dzielnica ta przez długi czas była szczególnie narażona na walki zbrojne, co przełożyło się na nasilenie się tam problemu narkotyków i gangów płatnych zabójców, a także omawianej wcześniej rekrutacji dzieci i młodzieży do grup paramilitarnych²⁴. Ze strachu policji przed interweniowaniem w tej dzielnicy wynikał brak kontroli państwowej w tym rejonie, a główną formą wymierzania sprawiedliwości stały się porachunki gangów, tworzonych także przez młodych ludzi bez perspektyw. Jednakże od 2010 r. powzięto działania zmierzające do poprawy bezpieczeństwa i poziomu życia w tej dzielnicy²⁵. Obecnie, pomimo utrzymującej się biedy, centralne miejsce dzielnicy jest względnie bezpieczne również dla turystów, a nawet organizowane są tam wycieczki szlakiem murali powstałych w ramach projektów artystycznych mających na celu walkę z wykluczeniem społecznym. W 2013 r. w Comuna 13 udało się zrealizować jeden z projektów fundacji Mi Sangre²⁶, co było kluczowym momentem w działalności organizacji i dało nadzieję na trwałe zmiany: budowanie kultury pokoju oraz dialog u podstaw, co wpływa na wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego.

²² Zob. *ibidem*.

²³ Banco Mundial, *La fundación Mi Sangre de Juanes y el Banco Mundial siguen trabajando por más paz*, 2013, <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/07/18/mi-sangre-foundation-juanes-world-bank-peace-colombia> [dostęp: 07.02.2017].

²⁴ Zob. *Plan de desarrollo local Comuna 13, San Javier. Sembrando para el futuro y el desarrollo integral 2010–2020*, https://www.medellin.gov.co/MapGIS/OAM/Comuna/Plan/13/CARTILLA_PDLC13_final.pdf [dostęp: 02.04.2017].

²⁵ Zob. *ibidem*.

²⁶ Zob. Banco Mundial, *La fundación...*

PODSUMOWANIE

Fundacja Mi Sangre wykorzystuje nowoczesne narzędzia pedagogiczne w odpowiedzi na wszechobecność przemocy w Kolumbii, proponując sztukę i zabawę jako perspektywy dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży ze środowisk dotkniętych przemocą. Są to narzędzia sprzyjające kreatywności, empatii, tolerancji i dialogowi, uczące dzieci i młodzież pokojowego rozwiązywania konfliktów i powstrzymujące je przed odtwarzaniem negatywnych wzorców. Działania fundacji są wieloaspektowe: od bezpośredniej pracy z dziećmi i młodzieżą poprzez sztukę po pracę socjalną i szkolenia nauczycieli i wychowawców. Praca z trudną młodzieżą poprzez sztukę na poziomie lokalnym, bezpośrednim – uwrażliwianie na drugiego człowieka, nauka rozpoznawania i nazywania uczuć, otwieranie się na empatię, tolerancję i dialog – pomaga zapobiegać przemocy na poziomie indywidualnym. Idee pokoju i dialogu przekazywane są na poziomie lokalnym również liderom miejscowych społeczności, co pozwala im rozprzestrzeniać się, stopniowo zyskując zasięg coraz bardziej globalny na zasadzie kuli śnieżnej. Zapobieganie przemocy pomiędzy jednostkami w szerszej skali przekłada się na konstruowanie kultury pokoju i umacnianie społeczeństwa obywatelskiego.

BIBLIOGRAFIA

PUBLIKACJE

- Comité Internacional de la Cruz Roja, *Colombia: consecuencias humanitarias del conflicto armado en Colombia. Informe*, 2009, <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/report/colombia-report-intro-220410.htm> [dostęp: 04.03.2015].
- Gawrycki M.F., *Między wojną a pokojem – narodowe i międzynarodowe koncepcje rozwiązania konfliktu zbrojnego w Kolumbii*, Warszawa 2005.
- Kapica G., *Zabawa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Kapica G., *Zabawa zwiastunem kreatywności*, „Życie Szkoły” 2003, nr 4.
- Kurtenbach S., *Análisis del conflicto en Colombia*, Bogotá 2005.
- Michałowski S., *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków 1996.
- Palacios L., *El valor del arte en el proceso educativo*, „Reencuentro” 2006, 46.

Plan de desarrollo local Comuna 13, San Javier. Sembrando para el futuro y el desarrollo integral 2010–2020, https://www.medellin.gov.co/MapGIS/OAM/Comuna/Plan/13/CARTILLA_PDLC13_final.pdf [dostęp: 02.04.2017].

UNICEF, *Colombia y las minas antipersonal. Sembrando minas, cosechando muerte*, <https://www.unicef.org/colombia/pdf/minas.pdf> [dostęp: 07.02.2017].

STRONY INTERNETOWE

Agencia EFE, *Colombia espera eliminar la mayoría de las minas antipersona del país para 2021*, 2016, <http://www.efe.com/efe/america/politica/colombia-espera-eliminar-la-mayoria-de-las-minas-antipersona-del-pais-para-2021/20000035-2887968> [dostęp: 07.02.2017].

Banco Mundial, *La fundación Mi Sangre de Juanes y el Banco Mundial siguen trabajando por más paz*, 2013, <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/07/18/mi-sangre-foundation-juanes-world-bank-peace-colombia> [dostęp: 07.02.2017].

Fundación Mi Sangre, *Art Guitar. Arte para construir Paz*, <http://fundacionmisangre.org/espíritu-mi-sangre/nuestros-inicios/art-guitar/> [dostęp: 06.02.2017].

Fundación Mi Sangre, *Educación para la Paz*, <http://fundacionmisangre.org/tipo/educacion-para-la-paz/> [dostęp: 07.02.2017].

Fundación Mi Sangre, *Nuestros inicios*, <http://fundacionmisangre.org/espíritu-mi-sangre/nuestros-inicios/> [dostęp: 07.02.2017].

Fundación Mi Sangre, *Propuesta de valor*, <http://fundacionmisangre.org/espíritu-mi-sangre/nuestros-inicios/propuesta-de-valor/> [dostęp: 07.02.2017].

Oficina del Representante Especial del Secretario General para los Niños y los Conflictos Armados, *Causas fundamentales del reclutamiento de niños*, <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/efectos-del-conflicto/causas-fundamentales-del-reclutamiento-de-ninos/> [dostęp: 07.02.2017].

Posada Carbó E., *La violencia y sus “causas objetivas”*, http://www.ibrarian.net/navon/paper/La_violencia_y_sus_causas_objetivas_.pdf?paperid=2087217 [dostęp: 06.06.2015].

Sztuka i zabawa jako sposoby przeciwdziałania przemocy w kontekście kolumbijskim: fundacja Mi Sangre i edukacja na rzecz pokoju

Streszczenie: W artykule omówiono działalność kolumbijskiej fundacji Mi Sangre, wykorzystującej sztukę i zabawę w celu pomocy dzieciom i młodzieży ze środowisk dotkniętych przemocą oraz szerzenia w Kolumbii „kultury pokoju”. Po przedstawieniu wpływu kolumbijskiego konfliktu zbrojnego na społeczeństwo

SZTUKA I ZABAWA JAKO SPOSOBY PRZECIWDZIAŁANIA PRZEMOCY...

zaprezentowano narzędzia pedagogiczne wykorzystywane przez fundację oraz jej działalność i znaczenie, jakie ma ona dla zapobiegania przemocy w tym kraju.

SŁOWA KLUCZOWE: Kolumbia, arteterapia, sztuka, zabawa, przemoc, pokój

Art and Play as Forms of Preventing Violence in the Colombian Context: Mi Sangre Foundation and Education for Peace

Summary: This article presents activities of the Colombian foundation Mi Sangre. It applies many forms of art and play to help and support children and young people who come from environment of violence and to promote „the culture of peace” in Colombia. The author discusses influence of the Colombian military conflict on society and the educational instruments applied by the foundation. The activities of the foundation are presented as well as its role in preventing violence in Colombia.

KEYWORDS: Colombia, art therapy, art, play, violence, peace

Monografia pod redakcją Anny Borzęckiej i Agnieszki Twaróg-Kanus prezentuje różnorodność podejścia teoretycznego i badawczego do zagadnienia spotkania ucznia oraz nauczyciela w przestrzeni szkolnej, pozaszkolnej, indywidualnej, a także kulturowej.

Publikacja jest skierowana do pedagogów, nauczycieli, opiekunów, rodziców i osób zainteresowanych stwarzaniem konstruktywnych, dobrych i stymulujących do rozwoju warunków dla dziecka oraz wzajemnych relacji interpersonalnych.

PROF. NADZW. DR HAB. URSZULA SZUŚCIK
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zarysowany w publikacji sposób ujęcia problematyki spotkania i przestrzeni edukacyjnej jest bardzo interesujący i inspirujący w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o relację między tak czy inaczej opisanym psychologicznie nauczycielem, uczniem a tym, co nazywamy przestrzenią edukacyjną, która wydaje się stanowić kontekst kulturowy tej relacji. Owa przestrzeń w wymiarze intersubiektywnym może orzekać o efektywności naszych działań, naszych spotkań. Stąd też na uwagę zasługuje postawiony problem, którego rozwiązania możemy szukać w przedstawionych tekstach.

PROF. NADZW. DR HAB. ANDRZEJ GOFRON
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wydawnictwo LIBRON | www.libron.pl

ISBN 978-83-65705-55-6



9 788365 705556