

The background of the cover features a dynamic, abstract pattern of swirling lines in various shades of blue and cyan, set against a white background. The lines are fluid and organic, creating a sense of movement and depth.

***DZIECKO I NAUCZYCIEL  
W PROCESIE EDUKACJI.  
RELACJE I DZIAŁANIA***

**REDAKCJA NAUKOWA  
LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA  
EWA PASTERIAK-KOBYŁECKA**

Uniwersytet Zielonogórski  
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii

# DZIECKO I NAUCZYCIEL W PROCESIE EDUKACJI. RELACJE I DZIAŁANIA

**REDAKCJA NAUKOWA**

LIDIA KATARYŃCZUK-MANIA  
EWA PASTERIAK-KOBYŁECKA

Zielona Góra 2017

RECENZJA

Krystyna Ferenz  
Mirosław Kisiel

REDAKCJA NAUKOWA

Lidia Kataryńczuk-Mania  
Ewa Pasterniak-Kobylecka

REDAKCJA

Małgorzata Kuncewicz

KOREKTA

Małgorzata Kuncewicz

PROJEKT OKŁADKI

Maciej Mania

Publikację dofinansowano ze środków  
Uniwersytetu Zielonogórskiego  
i Stowarzyszenia Polskich Muzyków Kameralistów

ISBN 978-83-945714-3-6

© Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii  
Uniwersytetu Zielonogórskiego

Druk i oprawa:

## Spis treści

Wstęp 7

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Uczeń jako podmiot edukacji szkolnej.

Perspektywa aksjologiczna 9

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Komunikacja szkoły z rodziną uczniów edukacji wczesnoszkolnej  
jako ważny filar współpracy – wybrane wymiary.

W kierunku doskonalenia współpracy 23

Agnieszka Olczak

Demokratyczne relacje nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu 39

Leokadia Wiatrowska

Wychowanie do podmiotowości – podmiotowość etyczna 55

Ewa Kochanowska

Wokół kompetencji diagnostycznych nauczyciela wychowania  
przedszkolnego - w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań

w zakresie diagnozowania gotowości szkolnej dziecka 75

Lidia Kataryńczuk-Mania

Edukacyjny aspekt uczestnictwa dzieci i studentów w zajęciach  
umuzycznających 93



- Irena Sikora-Leśna  
Komfort wewnętrzny i systemy reprezentacji w edukacji  
wczesnoszkolnej przez sztukę 111
- Anna Lis-Zaldivar  
Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do pełnienia ról  
zawodowych 137
- Krzysztof Zajdel  
Postawy prozdrowotne u dzieci w wieku przedszkolnym 151
- Daria Puhacz  
Trudności wychowawcze w edukacji przedszkolnej.  
Zarys problematyki 167
- Małgorzata Wrotniewska  
Przedszkole - ważny etap w życiu dziecka 181
- Marzena Kmetko, Emilia Kuligowska  
Wprowadzanie dzieci do odbioru kultury 201
- Tymoteusz Ławecki  
Relacje nauczyciel i dziecko w metodzie Reggio Emilia 215
- Ewa Kuczak, Adriana Osiewicz  
Z doświadczeń nauczyciela przedszkola 229
- Maria Lewandowska  
Zajęcia umuzykalniające w świetlicy szkolnej 245
- Regina Korzeniowska  
Wykorzystanie tutoringu w procesie wspomagania rozwoju  
umiejętności życiowych u uczniów z lekką niepełnosprawnością  
intelektualną 259

## Contents

Preface 7

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Students as subjects of school education.

Axiological perspective 9

Małgorzata Przybysz-Zaremba

School communication with family of early-school education pupil as an important pillar of cooperation – selected dimensions.

Towards the improvement of cooperation 23

Agnieszka Olczak

Democratic teacher-child relations in kindergartens 39

Leokadia Wiatrowska

Education to Subjectivity – Ethical Subjectivity 55

Ewa Kochanowska

Discussing the diagnostic competence of a pre-school education teacher - in search of optimal solutions for the diagnosis of school readiness of a child 75

Lidia Kataryńczuk-Mania

The educational aspect of the participation of children and students in the musical activity 93

- Irena Sikora-Leśna  
Internal comfort and representation systems in early school  
education through the art 111
- Anna Lis-Zaldivar  
Preparing pre-school children to perform professional roles 137
- Krzysztof Zajdel  
Pro-health attitudes in preschool children 151
- Daria Puhacz  
Behavioural difficulties in pre-school education.  
Outline of the problem 167
- Małgorzata Wrotniewska  
Pro-health attitudes in preschool children 181
- Marzena Kmetko, Emilia Kuligowska  
Children's enculturation 201
- Tymoteusz Ławecki  
Relations teacher and child in the Reggio Emilia method 215
- Ewa Kuczak, Adriana Osiewicz  
From the experience of a kindergarten teacher 229
- Maria Lewandowska  
Musical classes in the school room 245
- Regina Korzeniowska  
Tutoring as a supporting tool in development of everyday life  
skills of children with mild mental retardation 259

## Wstęp

Żyjemy w czasach znaczących przemian cywilizacyjnych, świat wokół nas ulega nieustannym przeobrażeniom. Bardzo szybko rozwijają się nowoczesne technologie, przy jednoczesnym kryzysie kultury, sztuki, etyki. Nie dziwią więc, pojawiające się coraz częściej pytania o to, jak wychowywać i kształcić kolejne pokolenia, aby nauczyć młodych ludzi szacunku dla innych oraz godnego i odpowiedzialnego życia. Trwają dyskusje na temat efektywności systemu edukacji w naszym kraju. Kolejna reforma szkolnictwa wprowadza liczne zmiany. Wielu nauczycieli, nie oglądając się na odgórne dyrektywy, poszukuje własnej recepty na sukces swoich wychowanków.

Ujęty w tym tomie zbiór tekstów porusza kwestie codziennej współpracy wychowawców z młodszymi dziećmi w przedszkolu i szkole. Autorzy snują rozważania dotyczące komunikacji oraz wspólnych działań podejmowanych przez podmioty edukacji. Respektowanie praw dzieci, wprowadzanie innowacji pedagogicznych, nieustanne podnoszenie kwalifikacji oraz doskonalenie kompetencji zawodowych nauczycieli może się przyczynić do poprawy funkcjonowania placówek oświatowych.

Oddajemy w ręce Szanownych Czytelników 15 wypowiedzi teoretyków i praktyków, którym sprawy edukacji nie są obojętne. Ewa Pasterniak-Kobyłecka rozpatruje kwestię podmiotowego traktowania uczniów w kontekście wiedzy o wartościach, Małgorzata Przybysz-Zaręba przybliży problem współdziałania środowisk

wychowawczych, Agnieszka Olczak wskazuje potrzebę preferowanie stylu demokratycznego w relacjach opiekunów z podopiecznymi, a Leokadia Wiatrowska zastanawia się nad możliwościami wspierania rozwoju moralnego dzieci. Kolejna grupa wypowiedzi dotyczy edukacji estetycznej. Lidia Ktaryńczuk-Mania, Irena Sikora-Leśna, Marzena Kmetko oraz Emilia Kuligowska motywują osoby dorosłe do podjęcia działań, służących wprowadzaniu kolejnego pokolenia w bogaty świat sztuki.

Kolejne fragmenty monografii podejmują kilka istotnych problemów edukacji przedszkolnej. Ewa Kochanowska zachęca nauczycieli do podwyższania kompetencji w zakresie diagnozowania gotowości szkolnej wychowanków, Anna Lis-Zaldivar podnosi kwestię przygotowania młodszych dzieci do pełnienia ról zawodowych, Krzysztof Zajdel wyraża troskę o kształcenie zdrowotne dziewcząt i chłopców, natomiast Daria Puhacz zwraca uwagę na trudności wychowawcze występujące w grupach 3-5-latków.

Następnie na temat interesujących działań podejmowanych przez nauczycieli przedszkola wypowiadają się: Małgorzata Wrotniewska, Tymoteusz Ławecki, Ewa Kuczak i Adriana Osiewicz. Publikację kończą rozważania Reginy Korzeniowskiej dotyczące wykorzystywania tutoringu w procesie wspomagania rozwoju uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Dziękujemy wszystkim Autorom za współpracę. Szczególne słowa wdzięczności kierujemy pod adresem Szanownych Recenzentów książki w Osobach Pani Profesor Krystyny Ferenz i Pana Profesora Mirosława Kisiela. Ich cenne uwagi i życzliwe słowa aprobaty przyczyniły się do ustalenia ostatecznej wersji tekstów zawartych w książce.

Lidia Ktaryńczuk-Mania  
Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Ewa Pasterniak-Kobyłecka

Uniwersytet Zielonogórski

## Uczeń jako podmiot edukacji szkolnej. Perspektywa aksjologiczna

Students as subjects of school education.  
Axiological perspective

### Uwagi wstępne

Zazwyczaj uczeń po raz pierwszy przestępuje próg szkoły z dumą i nadzieją na edukacyjną przygodę. W klasach I-III zapał do nauki oraz chęć poznawania innych ludzi i świata są największe. Dzieci pragną kontaktu z rówieśnikami oraz dorosłymi, którzy mogą stać się ich przewodnikami, mentorami, partnerami w zgłębianiu wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Współcześnie postępują procesy emancypacyjne w środowiskach wychowawczych. Młodzi ludzie chcą być niezależni, samodzielni, pragną swobody.

Uznanie podmiotowości dziecka jako człowieka – stwierdza B. Śliwerski – jest (...) czymś nieodzownym. Kiedy bowiem używamy słowa *osoba*, to mamy na myśli coś nieokreślonego i niezgłębionego, coś, co wiąże się z tajemnicą bytu, czyli świata samego w sobie. Liczenie się z tą tajemnicą jest zarazem liczeniem się z drugą osobą<sup>1</sup>.

Podmiotowość jest zatem właściwością, immanentną cechą każdego ucznia.

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 119.

Jednocześnie warto pamiętać, że w systemie demokratycznej edukacji zachęca się wychowanków, aby

podejmując samodzielne decyzje, nie myśleli tylko o sobie i tylko ze swojej perspektywy. Autonomia bowiem to nie tylko szacunek dla siebie, ale także dla innych, zaufanie własnym osądom i skuteczności, ale jednocześnie uznanie znaczenia dialogu i relacji z innymi<sup>2</sup>.

Poszanowanie poglądów drugiego człowieka, troska o jego dobro to ważny aspekt wychowania obywatelskiego i moralnego.

### Definiowanie pojęć

Pojęcia *podmiot* i *podmiotowość* występują bardzo często w literaturze pedagogicznej. W nowoczesnych społeczeństwach kładzie się szczególnie nacisk na respektowanie praw jednostki. Jest wiele definicji podmiotu:

- statyczne (podkreślają obecność i rolę substancji);
- dynamiczne (podmiotem nie tyle *się jest*, ile *się bywa*);
- subiektywistyczne (akcentujące znaczenie osobistego przeświadczenia o byciu twórcą zdarzeń i stanów zgodnie z posiadanymi w tym zakresie standardami);
- obiektywistyczne (zwracające uwagę na znaczenie zarówno wyznaczników wewnętrznej organizacji jednostki ludzkiej, jak i jej pozycji w świecie zewnętrznym);
- relacyjne (podkreślające rolę elementu *bycia – w – świecie*), określane w terminach aktualnych i dynamicznych właściwości występujących w danym miejscu i czasie, zdeterminowanych sytuacyjnie lub osobowościowo);
- holistyczne (czerpiące z teorii systemu)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> F. C. Power, A. M. R. Power, B. Light Bredemeir, D. Light Shields, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci* [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hard, C. Price Cohen, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2006, s. 105.

<sup>3</sup> M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość* [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 37.

Zdaniem Wincentego Okonia, podmiot to

jednostka ludzka mająca poczucie własnej odrębności wobec innych osób, otaczającego ją świata, poznająca ten świat, nań oddziałująca, kierująca własnym postępowaniem i odpowiedzialna za własne decyzje oraz przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo<sup>4</sup>.

Uczony akcentuje aktywność człowieka oraz normatywny charakter jego funkcjonowania w środowisku.

Z perspektywy aksjologicznej *bycie podmiotem* (możliwość bycia nim) jest uznane za nieinstrumentalną wartość pozytywną, godną osiągnięcia, pielęgnowania i ochrony. Miano podmiotu aksjologicznego przysługuje wyłącznie sprawcy podejmującemu działania ukierunkowane na realizację wartości cenionych nie tylko przez niego, ale akceptowanych powszechnie, dlatego jego suwerenność jest w znacznym stopniu ograniczona kulturowo<sup>5</sup>. Członkowie społeczeństwa przestrzegają określonych norm i zasad postępowania pod groźbą sankcji.

Dziecko jeszcze nie posiada w pełni wystarczających kompetencji, wiedzy i ukształtowanej wolnej woli oraz poczucia odpowiedzialności za własne czyny, by podejmować decyzje w złożonych sytuacjach, dlatego wsparcie osób dorosłych jest pożądane i konieczne. Młodszy wychowanek funkcjonujący w środowisku szkolnym wymagają szczególnej opieki i ochrony. Dopiero poznają swoje preferencje i cele życiowe, uczą się refleksyjnego myślenia, wyrażania niezależnych sądów.

W personalizmie wychowanie jest rozumiane jako obustronne obdarzanie się podmiotów człowieczeństwem<sup>6</sup>. W procesie tym obowiązuje podstawowa zasada: *nie wolno nigdy traktować osoby jako środka*

---

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 297.

<sup>5</sup> Z. Spindel, *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości* [w:] *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice 1992, s. 40-41.

<sup>6</sup> Jan Paweł II, *List do rodzin* 16, Rzym 1994. Człowieczeństwo jest definiowane „jako osobowe «ja», za każdym razem jedyne i niepowtarzalne”. K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, t. 24, z. 2, s. 21.



do celu<sup>7</sup>. Nauczyciel nieustannie się doskonali, jest kreatywny, otwarty w relacjach interpersonalnych, ukierunkowany na wartości ogólnoludzkie. Nadrzędnym celem podejmowanych przez niego działań jest to, by podopieczny

stawał się dojrzały, to znaczy, by stawał się osobą, która doprowadzi do doskonałości i w pełni zrealizuje wszystkie swoje możliwości i zdolności. Jest to osiągalne poprzez cierpliwe pogłębianie i stopniowe przyswajanie wartości absolutnych, trwałych i transcendentnych<sup>8</sup>.

Podmiotowość człowieka jest definiowana jako jego *prawo do istnienia w świecie i dostrzeżenia własnej wartości w samym fakcie istnienia*<sup>9</sup>. Składają na nią: specyficzna tożsamość osoby ludzkiej, wyraźna indywidualność każdej jednostki oraz fakt, że jej własna działalność zależy w znacznym stopniu od niej samej<sup>10</sup>.

Antonina Gurycka wskazuje trzy najważniejsze wymiary podmiotowości:

- poczucie wolności w sytuacjach wyboru i podejmowania decyzji, któremu towarzyszy świadomość odpowiedzialności;
- poczucie wpływu na zdarzenia, będące następstwem swobodnego wyboru działań i dostrzegania ich efektów;
- poczucie przyczynowości osobistej, wyrażające się w formułowaniu celów osobistych i planów działań, procesach samokontroli oraz konstruowaniu własnego świata wartości<sup>11</sup>.

Rozwój podmiotowości jest procesem całościowym, zależnym od doświadczeń jednostki, jej wrażliwości, refleksyjnej postawy.

---

<sup>7</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 29.

<sup>8</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie na uniwersytecie w Padwie*, 12 września 1982 [w:] *Wiara i Kultura*, Rzym-Lublin 1988, s. 163.

<sup>9</sup> J. Sowa, *Podmiotowość w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 456.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 457.

<sup>11</sup> A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania* [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999, s. 113-114.

Krystyna Ferenz wyróżnia jego cztery etapy:

1. kształtowanie poczucia odrębności własnej osoby w sferze fizycznej i psychologicznej;
2. postrzeganie siebie uzależnione od obrazu dostarczanego jednostce przez osoby znaczące z otoczenia, w konsekwencji człowiek nabiera do siebie stosunku przedmiotowo-podmiotowego;
3. wzrost samoświadomości jednostki, związany z potrzebą samostanowienia, samooceny, dokonywania wyborów według kryterium znaczeń osobistych; ważna jest sama świadomość możliwości dokonywania wolnych wyborów – niekoniecznie ich dokonywanie;
4. dojrzałą podmiotowość, która może przybrać jedną z dwóch odmian:
  - dojrzałą podmiotowość częściową, w której autonomiczność jednostki przejawia się tylko w pewnych obszarach aktywności (np. tylko w domu),
  - lub dojrzałą podmiotowość pełną, w której jednostka ma poczucie pełnej odrębności, stałości i ciągłości (integralności), a co za tym idzie, może aktywnie realizować własną wizję świata; osoba może odczuwać integralność mimo upływu czasu i zmienności sytuacji<sup>12</sup>.

Nauczyciel wspiera każdego ucznia w samopoznaniu, odkrywaniu przez niego własnej indywidualności, odrębności, upodobań, talentów, a także zachęca do przemyśleń, weryfikowania przekonań, samodzielnego podejmowania decyzji oraz wspomaga w budowaniu poczucia własnej wartości<sup>13</sup>. Sprzyjają temu życzliwe, demokratyczne relacje współpracujących ze sobą osób, dialog i negocjacje. Wychowankowie mają wpływ na wybór metod pracy na lekcjach,

---

<sup>12</sup> K. Ferenz, *Środowiskowe wzmocnienie i hamulce kształtowania się podmiotowości dziecka* [w:] *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, red. S. Badora, D. Marzec, Częstochowa 1996, s. 70.

<sup>13</sup> M. Straś-Romanowska, *Problem podmiotowości w wychowaniu na tle personalistycznej wizji człowieka*, „Człowiek – Kultura – Edukacja”, t. 1, red. M. Reut, Wrocław 1994, s. 24.

sposób oceniania, ofertę zajęć pozalekcyjnych. Wszystkie sprawdziany i kartkówki są zapowiadane, a ich treści rzetelnie omówione.

### Prawa dzieci w edukacji

Z artykułu 29 *Konwencji o Prawach Dziecka* możemy się dowiedzieć, że nauka młodego pokolenia ma być ukierunkowana na:

- rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- kształtowanie u wychowanków postawy szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód;
- przygotowanie do życia w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami;
- rozwijanie w podopiecznym poszanowania środowiska naturalnego<sup>14</sup>.

Dzięki cytowanemu dokumentowi osoby niepełnoletnie stały się obiektem szczególnej troski państwa, które ma zapewnić wszystkim dziewczętom i chłopcom mieszkającym na terenie naszego kraju efektywną edukację dostosowaną do ich indywidualnych możliwości. W szkołach powinny być zarówno respektowane, jak i popularyzowane prawa dzieci.

Upodmiotowionego ucznia charakteryzują:

- poszukiwanie wiedzy ułatwiającej dokonywanie samodzielnych wyborów,
- uczenie się na zdobytych doświadczeniach,
- wrażliwość informacyjna,
- wzmocniona aprobatą innych pozycja w grupie,
- poczucie odpowiedzialności,
- odporność na stresy i frustracje,
- otwartość i nastawienie pomocowe,
- odporność na manipulację i indoktrynację,

---

<sup>14</sup> S. P. Mason, C. Price Cohen, *Dzieci w prawie o edukacji* [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, op. cit., s. 26.

- niezależność, mniejsze liczenie się z opinią innych,
- orientacja prospołeczna<sup>15</sup>.

Młody człowiek prawdziwie zaangażowany w życie klasy i szkoły utożsamia się z tym środowiskiem wychowawczym i chętnie uczęszcza na zajęcia, ma większą motywację do nauki oraz aspiracje edukacyjne. Kształtowane jest poczucie sprawstwa podopiecznego, prawidłowo przebiega proces socjalizacji. Do dziecka zwracamy się zawsze po imieniu, nie wartościujemy negatywnie jego osoby lecz niewłaściwe zachowania i czyny.

### Podmiotowość a inne wartości

Problem podmiotowego traktowania uczniów w procesie edukacji można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, w tym również w kontekście wiedzy o wartościach<sup>16</sup>. Poziom podmiotowości i przedmiotowości podopiecznych oraz nauczycieli kształtuje ich aksjologiczną przestrzeń. Relacja między wychowawcami i wychowanymi rozciąga się między dwoma biegunami, które tworzą podmiotowość na jednym biegunie, a przedmiotowość na drugim biegunie. Podmiotowość jako stan idealny prawdopodobnie nigdy nie występuje, podobnie jak absolutna niezakłócona przedmiotowość. Między tymi stanami znajduje się niezliczona ilość relacji z przewagą bądź podmiotowego, bądź przedmiotowego traktowania ucznia. Nauczyciel zachęca, mobilizuje, inspiruje wychowanków, ale również wydaje polecenia, kontroluje, sprawdza i ocenia efekty pracy podopiecznych. W edukacji szkolnej ważna jest obecność:

- relacji autentyczności, które są wynikiem świadomej realizacji pedagogicznego powołania i poczucia realizmu opiekuna;
- relacji akceptacji budowanych we wzajemnym uznaniu, tolerancji i szacunku;

---

<sup>15</sup> Cz. Wiśniewski, *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. (kontekstualność problemu [w:] Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania - zagrożenia*, red. A. Popławska, Białystok 2009, s. 27.

<sup>16</sup> Por. A. Niemczuk, *Między bytem a wartością: problem podmiotu [w:] Studia nad ideą podmiotowości człowieka*, red. J. Czarnecki, Lublin 1999.

- relacji rozumienia empatycznego – spojrzenie przez dorosłego na świat i ludzi oczyma dziecka, współodczuwanie jego przeżyć, powstrzymywanie się od schematycznego myślenia<sup>17</sup>.

Podmiotowość może być kształtowana dzięki nabywaniu wiedzy i zrozumieniu przez wychowanka przede wszystkim wartości człowieczeństwa (bycie *pełnym człowiekiem*, realizującym wszystkie swoje możliwości, stawanie się doskonałym na własną miarę) oraz godności (postawa jednostki umiejącej bronić swojej tożsamości i indywidualności, która jest odporna na manipulacje oraz zabiegi socjotechniczne, to bycie wiernym sobie)<sup>18</sup>. Warto również zwrócić uwagę uczniów na odwagę (męstwo bycia), przejawiającą się w obronie praw własnych oraz drugiego człowieka; odpowiedzialność (gotowość do ponoszenia konsekwencji za skutki swojego działania); wolność (poczucie swobody w podejmowaniu samodzielnych decyzji i wyborów, przy jednoczesnym respektowaniu praw i nakazów moralnych, uwolnienie się od wad i nałogów) oraz uczciwość (zachowanie uznanych norm moralnych, rzetelność w ich spełnianiu)<sup>19</sup>. W relacjach interpersonalnych ważne są solidarność (*wieź duchowa z osobą lub grupą społeczną, oparta najczęściej na wspólnocie przekonań lub zbieżności interesów, jednoci celów lub zgodności działań*<sup>20</sup>), przyjaźń, sprawiedliwość (*dawanie innym tego, na co bezstronnie zasługują*<sup>21</sup>), a także tolerancja (*skłonność do zgody na myślenie, działanie i uczucia inne niż nasze*)<sup>22</sup>, prawość (oddanie się dobru i pięknu, kierowanie się prawami wyznaczanymi przez wartości) i wierność (stałość nadająca ludzkiemu życiu

---

<sup>17</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 48.

<sup>18</sup> Por. J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 175-176.

<sup>19</sup> *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Bydgoszcz 1994, s. 234.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 211.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 213.

<sup>22</sup> D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1992, s. 348.

wewnętrzną zwartość, trwanie przy akceptowanych wartościach)<sup>23</sup>.

Nauczyciel o wysokich kompetencjach aksjologicznych<sup>24</sup> pomaga swoim podopiecznym rozpoznawać wartości (identyfikować to, co jest ważne, godne podążania), następnie je zrozumieć (uchwycić ich sens i punkt odniesienia), zaakceptować (aprobować), respektować (realizować) oraz pomnażać<sup>25</sup>. Uczy trafnego wyboru wartości i odróżniania ich od antywartości. Pierwsze bowiem sprzyjają doskonaleniu się ucznia, jako osoby, drugie przyczyniają się do jego degradacji. Do obowiązków zawodowych wychowawcy należą

zwracanie uwagi na te wartości, które sam uznaje za cenne, uzasadnianie ocen wartościujących i pomaganie dziecku w podejmowaniu decyzji, które pozwolą wzbogacić jego zasób wiadomości, umiejętności wglądu i zrozumienia zarówno siebie, jak i innych<sup>26</sup>.

Zdaniem Józefa Tischnera, pierwotnym źródłem doświadczenia etycznego nie tyle jest przeżywanie wartości jako takich, lecz obecność innego. Myśliciel napisał:

Prawdziwym źródłem naszych etycznych doświadczeń jest człowiek. Chodzi o to, by dążąc do ukształtowania własnego człowieczeństwa, odnaleźć właściwe dla siebie miejsce wśród ludzi i właściwy sposób odnoszenia się do ludzi<sup>27</sup>.

### Współdziałanie podmiotów w szkolnej codzienności

W placówkach edukacyjnych trzeba tworzyć takie warunki wychowankom, aby mogli oni wykazać się różnorodną aktywnością,

---

<sup>23</sup> D. von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne* [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań 1984, s. 7-50.

<sup>24</sup> E. Kobyłecka, *Kompetencje aksjologiczne nauczycieli jako problem społeczny* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.

<sup>25</sup> E. Kobyłecka, *Wychowanie aksjologiczne dzieci młodszych* [w:] *Dziedziny wychowania w klasach początkowych*, red. M. Magda-Adamowicz, E. Kobyłecka, Toruń 2016, s. 12-14.

<sup>26</sup> W. D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, s. 423.

<sup>27</sup> J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, op. cit., s. 88.

planować działania na lekcjach, eksperymentować, samodzielnie poszukiwać i rozwiązywać problemy, podejmować autonomiczne decyzje. Nauczyciel zachęcając uczniów do współpracy, wsłuchuje się w to, co oni mają do powiedzenia. Prawdziwy dialog jest

procesem, w którym dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzi w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia<sup>28</sup>.

Dialog edukacyjny spełnia następujące zadania:

- uczy kultury rozmowy, odpowiedzialności za słowo, współdziałania z innymi;
- wyzwala niepokój intelektualny;
- pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz między samymi wychowankami;
- umożliwia pełniej poznać osobowość współrozmówcy;
- wytwarza więzi społeczne między rozmówcami<sup>29</sup>.

Szkolny wychowawca zaangażowany w swoją pracę, budzący zaufanie, afirmujący ucznia, akceptujący jego autonomię w wartościowaniu, ocenianiu i dokonywaniu wyborów, szanujący dziecięce poglądy, unikający indoktrynacji, prawdziwie pomaga podopiecznym w kształceniu umiejętności krytycznego i twórczego myślenia. Nauczyciele i uczniowie mogą stać się partnerami w procesie edukacji i pełnić podobne role, np.:

1. planistów (wspólnie planują klasowy program działania);
2. ewaluatorów (razem oceniają zaangażowanie i wyniki pracy);
3. obserwatorów (obserwują się nawzajem podczas wykonywania zadań);
4. doradców (doradzają sobie np. w zakresie doboru źródeł informacji i sposobu korzystania z nich);

---

<sup>28</sup> M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, s. 139.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 158.

5. pomocników (wspomagają się np. podczas rozwiązywania trudnych lub wieloznacznych problemów);
6. badaczy (wspólnie badają zjawiska przyrodnicze, społecznie, itp.);
7. kreatorów (razem wytwarzają pomysły radzenia sobie z rozmaitymi trudnościami);
8. realizatorów (w trakcie wykonywania złożonych zadań);
9. inicjatorów (wspólnie podejmowanych ważnych przedsięwzięć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)<sup>30</sup>.

Od szkolnych opiekunów wymaga się profesjonalizmu, wysokich kompetencji, wyzbycia się egocentryzmu i autokratyzmu. Wtedy będą oni mogli wspierać podopiecznych w rozwoju, także moralnym. Ważne jest stworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez wychowanków prób zrozumienia siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości. Potrzebne są pozytywne emocje, właściwe wzorce osobowe. Dzieci funkcjonujące

w atmosferze bezpieczeństwa i życzliwości, obdarowywane bezinteresowną miłością przez opiekunów mają wyższe poczucie własnej wartości, są bardziej otwarte i spontaniczne<sup>31</sup>

oraz lepiej przygotowane do życia.

## Bibliografia

- Ferenz K., *Środowiskowe wzmocnienie i hamulce kształtowania się podmiotowości dziecka* [w:] *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, red. S. Badora, D. Marzec, Częstochowa 1996.
- Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania* [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999.
- Hildebrand D., *Fundamentalne postawy moralne* [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, Poznań 1984.

---

<sup>30</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 54.

<sup>31</sup> E. Kobyłecka, *Wychowanie aksjologiczne dzieci młodszych*, [w:] *Dziedziny wychowania w klasach początkowych*, op. cit., s. 15.



- Jan Paweł II, *List do rodzin* 16, Rzym 1994.
- Jan Paweł II, *Przemówienie na uniwersytecie w Padwie*, 12 września 1982 [w:] *Wiara i Kultura*, Rzym-Lublin 1988.
- Julia D., *Słownik filozofii*, Katowice 1992.
- Kobyłecka E., *Kompetencje aksjologiczne nauczycieli jako problem społeczny* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001.
- Kobyłecka E., *Wychowanie aksjologiczne dzieci młodszych* [w:] *Dziedziny wychowania w klasach początkowych*, red. M. Magda-Adamowicz, E. Kobyłecka, Toruń 2016.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość* [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1994.
- Mason S. P., Price Cohen C., *Dzieci w prawie o edukacji* [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, red. S. Hard, C. Price Cohen, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2006.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Niemczuk A., *Między bytem a wartością: problem podmiotu* [w:] *Studia nad ideą podmiotowości człowieka*, red. J. Czarnecki, Lublin 1999.
- Power F. C., Power A. M. R., Light Bredemeir B., Light Shields D., *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci* [w:] *Prawa dzieci w edukacji*, op. cit.
- Spendel Z., *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości* [w:] *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice 1992.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk 2007.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997.
- Sowa J., *Podmiotowość w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Straś-Romanowska M., *Problem podmiotowości w wychowaniu na tle personalistycznej wizji człowieka*, „Człowiek – Kultura – Edukacja”, t. 1, red. M. Reut, Wrocław 1994.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei* [w:] D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*, op. cit.
- Wall W. D., *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986.
- Wiśniewski Cz., *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Kontekstualność problemu* [w:] *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej*.

*Konteksty – działania - zagrożenia*, red. A. Popławska, Białystok 2009.

Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, t. 24, z. 2.

### **Streszczenie**

Każde dziecko jest autonomicznym podmiotem, współtwórcą procesu edukacji. To również od jego aktywności, podejmowanych działań zależy realizacja celów kształcenia i wychowania. W szkole uczeń nabywa umiejętności korzystania z praw i przywilejów oraz kształtuje poczucie odpowiedzialności za właściwe postępowanie wynikające z przejmowanych obowiązków. W znacznym stopniu postawy nauczycieli, tworzona przez nich atmosfera w klasie, styl pracy i udzielane podopiecznym wsparcie decydują o samopoczuciu dzieci, ich kreatywności i chęci partycypacji w funkcjonowaniu placówki oświatowej. W artykule podmiotowość jest łączona z wieloma innymi wartościami (np.: człowieczeństwem, wolnością, tolerancją, godnością, sprawiedliwością), o których uczniowie zdobywają wiedzę w klasie szkolnej.

**Słowa kluczowe:** podmiot, podmiotowość, prawa ucznia, wartości

### **Abstract**

Each child is an autonomous subject and the co-creator of the educational process. The child's activity and the tasks the child undertakes determine the realization of educational objectives. At school the student learns to exercise the rights and privileges and shapes the sense of responsibility for the proper conduct resulting from the assumed responsibilities. The attitude of the teachers, the atmosphere created by them in the classroom, the style of work and the support given to the children decide about the children's well-being, their creativity and the willingness to participate in the functioning of the educational institution. In the article subjectivity is combined with many other values (eg, humanity, freedom, tolerance, dignity, justice), which pupils learn in school.

**Key words:** subject, subjectivity, student rights, values



## Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

Komunikacja szkoły z rodziną uczniów  
edukacji wczesnoszkolnej jako ważny filar współpracy  
– wybrane wymiary.

W kierunku doskonalenia współpracy

School communication with family of early-school  
education pupil as an important pillar of cooperation  
– selected dimensions.

Towards the improvement of cooperation

**Kluczowe kategorie pojęciowe związane z obranym tematem  
– ku wprowadzeniu**

Rodzina i szkoła to dwa główne środowiska wychowawcze dziecka, które mają decydujący wpływ na jego wychowanie a przede wszystkim na zaspokajanie podstawowych potrzeb biologiczno-psychologiczno-socjologiczno-kulturalnych. To one decydują, kim w przyszłości stanie się młody człowiek. Aby jednak zmierzał on w kierunku właściwego rozwoju, niezbędny jest *dobry* kontakt pomiędzy szkołą a rodziną oraz rodziną a szkołą. Współpraca pomiędzy tymi środowiskami powinna być nakierowana na osiągnięcie wspólnie wyznaczonego celu, jakim jest *dobro dziecka*, jego rozwój. Cele wychowawcze szkoły i domu powinny zmierzać także w kierunku bezpieczeństwa dziecka, chronić je przed wypaczeniem charakteru i nie dopuszczać do wzajemnego podważania własnych

autorytetów. Jak zauważa Mieczysław Łobocki:

na drodze do rzetelnej współpracy wyrosło sporo różnorodnych przeszkód i barier utrudniających zbudowanie jednolitego frontu wychowania. Bariery te, można skutecznie pokonać przy obustronnym wysiłku, pełnym wzajemnym zrozumieniu. Dopóki bowiem stosunkom między rodzicami i szkołą towarzyszyć będzie atmosfera wzajemnych pretensji, żalów i oskarżeń, właściwie pojęta współpraca nie będzie w ogóle możliwa<sup>1</sup>.

Odnosząc się do przywołanych słów Łobockiego należy określić termin *współpraca*, który obok komunikacji w opracowaniu ma zasadnicze znaczenie. Zgodnie z definicją podaną w „Słowniku pedagogicznym” *współpraca*, to:

współdziałanie ze sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy<sup>2</sup>.

Termin *współpraca* zawiera w sobie również takie pojęcia, jak *współdziałanie* i *partnerstwo*, które mają istotne znaczenie w obszarze współpracy szkoły z rodziną. Jak podaje Tadeusz Pilch:

współdziałanie na gruncie pedagogiki społecznej przejawia się w zgodnym i dobrowolnym działaniu kilku podmiotów w ramach środowiska lokalnego. Jest to działanie ukierunkowane na realizację wspólnych tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki. Sprowadza się ono w głównej mierze do zgodnej (zharmonizowanej) aktywności podmiotów w realizacji zadań częściowych, mając na względzie przyjęte wspólne cele; odbywa się w warunkach pełnej egalitarności, współrzędności podmiotów uczestniczących<sup>3</sup>.

Jest to:

pewien stosunek społeczny między jednostkami i grupami społecznymi, wśród których następuje wzajemne wzmacnianie czynności wykonywanych

---

<sup>1</sup> M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 7.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 318.

<sup>3</sup> T. Pilch red., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 345-346.

przez drugiego, a zmierzających w tym samym czasie do realizacji wspólnego celu<sup>4</sup>.

Zdaniem Elżbiety Gawel-Luty *partnerstwo* w kontaktach szkoły z rodziną i *vice versa* to:

równe partycypowanie w podejmowaniu decyzji obu podmiotów, ich jednolite prawa i obowiązki, by wykluczyć dominację jednej ze stron<sup>5</sup>.

Istotą i ważnym spoiwem współpracy szkoły z rodziną (*i vice versa*) jest zaangażowanie się obu podmiotów w działania i wspólnie wyznaczone cele. Nie istnieje bowiem pełna i twórcza współpraca, współdziałanie i partnerstwo bez *prawdziwego* zaangażowania się we wspólne działania. Zaangażowanie się to wzięcie na siebie zadania a także pełnej odpowiedzialności za jego wykonanie. W przypadku współpracy szkoły z rodziną dziecka, zaangażowanie obejmuje wspólne włączenie się podmiotów w prace i działania na rzecz dobra i rozwoju dziecka. Również zaangażowanie się w jego edukację, rozumianej jako *proces i oddziaływanie, które przyczyniają się do rozwoju człowieka (w tym jego własny wysiłek)*<sup>6</sup>. A zatem, jest to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie, w tym szeroko pojmowaną oświatę<sup>7</sup>.

Współdziałanie, partnerstwo i zaangażowanie, to istotna *podwalina* w budowaniu i optymalizowaniu współpracy szkoły z rodziną uczniów. Działania te opierają się głównie na komunikacji pomiędzy tymi podmiotami, która powinna przebiegać bez jakichkolwiek zakłóceń, być otwarta i dążyć do wspólnego wyznaczania celów oraz planowania działań zmierzających do kształtowania bezpiecznego i przyjaznego środowiska rozwojowego dziecka.

---

<sup>4</sup> A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli* [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, red. A. Karpińska, Białystok 2002, s. 72.

<sup>5</sup> E. Gawel-Luty, *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, Słupsk 1995, s. 7.

<sup>6</sup> Z. Kwieciński, *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 100.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 66.

W literaturze spotkać można wiele definicji komunikacji, które rozważane są w wielu aspektach, obszarach i na różnych płaszczyznach. Na płaszczyźnie *szkoła – rodzina* występuje najczęściej komunikacja interpersonalna (werbalna), chociaż przy tak szybkim rozwoju współczesnych technologii w niektórych przypadkach może dominować komunikacja multimedialna<sup>8</sup> – w zależności od rodzaju szkoły, jej profilu i warunków ekonomicznych.

Komunikacja<sup>9</sup> interpersonalna to, według Zbigniewa Nęckiego<sup>10</sup>, wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania.

---

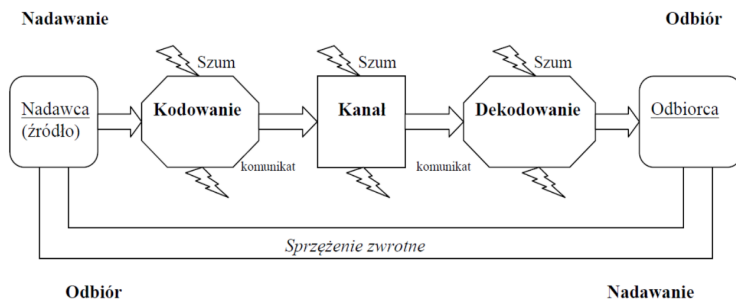
<sup>8</sup> Komunikacja multimedialna to komunikacja za pomocą nowych technologii (np. Internetu zaopatrzonego w różne komunikatory typu: gadu gadu, e-mail, itp. Współcześnie ten rodzaj komunikacji odgrywa coraz większą rolę. Główną zaletą jego jest szybkie (często zaopatrzone w dodatkowe pliki tekstowe, graficzne, czy muzyczne) przekazywanie informacji i możliwość dyskusji w jej obrębie. Jedyną wadą tego rodzaju komunikacji jest wyposażenie komputera w odpowiednie programy, które powinny posiadać zarówno nadawca jak i odbiorca. A. Ziabicki, *Komunikacja globalna w czasach Internetu – dostosowanie (do) języków narodowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2002, nr 2/20, s. 22.

<sup>9</sup> Oprócz komunikacji interpersonalnej w literaturze spotkać można również *komunikację intrapersonalną* (do wewnątrz) – są to wewnętrzne rozmowy toczone z samym sobą, ze swoim wewnętrznym „ja”, często z wewnętrznym krytykiem; *komunikację ekstrapersonalną* – jest to rozmowa z przedmiotami (np. komunikacja z maszyną), zwierzętami, roślinami, czyli z bytami innymi niż człowiek; *komunikację pedagogiczną*, która jest procesem wielokierunkowym, który odnosi się do trzech wzajemnie warunkujących się elementów; umiejętności mówienia, umiejętności słuchania i wysyłania sygnałów niewerbalnych. Zob. szerzej: G. Kuś, *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej*. Materiały szkoleniowe opracowane na potrzeby projektu „Nauczyciel doskonały (ND) – jakość podstawą sukcesu”, Warszawa 2012, s. 5. O innych rodzajach komunikacji piszą: M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2005; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008; J.F. Jacko, *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym [w:] Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, red. W. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński, Toruń 2012, s. 31-52.

<sup>10</sup> Zbigniew Nęcki komunikację rozważa na wielu poziomach: *intrapysychnym*, czyli wewnętrznym „dialog” każdej osoby zaangażowanej w działania społeczne, *interpersonalnym* – komunikacja między dwojgiem ludzi, *grupowym*, *międzygrupowym* oraz *organizacyjnym*. Zob. szerzej: Z. Nęcki, *Teorie komunikowania się w psychologii w aspekcie relacji międzynarodowych*, „International Journal of Management and Economics” 2008, nr 23, s. 84-97.

Komunikacja pomiędzy szkołą a rodziną to proces, który w ujęciu cybernetycznym polega na wymianie informacji między nadawcą a odbiorcą za pomocą różnych kanałów przekazu (np. telefon, pismo, bezpośrednie spotkania, zebrania itp.)<sup>11</sup>.

W literaturze spotkać można wiele teorii i koncepcji (np. teoria relewencji, teorie filozoficzne, społeczne, lingwistyczne, czy koncepcja pragmatyczno-kontekstowa) procesu komunikowania się – ze względu na sformułowany tytuł opracowania, celowo pomijam ich analizę. Aby proces komunikowania przebiegał właściwie (bez zakłóceń), muszą być spełnione odpowiednie warunki, które leżą zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy. Do warunków tych zalicza się m.in.: formę przekazu komunikatu przez nadawcę (kodowanie), warunki zewnętrzne (kanał przez który przepływa komunikat) oraz dekodowanie komunikatu – komunikat powinien być zrozumiały przez odbiorcę. Można wskazać również na wiele barier, które utrudniają odczytywanie informacji. W przypadku komunikacji szkoły (nadawca) z rodziną (odbiorca) – rodzice muszą chcieć zaangażować się w odbiór komunikatu przesłanego przez szkołę (nauczyciela). Jest to niezbędny warunek budowania współpracy. Ogólny model procesu komunikowania się przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Model procesu komunikowania

Źródło: J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 433.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 87.



Od chęci komunikacji, współpracy i zaangażowania się rodziców w działania podejmowane przez szkołę na rzecz dziecka zależy jego przyszłość.

Celem podjętych analiz jest przybliżenie Czytelnikowi (wybranych) wymiarów komunikacji szkoły z rodziną uczniów edukacji wczesnoszkolnej, które mogą być doskonałym *vademecum* zarówno dla debiutujących nauczycieli, jak i rodziców rozpoczynających współpracę ze szkołą.

### Wybrane wymiary komunikacji szkoły z rodziną uczniów – ważne komponenty współpracy

Właściwa komunikacja szkoły z rodziną to istotny priorytet dla rozwoju, wychowania i funkcjonowania ucznia edukacji wczesnoszkolnej. W praktyce, niestety, bywa tak, że rodzina nie zawsze wykazuje zainteresowanie i podejmuje trud, aby współpraca ze szkołą była oparta na właściwej komunikacji i chęci włączenia się w starania placówki. Tylko wspólne działania na rzecz dziecka, będą decydowały o jego wychowaniu, edukacji a w konsekwencji również o jego przyszłości. Brak zainteresowania (włączenia się) rodziny komunikacją może wynikać z niewłaściwych jej form, podejmowanych przez szkołę. Kilka propozycji kontaktu przedstawiam poniżej, być może staną się one inspiracją do budowania lepszej współpracy.

Jako że porozumiewanie się szkoły z rodziną uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle ważna, ponieważ jest to pierwszy etap funkcjonowania dziecka w murach szkoły, dlatego też odwołam się do przykładów komunikacji proponowanej przez szkołę założoną przez Celestyna Freineta<sup>12</sup>. Przedstawia on szeroki wachlarz środków porozumiewania się szkoły i rodziców dziecka, które konstruują a następnie utrwalają i kultywują współpracę (patrz rys. 2).

---

<sup>12</sup> Celestyn Frainet, pedagog francuski, twórca „nowoczesnej szkoły francuskiej”, żył w latach 1896–1966. Szerzej na temat biografii i pedagogiki autora pisze: S. Gwardys-Szczęśna, *Pedagogika Celestyna Freineta. Inspiracja dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, „Refleksje” 2014, nr 4, s. 46-49.

Jednym z najważniejszych wymiarów komunikacji jest **książeczka rozwoju dziecka**, zawierająca deskrypcję poziomu wiedzy i umiejętności ucznia oraz zakres programowy uwzględniający treści, które uczeń ma opanować w danym roku. Książeczkę otrzymują rodzice na początku roku szkolnego i staje się ona przekątnikiem informacji o postępach ucznia. Rodzice na bieżąco mają możliwość monitorowania wiedzy dziecka oraz podejmowania działań motywujących do pracy, w przypadku problemów i niepowodzeń dziecka.

Kolejną formą komunikacji jest **zeszyt korespondencji**, w którym zarówno nauczyciele, jak i rodzice na bieżąco informują się wzajemnie (przekazują informacje) o wydarzeniach z życia dziecka, które mają miejsce w szkole oraz w domu.

Rys. 2. Wybrane formy komunikacji szkoły z rodziną na podstawie francuskiej szkoły freinetowskiej.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Warszawa, s. 6-7.

**Dziennik dnia**, jeszcze jeden sposób komunikacji, prowadzony jest przez wszystkich uczniów. Zamieszczane są w nim informacje podsumowujące całodzienną pracę, opisywane są efekty oraz problemy i trudności, na jakie podczas zajęć lekcyjnych napotykało dziecko. Jest to swoistego rodzaju *ściąga* służąca powtórzeniu a także utrwaleniu ważnych wiadomości i umiejętności oraz ustaleniu planu i rytmu dalszej pracy. Prowadzenie dziennika wymaga

dotatkowego wysiłku od nauczyciela, ale w praktyce daje on wiele pozytywnych efektów.

W szkole freinetowskiej istotne znaczenie w komunikacji szkoły z domem dziecka ma także **tablica ogłoszeń**, na której umieszcza się najczęściej informacje stałe (np. czas posiłku, urodziny dzieci, wycieczki itp.) oraz wydarzenia okazjonalne, które zaplanowano w danym dniu, np. teatrzyk, spotkania z wybitnymi ludźmi, aktywności uczniów. W ten sposób przekazywane są rodzicom oraz innym osobom odbierającym dzieci ze szkoły, wiadomości dotyczące wydarzeń w szkole, klasie. Informacje są uzupełniane i zmieniane na bieżąco.

**Indywidualny zeszyt** dziecka, zawierający wszystkie pomoce naukowe wykorzystane w danym tygodniu, to kolejna forma komunikacji. Mogą to być, np. teksty analizowane podczas zajęć, zestawy ćwiczeń utrwalających opracowany w tygodniu materiał, teksty wierszy, piosenek, fotokopie z czasopism itp. Zdarza się, że nauczyciele przygotowują również tzw. podsumowanie tygodnia pracy uczniów (sprawozdanie), które zamieszczane jest w indywidualnym zeszycie ucznia, a kopia przekazywana jest rodzicom. W starszych klasach uczniowie, przy pomocy nauczyciela, sami przygotowują takie sprawozdania, które traktowane są jako wewnętrzna ewaluacja<sup>13</sup>.

We współczesnej szkole występuje wiele form współpracy szkoły z rodziną uczniów opartej na komunikacji. Jedną z najbardziej tradycyjnych są tzw. *wywiadówki*, czyli **zebrania rodziców**, organizowane co najmniej 3-4 razy w roku szkolnym. Celem tych spotkań jest dyskusja wokół postępów edukacyjnych uczniów, napotykanych przez nauczycieli oraz uczniów trudności i problemów a także omówienie różnego rodzaju spraw organizacyjnych grupy klasowej. Szkoły organizują także **spotkania towarzyskie z rodzicami** uczniów, których celem jest wzajemna integracja, dająca uczniom

---

<sup>13</sup> Przywołany materiał zaczerpnięto z: M. Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Warszawa 2011, s. 6-7.

możliwość lepszego poznania rodziców a rodzicom, panującej w szkole atmosfery. Organizowane są również **zebrania trójek klasowych** bądź **radę rodziców** – szczególnie w sytuacjach organizowania uczniom imprez ogólnoszkolnych, klasowych, wycieczek<sup>14</sup>.

Komunikacja szkoły z domem rodzinnym odbywa się także w sytuacji problemów edukacyjno-wychowawczych ucznia. Wówczas szkoła proponuje **spotkania indywidualne** z rodzicami, tzw. **dyżury konsultacyjne**, które odbywają się najczęściej raz w miesiącu. W sytuacji pojawiania się trudności spotkania mogą odbywać się także na życzenie rodzica i mogą przybrać formę wizyty domowej, której celem jest bliższe i bezpośrednie poznanie warunków, w jakich żyją uczniowie oraz nawiązanie osobistego kontaktu ze wszystkimi członkami rodziny. Ważną formą komunikacji są kontakty korespondencyjne, polegające na pisemnym porozumiewaniu się nauczycieli z rodzicami. Tej formie komunikacji służą m.in. dzienniczki uczniów, listy do rodziców opisujące zarówno sytuację edukacyjną ucznia, jak również sprawiane przez niego problemy wychowawcze<sup>15</sup>.

Wymiarów komunikacji szkoły z rodziną uczniów jest bardzo wiele, trudno dokonać analizy ich wszystkich. Warto tu jednak wskazać, że nie każdy z nich odpowiada *zapracowanym* rodzicom. Współcześnie coraz częściej proponuje się rodzicom, uczniom oraz nauczycielom **komunikację za pomocą nowych technologii**, która stała się integralną częścią praktyk szkolnych. Dostęp do bazy danych szkolnych przez nauczycieli, uczniów i rodziców z urządzeń przenośnych promuje interakcje edukacyjne oparte na danych, dotyczących informacji w czasie rzeczywistym. Ina Blau oraz Mira Hameiri przeprowadzili badania na próbie 429 szkół analizując

---

<sup>14</sup> *Współpraca pomiędzy szkołą i rodzicem. Wsparcie procesu edukacyjnego.* Poradnik dla szkół i rodziców. Projekt Comenius Regio, „Edukacja w regionach charakteryzujących się brakiem dostępu do infrastruktury i zawodów o wysokich kwalifikacjach w kontekście strategii „Europa 2020”. Projekt współfinansowany ze środków programu *Uczenie się przez całe życie*.

<sup>15</sup> *Ibidem.*

mobilny dostęp do bazy danych edukacyjnych. Wykorzystując podejście analityczne do edukacji, autorzy porównują uczniów, logikę mobilności matki i ojca w bazie danych pomiędzy szkołami z częstymi, okazjonalnymi i niemobilnymi (tzw. komputerowymi) dostęпами dla nauczycieli. Badania wykazały, że: (1) Mobilny dostęp do bazy danych wykorzystywany przez nauczycieli zachęcał do mobilnego dostępu do bazy danych przez uczniów i rodziców. Wydaje się, że wszechobecne mobilne zarządzanie danymi jest procesem modelowania, w którym uczniowie i rodzice uczą się od nauczycieli. (2) W porównaniu z ojcami, znacznie więcej matek używało mobilnej bazy danych szkolnych. Ponadto matki miały dostęp do danych edukacyjnych swoich dzieci znacznie częściej niż ojcowie. Wyniki sugerują, że matki są bardziej aktywne niż ojcowie w mobilnym monitorowaniu funkcjonowania ich dzieci w szkole<sup>16</sup>.

### **Współpraca szkoły z rodziną i wyływające z niej korzyści. W kierunku doskonalenia współpracy**

Komunikacja między domem a szkołą jest niezwykle ważna dla uczniów, szczególnie edukacji wczesnoszkolnej. Informowanie rodziców na bieżąco o nadchodzących wydarzeniach, jakie będą miały miejsce w szkole jest ważne, a wręcz potrzebne, ale nie wystarczy, aby w pełni angażować ich jako partnerów w działania szkoły, które są istotne w edukacji ich dzieci. Wspólna praca szkoły i rodziny przynosi wiele korzyści wszystkim, a przede wszystkim uczniom. Z badań przeprowadzonych przez Southwest Development Laboratory wynika, że gdy rodzina łączy się (współpracuje) ze szkołą, dzieci odnoszą większe *korzyści* w różnych obszarach. Jednym z najważniejszych jest uzyskiwanie wyższych ocen w nauce szkolnej. Ponadto dzieci wyróżniają się od pozostałych, których rodzice nie wykazują

---

<sup>16</sup> I. Blau, M. Hameiri, *Ubiquitous Mobile Educational Data Management by Teachers, Students and Parents: Does Technology Change School-Family Communication and Parental Involvement?*, „Education and Information Technologies” 2017, Vol. 22, No. 3, s. 1231-1247.

większego zainteresowania współpracą ze szkołą, wyższym poziomem wiedzy społeczno-ekonomicznej<sup>17</sup>. M. Łobocki<sup>18</sup> wskazuje, że niezbędnym warunkiem dobrej i skutecznej współpracy szkoły z rodzicami są partnerskie relacje, które wykluczają dominację jednej ze stron nad drugą i nie dopuszczają do zbyt innej ingerencji rodziców w sprawę nauczyciela. Silne partnerstwo szkoły z rodziną oparte na komunikacji, to nie tylko lepsze wyniki w nauce uczniów, ale także poprawa ich samopoczucia, większa integracja społeczna, a nawet łagodzenie niekorzystnych dla całej rodziny problemów<sup>19</sup>. Łobocki wskazuje, że szkoła i rodzina podczas podejmowanych wspólnie działań, powinny wyznaczyć sobie cele wspólnej pracy – jako priorytetowe, które powinny dążyć do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów oraz wszechstronnego ich rozwoju<sup>20</sup>. Tylko wspólna praca tych podmiotów dostarcza wielu korzyści wszystkim, tj. uczniom, nauczycielom, szkole, rodzicom. Do głównych korzyści należą m.in.

lepsze poznanie i rozumienie uczniów przez nauczycieli i rodziców, utworzenie nowych możliwości postrzegania życia szkolnego przez wychowawców oczami rodziców i odwrotnie, urozmaicenie wychowankom ich pobyt w szkole poprzez np. organizowanie wycieczek, zjednoczenie rodziców i nauczycieli na rzecz tworzenia zmian w życiu klasy, chęć wzmocnienia oraz utrwalenia więzi emocjonalnych między nauczycielami, uczniami i rodzicami, pedagogizacja rodziców uwzględniająca potrzebę poszanowania przez nich godności swojego dziecka<sup>21</sup>.

Wspólne i częste obcowanie ze sobą kształtuje proces budowania kontaktu szkoły z rodziną uczniów. Daje możliwość dokonania

---

<sup>17</sup> L. George, *Home-to-School Connections Guide: Tips, Tech Tools, and Strategies for Improving Family-to-School Communication*, Educational Foundation 2013.

<sup>18</sup> M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 7.

<sup>19</sup> Tayler C., *Entry to school* [in:] *International guide to student achievement*, eds. J. Hattie, E. M. Anderman, Hoboken, New York 2013, p. 25-27.

<sup>20</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 178.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 178.

diagnozy wzajemnych relacji, określenia oczekiwań a także ustalenia jasnych zasad współpracy, która aby przebiegała sprawnie i efektywnie, powinna uwzględnić kilka warunków. Do zadań nauczycieli należy:

- a) wykonanie pierwszego ruchu w kierunku dobrej współpracy, b) odrzucenie uprzedzeń i gotowość do kontaktu z każdym rodzicem, c) przekonanie, że efektywność współpracy zależy od obu stron, d) przyznanie rodzicom takich praw, jakie sami chcą mieć, e) tworzenie przyjaznej, spokojnej atmosfery rozmowy, f) angażowanie do współpracy wszystkich rodziców, g) przyjmowanie i spokojne analizowanie krytyki, h) zmieniać co się da, być otwartym na nowe propozycje<sup>22</sup>.

W komunikacji ważna jest również druga strona, tj. rodzina ucznia (odbiorca komunikatu), jej zaangażowanie, chęć i wsparcie szkoły w działaniach na rzecz uczniów. Waldemar Segieta wskazuje, że

zainteresowanie rodziców kierunkiem pracy szkoły, trudnościami z jakimi (może) borykać się, dokonywanie właściwej, obiektywnej oceny pracy nauczyciela, lepsze poznanie swojego dziecka, współkształtowanie nauczania i wychowania w szkole, dążenie do wzajemnego uzupełniania się edukacji domowej ze szkolną oraz przeciwdziałanie izolowaniu edukacji w rodzinnym domu od edukacji szkolnej<sup>23</sup> to niezbędne działania, jakie powinna podejmować rodzina we współpracy ze szkołą, kierując się wyznaczonym celem – dobrem dziecka. Chociaż badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych dowodzą, że podstawą dobrych kontaktów nauczycieli i rodziców uczniów jest między innymi pozytywne nastawienie nauczyciela do rodziców, jego otwarta, przyjazna postawa, chęć dzielenia się z nimi swoją wiedzą o uczniu, a także wysłuchania pomysłów, oczekiwań, przemyśleń rodziców<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> *Współpraca pomiędzy szkołą i rodzicem. Wsparcie procesu edukacyjnego. Poradnik dla szkół i rodziców. Projekt Comenius Regio, „Edukacja w regionach charakteryzujących się brakiem dostępu do infrastruktury i zawodów o wysokich kwalifikacjach w kontekście strategii „Europa 2020”. Projekt współfinansowany ze środków programu Uczenie się przez całe życie.*

<sup>23</sup> W. Segiet, *Rodzice - nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999, s. 179.

<sup>24</sup> Podaję za: K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować*

### Kilka uwag na zakończenie

Rodzina i szkoła to dwa najważniejsze środowiska edukacyjno-wychowawcze dziecka, które jako pierwsze przekazują jemu wiedzę, wartości oraz przygotowują do życia w tym *trudnym* społeczeństwie, *naszpikowanym* wieloma zagrożeniami i niebezpieczeństwami.

Komunikacja pomiędzy tymi podmiotami powinna mieć priorytetowy cel – dziecko, jego bezpieczeństwo i rozwój. Powinna kierować się nim przy wszelkich wspólnie podejmowanych działaniach. Szkoła (nauczyciel) jako profesjonalna instytucja, powinna lepiej poznać rodziców uczniów i dokonywać wyboru takich form komunikacji, które będą dogodne dla danego środowiska, rodziny, dostosowane do ich możliwości a przede wszystkim będą dawały oczekiwane efekty. Będą zmierzały do rozwoju, podtrzymywania i kultywowania współpracy z rodzicami. Jest to dość trudne zadanie do realizowania przez nauczycieli, wymagające od nich wielu kompetencji komunikacyjnych, ale możliwe do wykonania. A zatem, szkoła i pracujący w niej nauczyciele powinni motywować i angażować rodziców do współpracy. Dyrektor i nauczyciele są gospodarzami w szkole i to od nich, w dużej mierze zależy, jak ułoży się komunikacja z rodzicami.

### Bibliografia

- Blau I., Hameiri M., *Ubiquitous Mobile Educational Data Management by Teachers, Students and Parents: Does Technology Change School-Family Communication and Parental Involvement?*, „Education and Information Technologies” 2017, Vol. 22, No. 3.
- Franciszek J. J., *Komunikacja międzykulturowa w ujęciu fenomenologiczno-systemowym* [w:] *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, red. W. Maliszewski, M. Korczyński, K. Czerwiński, Toruń 2012.
- Gawel-Luty E., *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, Słupsk 1995.
- George L., *Home-to-School Connections Guide: Tips, Tech Tools, and Strategies for Improving Family-to-School Communication*, “Educational Foundation” 2013.

---

*i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa 2015, s. 13.



- Gwardys-Szczęsna S., *Pedagogika Celestyna Freineta. Inspiracja dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, „Refleksje” 2014, nr 4.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008.
- Hernik K., Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną*. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów, Warszawa 2015.
- Kędra M., *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Warszawa 2011.
- Kuś G., *Trening umiejętności w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej*. Materiały szkoleniowe opracowane na potrzeby projektu „Nauczyciel doskonały (ND) – jakość podstawą sukcesu”, Warszawa 2012.
- Kwieciński Z., *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007.
- Matthew McKay, Martha Davis, Patrick Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2005.
- Maszke A. W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli [w:] Edukacja w dialogu i reformie*, red. A. Karpińska, Białystok 2002.
- Nęcki Z., *Teorie komunikowania się w psychologii w aspekcie relacji międzynarodowych*, „International Journal of Management and Economics” 2008, nr 23.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.
- Pilch T. red., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Segiet W., *Rodzice - nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań 1999.
- Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1992.
- Taylor C., *Entry to school [w:] International guide to student achievement*, eds. J. Hattie, E. M. Anderman, Hoboken, New York 2013.
- Współpraca pomiędzy szkołą i rodzicem. Wsparcie procesu edukacyjnego. Poradnik dla szkół i rodziców*. Projekt Comenius Regio, „Edukacja w regionach charakteryzujących się brakiem dostępu do infrastruktury i zawodów o wysokich kwalifikacjach w kontekście strategii „Europa 2020”. Projekt współfinansowany ze środków programu *Uczenie się przez całe życie*
- Ziabicki A., *Komunikacja globalna w czasach Internetu – dostosowanie (do) języków narodowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2002, nr 2/20.

### **Streszczenie**

Tekst dotyczy wybranych wymiarów komunikacji szkoły (nauczycieli) z rodzicami uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Dokonano w nim analizy kluczowych pojęć związanych z obranym tematem, takich jak: współpraca, współdziałanie, partnerstwo, komunikacja. Przedstawiono wybrane formy komunikacji szkoły z rodziną, uwzględniając przede wszystkim uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Przywołano także formy komunikacji proponowane przez szkołę Celestyna Freineta a także z wykorzystaniem nowych technologii, które coraz częściej wykorzystywane są przez nauczycieli. Ważnym aspektem tekstu jest analiza współpracy szkoły z rodziną i wypuklenie korzyści z niej wypływających, jak również wskazanie na ważne komponenty doskonalące współpracę tych dwóch podmiotów.

**Słowa kluczowe:** współpraca, współdziałanie, partnerstwo, komunikacja, rodzina, szkoła

### **Abstract**

The text refers to selected dimensions of school (teachers) communication with the parents of early-school education pupils. It provides the analysis of key definitions related to the selected theme, such as cooperation, collaboration, partnership, communication. There are presented some selected forms of school communication with family, most importantly, of the early-school education pupils. The most frequently applied forms of communication include: teacher-parents meetings, counsel parents meetings, individual consulting meetings, a pupil's record book, mail and phone communication. There is also reference to the forms of communication suggested by the school of Celestin Freinet as well as the application of new technologies which are more and more frequently used by teachers. The important aspect of the text is the analysis of school cooperation with family and underlining the benefits resulting from it as well as indicating the vital components improving the cooperation between these two subjects.

**Key words:** cooperation, collaboration, partnership, communication, family, school.



Agnieszka Olczak

Uniwersytet Zielonogórski

## Demokratyczne relacje nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu

### Democratic teacher-child relations in kindergartens

Człowiek jest ściśle związany z innymi ludźmi. Rodzi się, dorasta, wychowuje, rozwija się, zdobywa doświadczenie i wiedzę, żyje, pracuje i tworzy wśród innych i z innymi – w społeczności. Jakkolwiek można zauważyć pewne napięcia między jednostką a społecznością, to jednak człowiek potrzebuje społecznej aprobaty, bliskości i obecności innych (...)<sup>1</sup>.

Skuteczne, zgodne funkcjonowanie wśród innych jest jednak sztuką, którą każda jednostka musi opanować, a która wymaga licznych, złożonych kompetencji. Nabywane są one stopniowo od urodzenia i przez całe życie doskonalone. Predyspozycje rozwojowe oraz środowisko społeczne będą znaczące dla kierunków rozwoju człowieka i jego zdolności do wspólnotowego funkcjonowania na kolejnych etapach życia. Jakość budowanych relacji będzie ważna dla zawiązywania przez niego więzi, ich trwałości, przenoszenia określonych wzorców zachowań na nowe relacje. Kluczowym okresem dla rozwoju człowieka w sferze społecznej jest okres przedszkolny, w którym

---

<sup>1</sup> A. Tomko, *Postrzeganie podstawowych zasad współżycia społecznego warunkiem prawidłowego wychowania* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wrocław 2015, s. 41.

następuje intensywny rozwój, otwieranie się na innych, odczuwana jest potrzeba bliskości, wspólnej zabawy. To również czas wchodzenia w relacje z nowymi, obcymi osobami dorosłymi, przechodzenia ze strefy prywatnej, rodzinnej, do strefy publicznej, nowej, początkowo obcej, w której konieczne jest zbudowanie na nowo poczucia bezpieczeństwa czy zaufania. By dyskusja na temat budowy demokratycznych relacji nauczyciela z dzieckiem w przedszkolu była spójna i logiczna konieczne zdaje się być wskazanie istotnych elementów, które na takie relacje pozwolą, które stworzą ku temu sprzyjający klimat i przestrzeń. Możliwość demokratyzacji relacji zależy bowiem od posiadanej koncepcji dziecka i dzieciństwa, szacunku dla demokratycznych wartości i, w związku z tym, od otwartości na poszukiwanie optymalnych, demokratycznych dróg komunikacji i demokratycznych metod edukacyjnych oraz wychowawczych. Wokół tych zagadnień skonstruowano narrację tego tekstu.

### Spostrzeganie dziecka przez nauczyciela a relacje w tej diadzie

Sposób, w jaki nauczyciele spostrzegają dzieci wpływa na to, jak kształtują się między nimi relacje. O tym zaś, jak bardzo odmiennie mogą być one odbierane, oceniane, jak różne mogą wywoływać uczucia czy oceny wskazują między innymi Gunilla Dahlberg z autorami<sup>2</sup> oraz Dorota Klus-Stańska<sup>3</sup>. Zróżnicowany sposób rozumienia/definiowania/odbierania dziecka ukazały też badania dotyczące tego kim dla kandydatów na nauczycieli (studentów ostatnich lat pedagogiki) jest dziecko<sup>4</sup> – a to wszystko znacząco rzutuje na relacje, w które wchodzi nauczyciel z dzieckiem.

---

<sup>2</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013, s. 97 i nast.

<sup>3</sup> Por. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2, s. 92-106.

<sup>4</sup> Opisano te badania w artykule A. Olczak, *Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Kraków 2012, s. 189-199.

Istnieje wiele dzieci i wiele ujęć dzieciństwa, które skonstruowane na podstawie naszych przekonań na temat tego, czym jest dzieciństwo oraz kim są i powinny być dzieci (...) musimy dokonywać wyborów dotyczących tego, kim jest ono według nas. Wybory te mają ogromne znaczenie, gdyż konstrukcje dziecka i wczesnego dzieciństwa są produktywne, co oznacza, że determinują one kształt tworzonych przez nas instytucji dla dzieci oraz działania pedagogiczne, podejmowane w nich przez dorosłych i dzieci<sup>5</sup>.

A o tym, jak bardzo odmienne, skrajnie różne może być rozumienie, odbieranie dziecka przez dorosłych dowodzi analiza dokonana przez D. Klus-Stańską w opracowanych dyskursach dziecięcego uczenia się, w których Autorka ukazała usytuowanie dziecka, analizując je przez pryzmat kryterium zaufania do dziecięcych kompetencji oraz kryterium zgody dorosłych na koncepcyjność i decyzyjność dziecka<sup>6</sup>. Przekonania, opinie, doświadczenia dorosłych mają znaczenie dla formułowanej przez nich odpowiedzi na pytanie *Kim dla mnie jest dziecko?* i implikują podejmowane działania. G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence konstatują, iż

te determinujące dyskursy, przez to, że są w nas ucieleśnione i urzeczywistnione, mają wpływ na cały *pejzaż dzieciństwa* – na relacje między dziećmi i pedagogami, dziećmi i rodzicami oraz pomiędzy samymi dziećmi, na organizację instytucji pedagogicznych dla małych dzieci oraz na zarządzanie tymi instytucjami i sposób ich planowania w różnym czasie i w różnych miejscach, a także na nadawane im znaczenia<sup>7</sup>.

W XXI wieku mogłoby zdawać się, że rozmowa na temat koncepcji dzieciństwa jest zbędna, gdyż znaczenie dziecka i jego obecność w życiu wspólnotowym są oczywiste, istotne i dla wszystkich zrozumiałe, ale nie do końca tak jest. Z literatury znamy bardzo różne opisy dziecka i dzieciństwa dokonane przykładowo przez John'a Locke'a, Jean'a Jacques'a Rousseau, Friedrich'a Fröbel'a, Johann'a Pestalozziego, Marii Montessori, Jean'a Piageta, Lwa S. Wygotskiego czy

---

<sup>5</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 97-98.

<sup>6</sup> D. Klus-Stańska, op. cit., s. 92-106.

<sup>7</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, op. cit., s. 98.

John'a Deweya<sup>8</sup>. Każdy z tych Autorów inaczej sytuował dziecko i pisywał dzieciństwo oraz pożądane zachowania dorosłych wobec dziecka. To zróżnicowanie widoczne jest też dziś. Z tego względu konieczne jest bardzo staranne, refleksyjne przemyślenie własnego stanowiska, by na tej bazie możliwe było budowanie koncepcji pracy pedagogicznej.

### Koncepcja dzieciństwa a koncepcja pracy pedagogicznej

Przyjęta koncepcja dzieciństwa, jak wskazano wyżej, determinuje jakość pracy nauczyciela. Niestety często mamy do czynienia w tym względzie z działalnością intuicyjną, przypadkową, a podejmowane przez nauczycieli działania bywają wewnętrznymi sprzeczne i niespójne. Wynika to z faktu, że posiadane koncepcje, choć są głęboko uwewnętrznione, to często w zupełnie nieświadomy dla nauczyciela sposób kierują jego zachowaniem i zderzają się z podejmowanymi przez niego decyzjami i działaniami.

Posiadana przez nauczyciela koncepcja dziecka, dzieciństwa powinna (dla logicznego uporządkowania) implikować wybór teorii naukowej, którą nauczyciel traktowałby jako podstawę budowania osobistej koncepcji pracy dydaktycznej. W przypadku podjętego tematu tego artykułu pożądane zdają się być takie teorie, jak na przykład: interakcjonizm, teoria emancypacyjna, konstruktywizm społeczny, teoria dialogu edukacyjnego czy personalizm. Każda z nich wytycza kierunki poszukiwań teoretycznych i daje podstawę do wynikających z nich działań edukacyjnych, wpisuje też pracę nauczyciela w określony paradygmat edukacyjny (np.: adaptacyjny, krytyczno-twórczy<sup>9</sup>). Demokratyzacji relacji w żaden sposób nie

---

<sup>8</sup> Polecam zapoznanie się z ogólnym porównaniem, jakiego dokonał N. Postman w swojej książce *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001, s. 127-147.

<sup>9</sup> Por. szerzej o paradygmatach w opracowaniach np. D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998, s. 21-46; D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko,

da się odpowiedzialnie ulokować w paradygmacie adaptacyjnym, jeśli nie chcemy prowadzić działań pozornych, powierzchownych, pseudodemokratycznych. Określona teoria naukowa wpisuje się też w określony system wartości, które będą miały odzwierciedlenie w formułowanych celach kształcenia i wychowania, a te z kolei wpłwać będą na samą strategię pracy – przyjmowane założenia, wybierane metody nauczania, formy organizacyjne, dobierane środki dydaktyczne, a w dalszej perspektywie na efekty działania.

W kontekście demokratyzacji relacji, u podstaw edukacji muszą leżeć demokratyczne wartości – szacunek dla człowieka i jego praw, wolność, równość, tolerancja itp., które nie mogą być urzeczywistniane autokratycznymi metodami wychowawczymi czy nakazowo-zakazowym językiem, jakim posługuje się nauczyciel wobec dzieci. Dążąc zatem do demokratyzacji stosunków w diadzie nauczyciel – dziecko konieczne jest staranne przemyślenie podstaw własnej pracy, czasem redefinicja pojęć, może też podjęcie decyzji o zmianie stylu pracy, wybieranych metodach nauczania – uczenia się i wychowania.

### Style budowania relacji w diadzie nauczyciel – dziecko

Style relacji są, według mnie, ściśle związane ze stylami wychowania czy komunikacji. Z literatury pedagogicznej i psychologicznej, w której style te dość szeroko opisano, wiemy, że w wychowaniu możemy mówić o stylach: demokratycznym, autorytarnym, liberalnym i niekonsekwentnym<sup>10</sup>. W każdym z nich inaczej sytuowane

---

Kraków 2009, s. 62-73; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika, t.1*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 59-68.

<sup>10</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza, t. 2*, Warszawa 1998, PWN; D. Waloszek, *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.1*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 248-254; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręczniki skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007; J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 43-51; J. Danilewska, *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*



jest dziecko, przypisywane są mu inne obszary wolności, współdecydowania, praw, czy też oczekiwanych powinności, posłuszeństwa<sup>11</sup>. Różne style przynoszą też inne skutki wychowawcze i inne uczestnictwo obu podmiotów w budowanych relacjach. Owo zróżnicowanie prezentuje poniższe zestawienie (zestawienie 1), w którym w ogólny, syntetyczny sposób starano się te różnice zaprezentować.

Zestawienie 1. Style wychowania a skutki rozwojowo-wychowawcze i kształt budowanych relacji

Style wychowania	Skutki rozwojowo-wychowawcze	Kształt budowanych relacji
<b>autorytarny</b>	rozwój konformizmu, bierności, wycofania, uległości; uczenie posłuszeństwa względem dorosłych; uczenie podporządkowania regułom, zasadom narzuconym przez dorosłych	relacje jednostronne, brak w nich symetrii – wynika to z przewagi władzy i kontroli po stronie dorosłych; zachowania dziecka uzależnione od dorosłych – ich oczekiwań, wymagań, przyzwolenia
<b>liberalny</b>	wzmacnianie indywidualizmu, egocentryzmu dziecka, rozwijanie postawy roszczeniowej, a także rozwijanie aktywności, samodzielności, ambicji	relacje jednostronne, często zdominowane oczekiwaniami dziecka, asymetryczne – z dominującą pozycją dziecka; zachowania dorosłych często wywołane, zdominowane zachowaniem dziecka
<b>niekonsekwentny</b>	swobodne podejście do norm i zasad lub zagubienie w ich rozumieniu; relatywizm moralny; niekonsekwencja w działaniu, zagubienie, niepewność działania, szukanie akceptacji własnych działań	zmiennosc, niekonsekwencja we wzajemnych relacjach, luźne relacje, powierzchowne

wieku, t.2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1049-1053; A. Olczak, *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9, s. 17-20.

<sup>11</sup> Nie będę w tym miejscu szerzej opisywała tych obszarów, gdyż szeroko omówiłam to w moich pracach przywoływanych w różnych miejscach tego opracowania.

Style wychowania	Skutki rozwojowo-wychowawcze	Kształt budowanych relacji
demokratyczny	szacunek dla innych, zdolność do dialogu, negocjacji, otwartość na kompromis; aktywna postawa wobec zadań, współdecydowanie, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości; gotowość do współpracy, szacunek dla norm i wartości społecznych, dążenie do porozumienia	dążenie do większej symetrii w relacjach; dorosły i dziecko jako współtwórcy relacji i mający realny wpływ na ich kształt; relacje dwustronne, wzajemna zależność relacji

Źródło: Opracowanie własne.

Kształt budowanych relacji może być zróżnicowany. Jak zauważa Ewa Muszyńska, do niedawna relacje między dziećmi a osobami dorosłymi traktowano wyłącznie jako relacje jednostronne. Wiązało się to z przekonaniem, że dziecko jest przedmiotem wpływów otoczenia, zwłaszcza w najwcześniejszych okresach jego życia. Jednak współcześnie przyjmuje się, że zachowanie dziecka może być (i często jest) także czynnikiem wyzwalającym różne zachowania i działalność dorosłych, może też *sterować* zachowaniami dorosłych, ograniczać je, czasem zakłócać, modyfikować, dlatego relacje w tej diadzie traktuje się jako *wzajemną socjalizację*<sup>12</sup>. Najpełniej ze wzajemnością, dwustronnością relacji mamy do czynienia w relacjach budowanych na zasadach demokratycznych. Także większa symetria relacji, wzajemność wpływów jest wyraźna w demokratycznych relacjach i choć rola obu stron we wzajemnych stosunkach jest zróżnicowana to symetrii dopatrzeć się można w staraniach o budowanie więzi, w dialogu, we wzajemnym szacunku i umiejętności respektowania praw i potrzeb obu stron. Choć w relację dziecko – dorosły z natury dość silnie wpisana jest asymetria wynikająca z różnicy doświadczenia, wiedzy czy władzy to stopniowo ulega ona

<sup>12</sup> E. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Poznań 1998, s. 42.

przemianom i może ewoluować w kierunku symetrii i coraz większej demokratyzacji stosunków<sup>13</sup>. Zestawienie 1 wskazuje również na to, w jaki sposób relacje są budowane. Jest to kluczowe dla rozwijania konkretnych umiejętności/kompetencji. Rodzą się liczne pytania: Jakiego człowieka chcemy wychować? W jakim kierunku pomóc mu się rozwijać? Jaki człowiek najskuteczniej poradzi sobie we współczesnym świecie? I choć odpowiedź zdaje się być oczywista to zdystansowany, uważny ogląd rzeczywistości pozwala zauważyć, że takie zjawiska, jak przemoc wobec dzieci (w różnych jej formach, także symboliczna<sup>14</sup>), nadmierne, nieadekwatne do możliwości wymagania, zawłaszczanie czasu wolnego nadmiernym obciążaniem zajęciami dodatkowymi, czy z drugiej strony szeroka pobłażliwość i wychowanie w kulcie indywidualizmu i przekonania, że wszystko dziecku wolno – wcale nie są rzadkością, a nie niosą z sobą szansy na budowę trwałych, opartych na miłości i obustronnym szacunku relacji. Takiej szansy dopatruję się w relacjach demokratycznych, opartych na wzajemnym zaufaniu, szacunku, zrozumieniu i równoważeniu pól wolności każdej z jednostek z powinnościami i zgodą na podporządkowanie normom i wartościom społecznym ważnym dla grupy jako ogółu. Zasadne i potrzebne jest bowiem uczenie już od dzieciństwa, że wolność jednostki kończy się w miejscu, gdzie zaczyna się wolność drugiego człowieka<sup>15</sup> i nie może stać w opozycji wobec społecznie akceptowanych standardów postępowania.

### Pożądaný kierunek – demokratyzacja relacji

Piszząc i mówiąc o demokratyzacji relacji i znaczeniu tego procesu należy dostrzec dwie ważne perspektywy: indywidualną i społeczną.

---

<sup>13</sup> Szerzej o kształcie relacji pisze wspomniana wyżej E. Muszyńska, w tym opracowaniu pewne zagadnienia są tylko sygnalizowane i zauważane jako istotne, lecz z braku ograniczeń wydawniczych nie są szczegółowo zaprezentowane.

<sup>14</sup> Por. M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006.

<sup>15</sup> K. Ferencz, *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychoedukacyjnej* [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2003.

Z perspektywy indywidualnej zauważyć można liczne korzyści rozwojowe dla osób budujących relacje, szansę na ich osobisty wzrost (przy trosce o dobrą atmosferę i wzajemne zaufanie wobec osób, w relacjach z którymi funkcjonujemy) i budowę, tak potrzebnego, poczucia bezpieczeństwa. Z perspektywy społecznej zaś, demokratyzacja relacji jest szansą na demokratyzację społeczeństwa, uczenie dialogu, szacunku dla innych, nawet przy różnicy poglądów, oczekiwań czy kompetencji. Zatem budowanie demokratycznych relacji nauczyciela z dzieckiem nie jest tylko (choć jest to ważne) szansą na dobrą atmosferę w tej diadzie, ale jest też szkołą, której lekcja może przynieść korzyści zarówno jednostce, jak i całej społeczności. Żadne społeczeństwo nie staje się demokratyczne tylko dlatego, że jest tak nazwane, ale dlatego, że dysponuje potencjałem, na który składają się demokratycznie cenne umiejętności i kompetencje, jak: zdolność do prowadzenia dialogu, wrażliwość społeczna, szacunek dla innych, zdolność do negocjacji i kompromisów, umiejętność słuchania, wyrażania własnych poglądów w sposób pokojowy, szacunek dla takich wartości, jak: tolerancja, wolność, szacunek dla norm społecznych, odpowiedzialność. Nabywamy i doskonalimy je przez całe życie, a dostrzegając ich znaczenie staramy się je stosować i na nich opierać międzyludzkie stosunki.

Dla budowania demokratycznego, obywatelskiego, odpowiedzialnego społeczeństwa najbardziej istotną rolę odgrywa edukacja. To w niej jest cała nadzieja na budzenie świadomości, rozwijanie postaw, budzenie refleksji i na niej też spoczywa w znacznej mierze odpowiedzialność za kierunki rozwoju całego społeczeństwa. A wszystko zaczyna się w przedszkolu. Ważne jest tylko, byśmy bardzo refleksyjnie zastanowili się nad własną koncepcją dziecka i tym co kieruje naszymi działaniami – jaka jest teoretyczna podstawa naszych pedagogicznych wyborów, jakie tezy leżą u jej podstaw i jakie wartości mają na to wpływ. Nie potrzeba nam bowiem w edukacji (na żadnym poziomie – nie tylko przedszkolnym) chaosu, przypadkowości czy utrwalania archaicznych, zbędnych schematów, rutynowych działań. Inspirując się założeniami teorii emancypacyjnej, czy

konstruktywizmu społecznego możemy poszukiwać demokratycznej zmiany. Ważne jest, by spostrzegać dziecko jako osobę aktywną, rozwiązującą problemy, dokonującą wyborów, uczącą się zachowań odpowiedzialnych. G. Dahlberg ze Współautorami zauważają:

Życie w warunkach ponowoczesności stawia (...) przed pedagogiką znaczne wymagania. Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe badanie i realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowanie a nie odtwarzanie wiedzy; umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistniania możliwości i radzenia sobie z niepokojem. Może to przyczynić się do wyłonienia się pluralistycznej mozaiki współistniejących poglądów na świat i życiowych eksperymentów<sup>16</sup>.

To możliwe jest tylko przy budowaniu demokratycznych relacji, w których symetryczne usytuowanie nie daje dorosłemu prawa do narzucania własnego zdania, ograniczania praw czy manipulowania dzieckiem, lecz tworzy się przestrzeń do współdecydowania, wymiany opinii, znaczeń. Demokratyczne usytuowanie wpisuje się w ponowoczesny dyskurs, w którym procesy indywidualizacji spotykają się z procesami opartymi na związkach międzyludzkich, w których wiedza, tożsamość czy kultura są wytwarzane, przetwarzane w stosunkach z innymi, są współkonstruowane, w stosunkach, w których kluczowe stają się pojęcia relacyjne: dialog, rozmowa, negocjowanie, spotkanie, konfrontacja, konflikt, co daje nam szansę, by tworzyć tzw. *pedagogikę związków*<sup>17</sup>. Aktualnie coraz szerzej podnosi się potrzebę przesunięcia akcentów w edukacji – z nauczania, kontrolowania, egzekwowania opanowanego materiału, na relacje, dialog, empatię – musimy zdawać sobie bowiem sprawę, że to właśnie relacje budują klimat przedszkola, szkoły, tworzą atmosferę do uczenia się, poznawania z zaciekawieniem, budowania zaufania, a nie tylko działania pod presją i ze strachu. Dzieci chętniej uczą się też od osób, które lubią, którym ufają, gdy mają pewność, że mogą pytać, że mają

<sup>16</sup> G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem ...* op. cit., s. 114.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 116.

wsparcie na różnych etapach procesu uczenia się, rozwiązywania zadań, pokonywania trudności.

Przedszkole jest instytucją, która jako pierwsza może i powinna tworzyć ku temu warunki i wspierać dzieci w doskonaleniu umiejętności budowania demokratycznych relacji z innymi. Może się tak stać, gdy zaczniemy spostrzegać przedszkola, tak jak proponują G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, jako

publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, na których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu<sup>18</sup>.

Autorzy wskazują, że

fora zapewniają miejsce dla aktywności obywatelskiej poprzez udział w zbiorowych działaniach i praktykowanie demokracji<sup>19</sup>.

Chodzi o to, by przedszkola funkcjonowały jako przestrzeń partycypacji i dialogu, w których dzieci uczą się budować demokratyczne relacje poprzez ich praktykowanie, uczą się swoich praw w praktyce, uczą się odpowiedzialnego korzystania z wolności poprzez doświadczanie konsekwencji własnych wyborów. Uczą się także dialogu i aktywności poprzez wyrażanie własnego zdania, formułowanie poglądów, wyrażanie krytyki i uczenie się uzasadniania i argumentowania własnego stanowiska. Oczywiście, jak wskazuje Ewa Muszyńska, początkowo relacje dorosłego z dziećmi będą bardziej asymetryczne, doświadczenie i wiedza będą sytuowały nauczyciela na bardziej odpowiedzialnej za całość relacji pozycji, ale jego uczciwość, wrażliwość i zrozumienie dla procesu uczenia się dziecka będą sprzyjały budowie coraz bardziej symetrycznych, zrównoważonych, demokratycznych relacji<sup>20</sup>, a chroniły je przed manipulacją, autokratyzmem, zawłaszczaniem. Jak to zrobić? Propozycją jest wprowadzanie do praktyki działań demokratyzujących cały proces

---

<sup>18</sup> Ibidem, s. 134.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 135.

<sup>20</sup> E. Muszyńska, *Swoboda ...* op. cit., s. 42 i nast.

nauczania– uczenia się i wychowania, takich jak między innymi:

1. Zapewnianie dzieciom czasu i warunków do zabawy jako najbardziej demokratycznej formy ich aktywności, w której bawiąc się z rówieśnikami uczą się komunikacji, negocjacji, kompromisów, współdecydowania czy tolerancji (przeciwdziałanie zawłaszczaniu czasu wolnego dzieci na rzecz zajęć, dodatkowych ofert nauczyciela itp.).
2. Urzeczywistnianie przez nauczyciela dialogu z dziećmi – mówienia do dzieci, ale też uważne słuchanie tego co dzieci mają nam do powiedzenia – w ten sposób stale uczymy trudnej sztuki rozmowy, uważności.
3. Zachęcanie dzieci do współdecydowania, ustalania w różnych możliwych sytuacjach wspólnego rozwiązania, dokonywanie wspólnych wyborów, przez co uczymy dzieci aktywności i zaangażowania.
4. Stosowanie umowy z dziećmi jako kluczowej metody wychowawczej – dzięki niej z jednej strony uczymy dzieci wolności, argumentowania własnego zdania, a z drugiej odpowiedzialności, szacunku dla obowiązujących reguł.
5. Organizacja sytuacji edukacyjnych, w których pozostawiamy dzieciom możliwie szerokie pole do podejmowania własnych decyzji – dotyczących np.: wyboru zadania do wykonania z kilku propozycji, wyboru techniki, którą zostanie wykonana praca, czasem wyboru tematu pracy, wyboru aktywności, miejsca np. dla zabawy itp. W ten sposób, stopniowo dziecko uczy się odpowiedzialności za siebie i swoje wybory, za swoją aktywność.

### **Demokratyczne relacje w dzieciństwie jako wzór komunikacji dla całościowych, społecznych interakcji człowieka**

Na podstawie dotychczas dokonanej analizy można jasno wnioskować, w jakim kierunku idą poszukiwania demokratyzacji relacji w diadzie nauczyciel–dziecko. Jest to niezmiernie ważny aspekt w procesie edukacji – zarówno dla procesu kształcenia, jak i wychowania, bowiem oprócz korzyści w tych zakresach przynosi szerokie

korzyści ogólnospołeczne – zgodnie z przysłowiem *Czym skorupka za młodu...* Patrząc zatem na kształt budowanych przez nauczyciela relacji z dziećmi, trzeba spostrzegać ten proces dużo szerzej niż tylko przez pryzmat bieżących korzyści edukacyjnych czy wychowawczych, ale także jako budowanie społecznego kapitału, inwestowanie uwagi w kulturę społeczną, wyrabianie nawyków dotyczących społecznego funkcjonowania jednostki, budowanie kultury pokoju i dialogu – a to kwestie kluczowe z punktu widzenia współczesnej sytuacji społeczno-politycznej w Polsce i na świecie.

Demokratyzacja relacji możliwa jest na różnych płaszczyznach i opierać się może o różne akty działania i komunikacji, które będą miały miejsce między ludźmi – także w układzie, który jest analizowany w tym opracowaniu. Podstawową płaszczyzną dla budowy określonego typu stosunków międzyludzkich jest system wartości i norm społecznych. Określone, poprawnie zdefiniowane wartości mogą stać się fundamentem relacji, wpływając na ich kształt, jakość, głębię. Edukacja budująca relacje musi zatem odwoływać się do wartości społecznych, takich jak: szacunek dla innych, wolność, godność, odpowiedzialność, tolerancja, zaufanie, otwartość i wrażliwość. Na ich bazie można budować społeczeństwo obywatelskie, zaangażowane społecznie i rozwijać kluczowe, współcześnie pożądane umiejętności, takie jak: dialog, negocjowanie, umawianie się<sup>21</sup>, dotrzymywanie słowa, umiejętność słuchania i argumentowania. Wskazanych umiejętności możemy uczyć się już w dzieciństwie, a przedszkole tworzy ku temu sprzyjającą przestrzeń, którą warto mądrze, odpowiedzialnie wykorzystać dla budowy wspólnoty. Z tego wynika konieczna dla społeczeństwa zmiana w akcentach kładzionych na całokształt procesów edukacyjnych – przejścia od edukacji opartej na transmisji wiedzy do edukacji skupionej na budowie relacji, uczeniu dialogu. Zamiast nadrzędnej, nadzorującej

---

<sup>21</sup> Problematykę umowy z dzieckiem szerzej poruszam w książkach: *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010 oraz *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.



roli nauczyciela potrzebne jest stopniowe budowanie symetrycznej, dwupodmiotowej relacji, zamiast dominującego monologu ze strony nauczyciela, akcentowanie potrzeby dialogu, zamiast dominującego dążenia do uczenia dzieci podporządkowania i bezdyskusyjnego posłuszeństwa, uczenia ich wartości, norm, a w tym wolności i odpowiedzialnego z niej korzystania. Potrzebne jest budowanie wzajemnego zaufania i szacunku oraz poczucia własnej wartości przez wszystkich uczestników tego złożonego, trudnego procesu, jakim jest proces kształcenia – od przedszkola rozpoczynając.

### Podsumowanie

Już wiele lat temu Tadeusz Lewowicki postulował konieczność wprowadzania nowego ładu edukacyjnego, odejścia od doktryny edukacji adaptacyjnej na rzecz krytyczno-twórczej. Wskazywał, że szansą na jego wprowadzenie jest rzeczywista demokratyzacja życia społecznego<sup>22</sup>. W świetle aktualnych zmian, wprowadzanych reform, poziomu debaty publicznej, sytuacja zdaje się komplikować, gdyż aby możliwa była dalsza i głębsza demokratyzacja życia społecznego, potrzebujemy demokratycznej, wolnej edukacji. Edukacja zaczyna się obecnie jawić jako kluczowy warunek dążenia do utrwalania, wzmacniania wciąż młodej, polskiej demokracji. W jakim kierunku powinna być modernizowana współczesna edukacja? Jakie wartości należy usytuować u jej podstaw? I jak obecnie wprowadzane zmiany wpisują się w te potrzeby? – te pytania pozostawię tu otwarte, bo jedno jest pewne – potrzebna jest z jednej strony głęboka refleksja nad koncepcją współczesnej edukacji, a z drugiej strony ciężka, odpowiedzialna, bardzo skrupulatnie przemyślana praca nad wspólnie wypracowanymi zmianami.

---

<sup>22</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 17; por. także E. Kubiak-Jurecka, *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 40.

## Bibliografia

- Bińczycka J., *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wrocław 2013.
- Daniłewska J., *Liberalizm edukacyjny* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2006.
- Ferenz K., *Dziecko jako uczeń według koncepcji psychoedukacyjnej* [w:] *Pytania o edukację*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2003.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* [w:] *Paradymaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009.
- Kubiak-Jurecka E., *Podmiotowość w wychowaniu a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994.
- Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Poznań 1998.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręczniki skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
- Olczak A., *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9.
- Olczak A., *Obraz ucznia w wypowiedziach przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famała-Jurczak, Kraków 2012.
- Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010.
- Olczak A., *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.

Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika*, t.1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

Tomko A. , *Postrzeżenie podstawowych zasad współżycia społecznego warunkiem prawidłowego wychowania* [w:] *Wychowanie do dialogu. W poszukiwaniu modeli budowania relacji międzyludzkich*, red. K. Jaworska, K. Wawrzynów, G. Sokołowski, Wrocław 2015.

Waloszek D., *Autorytaryzm w wychowaniu* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.

### **Streszczenie**

Autorka porusza kwestię relacji budowanych przez nauczyciela z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Ukazuje złożoność problemu oraz związek jakości powstających relacji ze sposobem spostrzegania dziecka przez nauczyciela oraz z koncepcją dziecka, jaką posiada dorosły. W artykule przedstawiono znaczenie budowania demokratycznych relacji zestawiając je z tymi, które budowane są w oparciu o styl autorytarny, liberalny czy niekonsekwentny. Omawiając demokratyczne relacje Autorka kreśli pożądany kierunek w wychowaniu dzieci ukazując szerokie korzyści rozwojowe i wychowawcze.

**Słowa kluczowe:** dziecko, przedszkole, demokratyczne relacje, wychowanie

### **Abstract**

The author discusses the relationships that the teacher builds with a preschool child. She shows the complexity of the problem and the relationship between the quality of the relations with the way the child is perceived by the teacher and the adult's concept of the child. The article presents the importance of building democratic relations by comparing them with those based on an authoritarian, liberal or inconsistent style. Discussing democratic relations the author defines a desirable direction in raising children and shows a wide range of developmental and educational benefits.

**Key words:** child, kindergarten democratic relations, education

Leokadia Wiatrowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu

### Wychowanie do podmiotowości – podmiotowość etyczna

Education to Subjectivity – Ethical Subjectivity

Pojęcie i rozumienie wychowania wykazuje różne dywergencje z uwagi na jego interpretacyjne odniesienia, jak i inspiracje naukowych przesłanek (paradygmatów, teorii, nurtów). Tak też w filozofii personalistycznej, w centrum wychowania mieści się człowiek jako osoba w swoim wymiarze materialno-duchowym (biologiczno-duchowym), ze zdecydowanym akcentem na jego duchowość<sup>1</sup>. W nim człowiek to byt rozumny i wolny. Tak więc wolność jawi się jako, pewnego rodzaju, determinanta rozwoju i samorealizacji jednostki, w relacjach z samym sobą i z innymi ludźmi. W swoich autonomicznych wyborach człowiek istnieje i staje się osobą poprzez wybory oparte o dobro lub zło, jako podstawowe kategorie moralności. Wychowanie, z personalistycznej perspektywy, rozumiane jest jako działanie zmierzające do wzbudzenia osoby w wychowanku, bez wszelkiej indoktrynacji i zniewolenia. W tym wychowaniu, człowiek jest podmiotem troski wzrostu i rozrostu osobowego pierwiastka, który zanurzony jest w rozumnej wolności, podlegającej prawom moralnym (etycznym).

---

<sup>1</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009, s. 17.

Inaczej przedstawia się pedagogiczna perspektywa wychowania, uwzględniająca jego dystynktywne właściwości. To szerokie spektrum definicyjne akcentuje, nade wszystko, oddziaływanie człowieka na człowieka w toku relacji interpersonalnych (prakseologiczne ujęcie) lub działań prowadzących do samorozwoju i autoedukacji (ewolucyjny aspekt), jak też, wzmacniające powagę wychowania, tworzenie stosownych sytuacji wychowawczych w środowisku życia jednostki (sytuacyjne odniesienie) oraz skupiające się na skutkach wychowawczych, jako finalnych efektach owych działań, które ujawniają się w postaci adaptacji podmiotu do społecznych dezyderatów i pragnień (adaptacyjny charakter)<sup>2</sup>. Tak szerokie spektrum interpretacyjne wychowania lokuje go, z jednej strony, w wielkim rozproszeniu, ale z drugiej - uwzględnia jego złożoność i uwarunkowania, które uzależniają fakt powodzenia lub nie.

Retrospekcja humanistycznych odniesień do wychowania ma swoje źródło w założeniach jej uprawiania, które upatrują człowieka jako jednostkę aktywną i zdolną do kreatywności, samodzielnej i umiejącą jednocześnie współdziałać, predysponowaną do kierowania sobą i ponoszenia odpowiedzialności za autonomiczne wybory<sup>3</sup>. Wynikające z tych założeń prawa człowieka, urzeczywistniające się w akcie wychowawczym, nadają mu podmiotową orientację, która nie rozwija się poprzez instrumentalne wpływy (indoktrynację), ale nade wszystko samoistnie dąży do samoaktualizacji i samodoskonalenia się w otoczeniu warunków wspierających zmianę rozwojową. Wychowanie takie nie akceptuje przymusu, zniewolenia, siły i aktów przemocy, gdyż jest nade wszystko niedyrektywne (ma pośredni charakter). Wspomaga człowieka w stawianiu się i byciu sobą w oparciu o potencjalne możliwości, osobiste potrzeby i uznawane wartości. Lokuje się więc także w aksjologicznych odniesieniach, do których należy wychowanków wprowadzać, aby ukazać im wartościowy sposób życia. Takie wychowanie, jak rozważa Stanisław

---

<sup>2</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 166-169.

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 65.

Ruciński, ma wprowadzać w życie wartościowe<sup>4</sup>. Obszar wartości staje się w tym wychowaniu terenem szczególnej wagi i troski wychowawczych zmagają, wykazując jednocześnie konwergencje z rozwojem etycznym.

Wychowanie, w rzeczy samej, z racji swojej natury i kultury, w którą jest uwikłane, lokuje się zawsze w aksjologicznym wymiarze, poprzez cele, do których dąży i zadania, które realizuje. Stosunek wychowawczy (relacja) jest warunkiem zaistnienia tego procesu i zawsze odwołuje się do zachowania norm i zasad etycznych, które nawiązują do wartości w sposób przemyślany i refleksyjny. Bez względu zatem na prezentacje, które afirmują poszczególne dyscypliny nauki, wychowanie pozostaje w ścisłym związku z wartościami.

### Wychowanie etyczne – rozwój etyczny – podmiotowość etyczna

W wychowaniu, jako procesie osobowego wzrostu człowieka, nie sposób pominąć jego moralnego wymiaru czy etycznego aspektu, we wszystkich jego dziedzinach. Bowiem wychowanie moralne to dążność do takiego celu, którym jest

[...] rozwój moralny dzieci i młodzieży, w tym zwłaszcza przekazywanie im wiedzy o problemach moralnych i rozwijanie umiejętności rozpoznawania tego, co złe, niegodziwe czy wręcz nikczemne z moralnego punktu widzenia. Uczy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego<sup>5</sup>.

Podstawą tego rozumienia jest więc wartość dobra i zła, jako konstytutywnych elementów w moralnym postępowaniu jednostki. Powoduje to kształtowanie się stosunku człowieka do dobra i zła oraz dokonywania wyborów w ich imię, jak i ocen moralnych dokonywanych na bazie osobistych norm, przekonań czy zasad. Stanowi to kanwę wychowania małego dziecka, a w szczególności dziecka

---

<sup>4</sup> S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.

<sup>5</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 258.

przedszkolnego, które w zinstytucjonalizowanych formach wychowania tworzy podstaw swojego moralnego funkcjonowania. Dzieciństwo bowiem, jako wiek plastycznej formowalności osobowości człowieka, pozwala na budowanie człowieczeństwa i jego osobowej formy.

Natomiast przez wychowanie etyczne, którego nie należy utożsamiać z moralnym, trzeba rozumieć kształtowanie i rozwój zdolności poznawczych i wolitywnych, które determinują w jednostce jej ustawiczne dążenie do własnego moralnego geniuszu (dążenie do ideału moralnego). Zatem istota tego wychowania polega *na rozwoju osobowości etycznej, czyli rozwoju kompetencji moralnych*<sup>6</sup>. W rozwoju etycznym wartości i normy etyczne pełnią kluczową rolę, gdyż przyjmując kryteria kategorialne *etyki rozwoju*, człowiek z racji swojego urodzenia jest bytem moralnym, wyrażającym zdolność wartościowania, aprobaty, dezaprobaty i oceny zachowań w aspekcie moralnych odniesień<sup>7</sup>. Natomiast osobowością etyczną staje się (bywa) w akcie swojego osobowego rozwoju. Istotnym i głównym celem wychowania etycznego, jak pisze Anna Klim-Klimaszewska, jest

kształtowanie zdolności do krytycznego i samodzielnego myślenia oraz przygotowanie młodego człowieka do odpowiedzialnego i racjonalnego rozstrzygnięcia różnych dylematów moralnych, jakie niesie współczesność<sup>8</sup>.

Współczesność, jako zbiór różnoimiennych wartości, wymusza na człowieku ambiwalentne postawy, przez co normy oraz wartości nie zawsze mają dodatni ładunek. Wobec tego wychowanie etyczne ma na względzie rozwój etyczny jednostki, w którym chodzi nie o pojedynczą zmianę, ale o ciąg zmian jakościowych, zaistniałych w trakcie samorzutnego i jednocześnie samokierowanego przez podmiot refleksyjnego myślenia. Rozwój etyczny

<sup>6</sup> G. Grzybek, *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007, s. 79.

<sup>7</sup> G. Grzybek, *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010, s. 46.

<sup>8</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Wychowanie etyczne* [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009, s. 335.

mobilizuje aktywność procesu poznawczego, wartościowania i sferę wolicjonalną, gdzie dobra i niczym nie pogwałcona sfera woli nadaje człowieczeństwa jednostce. Rozwój etyczny dziecka w wieku przedszkolnym to wyższy stopień jego doskonalenia się i samorozwoju, który staje się początkiem daleko idących i pozytywnych zmian w zachowaniu i postępowaniu. Ujawnia się on poprzez behawioralne przejawy w trakcie dziecięcej aktywności, którą można i należy kierować w stronę akceptowanych i oczekiwanych reakcji.

Z wychowaniem etycznym i, dokonującym się w jego toku, rozwojem etycznym jednostki łączy się podmiotowość człowieka, która ma swoje umiejscowienie w dychotomicznym układzie znaczeń. Ponieważ zachodzi podczas pedagogicznych relacji (wychowawca-dziecko), podczas aktów wychowawczych, może przybierać dwie formy:

1. podmiotowości indywidualnej (osobistej), ujawniającej własną tożsamość, zorientowanie na siebie, indywidualne Ja;
2. podmiotowości społecznej (wspólnotowej), odzwierciedlającej przynależność społeczną i zachodzące w niej korelacje współdziałania (współbycia), zorientowanie na wspólnotę<sup>9</sup>.

Niemniej jednak, w całokształcie funkcjonowania podmiotu, obie te formy stapiają się z sobą, przenikają się wzajemnie, tworząc zintegrowaną formę podmiotowego istnienia. W wychowaniu, podmiotowość staje się kreatorem mocy, siły, sprawstwa i kontroli nad działaniami i wyborami jednostki, przez co jest ona zdolna do samostanowienia, samorealizacji i autonomicznych wyborów, w oparciu o refleksyjne myślenie i analityczne rozważania. Bo podmiotowość [...] oznacza ontologiczną i działaniową samowystarczalność bytu<sup>10</sup>, co orientuje jej istnienie w akcie działania i aktywności własnej (bez względu na kogo skierowanej). W teorii wychowania

---

<sup>9</sup> L. Wiatrowska, *Podmiotowość w (samo)realizacji wychowawczych działań* [w:] *Aktualność poglądów Janusza Korczaka w XXI wieku*, t. 2, red. K.B. Kochan, E.M. Skorek, Zielona Góra 2012, s. 70.

<sup>10</sup> M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010, s. 156.



i jej dziedzinie - wychowaniu etycznym - tworzy się analogicznie pojęcie podmiotowości etycznej, która

[...] byłaby strukturą intrapsychiczną orientującą na działania w sensie etycznym. Jej warunki konieczne wyrażałyby się w podmiotowej świadomości i dobrowolności, natomiast *differentia specifica* – w pojęciu zobowiązania jako aktualizującej wartości etyczne formie międzyludzkich interakcji. Istotę tak pomyślanej podmiotowości stanowiłaby aksjologiczna świadomość [...] <sup>11</sup>.

Wobec takiego konstruktu teoretycznego podmiotowości etycznej, wychowanek z racji swojego bytu jest podmiotem etycznym, który aktualizuje siebie jako osobę poprzez działania własne, oparte na wartościach moralnych i działania innych, wsparte o moralny wymiar funkcjonowania. Poddaje się ekspresji, jak i percepcji moralnej selekcji, które są wynikiem świadomości aksjologicznej i racjonalnych wyborów działania. Jest to zatem zdolność do odczuwania podmiotowości w zakresie aktualizowania się wartości, jak i konkretyzacja działaniowa etycznych postaw.

### **Badania własne**

Badania zostały przeprowadzone w marcu 2017 r. na terenie województwa dolnośląskiego w grupie 115 osób, którą stanowiły dzieci uczęszczające do przedszkola: 4-latki (35 osób); 5-latki (40 osób); 6-latki (40 osób). Celem badań było poznanie rozwoju etycznego dzieci w wieku przedszkolnym i ich podmiotowości etycznej. Problemy badawcze natomiast miały następującą postać:

1. Jak reagują dzieci w wieku przedszkolnym w okolicznościach agresji werbalnej, co warunkuje wychowanie etyczne?
2. Jakie jest pojęcie dobra i zła u dziecka w wieku przedszkolnym, co znamionuje rozwój etyczny?
3. Jakie autonomiczne działania przejawiają dzieci przedszkolne w sytuacjach moralnych wyborów, stając się podmiotem etycznym?

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 158.

## KATEGORIA I. Wychowanie etyczne

Wychowanie jest jedną z podstawowych funkcji przedszkola, stąd dziecko w przedszkolu poddawane jest nieustannym wpływom opiekuńczo-wychowawczym. Realizacja jego potrzeb to zarazem wychowanie do potrzeb, jak i przez potrzeby, które powinny stanowić podwaliny etycznego wymiaru funkcjonowania człowieka. To wychowanie do wartości i poprzez wartości.

Tabela 1. Przejawy wychowawczych wpływów

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Gdy mama krzyczy ...	to jestem grzeczny	11	36	23	23,3	20,1	70	60,9
	to zła osoba	0	1	8	3,0	2,6	9	7,8
	denerwuję się, smutno mi	19	0	6	8,3	7,2	25	21,7
	mam karę	0	0	1	0,3	0,3	1	0,9
	inne/brak	5	3	2	3,3	2,9	10	8,7
Gdy tata krzyczy ...	to jestem grzeczny	10	33	21	21,3	18,5	64	55,7
	mówię mamie	0	2	0	0,7	0,6	2	1,7
	smutno mi, płaczę	20	0	8	9,3	8,1	28	24,3
	mam karę	0	0	3	1,0	0,9	3	2,6
	to zła osoba	0	0	4	1,3	1,1	4	3,5
inne/brak	5	5	4	4,7	4,1	14	12,2	
Gdy siostra/ brat krzyczy ...	krzyczę na nich, denerwuję się	11	20	23	18,0	15,7	54	47,0
	Jest mi smutno, przykro	9	2	3	4,7	4,1	14	12,2
	mówię mamie (rodzicom)	0	3	5	2,7	2,3	8	7,0
	nie słucham ich	5	5	5	5,0	4,3	15	13,0
	inne/brak	10	10	4	8,0	7,0	24	20,9

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Gdy Pani w przedszkolu krzyczy ...	to jestem grzeczny	15	28	25	22,7	19,7	68	59,1
	smutno mi, przykro	11	2	3	5,3	4,6	16	13,9
	nie krzyczy	0	0	8	2,7	2,3	8	7,0
	mówię rodzicom	0	0	3	1,0	0,9	3	2,6
	inne/brak	9	10	1	6,7	5,8	20	17,4
Gdy kolega krzyczy ...	denerwuję się, też krzyczę, biję go	13	27	20	20,0	17,4	60	52,2
	mówię pani	4	4	4	4,0	3,5	12	10,4
	nie krzyczy	0	5	1	2,0	1,7	6	5,2
	przykro mi, smutno, jestem zły	11	0	3	4,7	4,1	14	12,2
	nic nie robię	0	0	10	3,3	2,9	10	8,7
	inne/brak	7	4	2	4,3	3,7	13	11,3

*Zródło:* badania własne.

Reakcją większości badanych dzieci w wieku przedszkolnym na krzyk swoich rodziców jest ich grzeczność, przejawiająca się najczęściej w posłuszeństwie. Dotyczy to najczęściej 5-latków, a w najmniejszym stopniu 4-latków, którym to dzieciom jest zazwyczaj smutno, są zdenerwowane i chce im się płakać. Reagują zatem w sposób najmniej korzystny emocjonalnie dla siebie, gdyż ogarnięte są częstokroć dysfunkcyjnymi uczuciami. Natomiast 6-latki częściej odbierają krzyk rodziców jako karę za coś (3,5%). Ich reakcje są zatem zgodne z oczekiwaniami rodziców, którzy pragną bezwzględniego podporządkowania się regułom i zasadom domowego przywództwa. Dzieci w swoim przekonaniu i z nakazów kulturowych adekwatnie reagują na działania wychowawcze rodziców i podporządkowują się imperatywom kategoriycznym.

Inaczej ma się sprawa, gdy krzyczy brat lub siostra. Wówczas badane dzieci najczęściej reagują krzykiem na rodzeństwo (47%) lub nie słuchają ich (13%). Powoduje to, iż 60% badanych dzieci wrogo odpowiada na agresywne zachowania rodzeństwa, chociaż potrafią nie *zaogniać* podobnych sytuacji z rodzicami. Mało jest w nich etycznych zachowań czy moralnych poruszeń, a wskaźnik ten wzrasta

wraz z wiekiem badanych. Tak więc rola pełniona w rodzinie bardziej wyznacza etyczne zachowanie dziecka przedszkolnego niż jego wewnętrzne przekonania i normy.

W przypadku agresji werbalnej nauczyciela, zdecydowana większość dzieci staje się grzeczna (59,1%). Reagują tak częściej dzieci starsze, gdyż 4-latki, w sytuacjach krzyku i zastraszania, zwykle czują się smutne czy też wylęknione. Reakcje badanych dzieci na krzyk są podobne, bez względu kto tego dokonuje: mama, tata czy nauczyciel. Jednakże spora część tylko 6-latków twierdzi, że ich pani nie krzyczy, co daje pożądaną obraz przedszkola i pracujących w nich nauczycieli.

W rówieśniczych kontaktach interpersonalnych, reakcja badanych dzieci na krzyk kolegów lub koleżanek jest podobna, jak w przypadku rodzeństwa. Denerwuje się i krzyczy, czy wręcz nawet używa przemocy werbalnej 52,2% badanych, przy czym najmniej takich dzieci stanowią 4-latki. Nie odpuszczają kolegom i zwrotnie reagują podobnie. 10,4% dzieci zwraca się o pomoc do nauczyciela, który jest dla nich ostoją i wsparciem. Natomiast 12,2% ankietowanych doznaje dysfunkcyjnych emocji, które opanowują ich, dając poczucie smutku i osamotnienia. Tylko część najstarszych przedszkolaków zupełnie nie reaguje na krzyki i zaczepki rówieśników, co mogłoby wskazywać na internalizację prawidłowych zasad i przekonań dotyczących kontaktów interpersonalnych. Ich doświadczenia i wzbudzona etyka zachowań nie pozwala na wyzwalamie w sobie niskich pobudek i niepożądanych reakcji. To już wyższy stopień rozwoju i efekt wychowawczych wpływów.

## KATEGORIA II. Rozwój etyczny

Przedszkole, stając się główną instytucją opieki i wychowania małego dziecka, stanowi jednocześnie istotne źródło aksjologicznych normatywów, które uwidocznione w trakcie międzyrówieśniczych relacji ukazują etyczne uposażenie dziecka. Nieustające interakcje dokonują także zmian ważnych rozwojowo, które przekładają się na

utrwalanie i zaistnienie tak ważnych w życiu dziecka wartości, jakimi jest dobro i zło. Przedszkole ze wszech miar jest instytucją, która tworzy sytuacje [...] nazwijmy je aksjologicznymi, które leżą u podstaw doskonalenia się człowieka<sup>12</sup>.

Tabela 2. Rozróżnianie dobra i zła

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N=35	N=40	N=40	N	%	N=115	%
Dobry to ...	tata	6	9	10	8,3	7,2	25	21,7
	kolega	4	3	0	2,3	2,0	7	6,1
	człowiek	8	13	16	12,3	10,7	37	32,2
	zwierzę	2	4	5	3,7	3,2	11	9,6
	jedzenie	3	4	3	3,3	2,9	10	8,7
	zabawki	2	0	0	0,7	0,6	2	1,7
	ja	3	2	0	1,7	1,5	5	4,3
	dziadkowie	1	2	6	3,0	2,6	9	7,8
inne/ brak	6	3	0	3,0	2,6	9	7,8	
Dobra jest ..	mama	15	15	14	14,7	12,8	44	38,3
	kolega	4	5	3	4,0	3,5	12	10,4
	babcia	3	4	3	3,3	2,9	10	8,7
	jedzenie	3	9	9	7,0	6,1	21	18,3
	rodzeństwo	0	2	1	1,0	0,9	3	2,6
	pogoda	2	0	0	0,7	0,6	2	1,7
	osoba (człowiek)	1	3	5	3,0	2,6	9	7,8
	ja	0	0	1	0,3	0,3	1	0,9
	inne/brak	7	2	4	4,3	3,7	13	11,3
Zły to ...	ktoś niegrzeczny	0	6	13	6,3	5,5	19	16,5
	człowiek	10	6	0	5,3	4,6	16	13,9
	złodziej	3	3	2	2,7	2,3	8	6,9
	zwierzę	10	10	4	8,0	7,0	24	20,9
	diabeł	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8
	ktoś agresywny	1	2	3	2,0	1,7	6	5,2
	kolega	2	2	5	3,0	2,6	9	7,8
	postać z bajki	0	1	2			3	2,6
	inne/brak	6	7	8	7,0	6,1	21	18,3

<sup>12</sup> B. Dymara, *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości* [w:] *Dziecko w świecie wartości. Nauczyciele-nauczycielom*, red. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Paulinowa, A. Murzyn, Kraków 2003, s. 25.

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N=35	N=40	N=40	N	%	N=115	%
Zła jest ...	mama	3	5	7	5,0	4,3	15	13,0
	przedszkole	1	1	2	1,3	1,1	4	3,5
	niegrzeczne zachowanie	3	3	6	4,0	3,5	12	10,4
	jedzenie	4	2	4	3,3	2,9	10	8,7
	zwierzyna	2	1	2	1,7	1,5	5	4,3
	człowiek	13	20	7	13,3	11,6	40	34,8
	postać z bajki	5	6	2	4,3	3,7	13	11,3
	pora roku/dnia	0	2	2	1,3	1,1	4	3,5
	inne/brak	4	0	8	4,0	3,5	12	4,0

Źródło: badania własne.

Najwięcej asocjacji dotyczących pojęcia dobra łączy się u dzieci w wieku przedszkolnym z człowiekiem (72,1%). Dobry jest tata, kolega, człowiek, dziadkowie czy też samo badane dziecko. Najwięcej jednak wskazań dotyczy człowieka w sensie ogólnym (32,2%), gdzie zauważa się tendencję zwykłą, w miarę wzrostu wieku dzieci. Także wskazania na tatę (21,7%) wzdają się wraz z wiekiem dzieci, nadając przy tym wychowaniu przedszkolnemu znaczącej rangi w tym zakresie. Dla co 4 - 5 dziecka tata to postać dobra i znacząca w jego życiu, co zapewne daje oparcie i poczucie bezpieczeństwa. To dobry wzorzec etyczny. Spada natomiast wraz z wiekiem, poczucie własnej dobroci, które u badanych 6-latków zupełnie zanika. Postępująca socjalizacja w grupie społecznej umniejsza się zdaje własnej wartości na rzecz wartości nadrzędnej, jaką staje się człowiek/osoba.

W żeńskiej odmianie *dobra* mieści się również nade wszystko człowiek (68,7%) w odmianach: mama (38,3%), kolega (10,4%), babcia (8,7%), człowiek (7,8%) rodzeństwo (2,6%) i na końcu *ja* (0,9%). Mama w tej kategorii *dobra* zajmuje wyższą pozycję niż tata i jest dla badanych dzieci w dużej mierze utożsamiana z dobrem bezwzględnym. Natomiast człowiek, w ogólnym rozumieniu tego pojęcia, lokuje się znacznie niżej w opinii badanych, co wynikać może z semantyki stwierdzenia. Wskazuje to zatem na poprawność dziecięcego myślenia i rozumienia poleceń.

Kategoria *zła* ma swoje jednoznaczne asocjacje z człowiekiem w 21,7% wskazań. W większości przypadków (28,6%) *zło* kojarzone jest z niepoprawnym zachowaniem (niegrzeczny, złodziej, agresywny), co de facto również wiąże się z człowiekiem i jego zachowaniem. Nie dotyczy to jednak człowieka jako osoby w sensie ogólnym, tylko przejawów jego funkcjonowania. Jest to inne spojrzenie na tę wartość, niż dobro, które dzieci bezwzględnie łączyły z osobą ludzką. Głębokie usytuowanie tych pojęć w myśleniu dzieci przedszkolnych ulega transformacji w miarę wzrostu wieku badanych i nabywania przez nich doświadczeń. 4-latki chętniej lokują *zło* w człowieku, gdy już 6-latki bardziej przypisują je instrumentom działań. Transparentny jest zatem obraz większego etycznego rozwoju dzieci starszych w przedszkolu, w których zmiana rozwojowa dokonuje się poprzez wpływy wychowawcze, wynikające z faktu uczęszczania do przedszkola, jak i zdobywanych doświadczeń. *Zło* utożsamiane z postaciami fikcyjnymi, bajkowymi pojawia się w niewielkim procencie i stanowi 10,4% wskazań. Chociaż bajka to podstawowa forma literatury dla dzieci, to związane z nią *złe* postaci, nie wdrukowują się na stałe do świata rzeczywistych odniesień badanych osób. Niepokojący jest fakt, że sporo wskazań na *zło* dotyczy zwierząt (20,9%), w szczególności u młodszych dzieci. Takie wartościowanie zwierząt nie sprzyja pozytywnym nastawieniom do nich i generuje negatywne emocje, a niejednokrotnie i zachowania. Nie koresponduje to z badaniami, gdzie filmy z życia zwierzętach wywołują u ludzi często współczucie i zrozumienie<sup>13</sup>. Kontakt ze zwierzętami to naturalna okazja do kształtowania moralności i etycznych zachowań.

W swojej żeńskiej odmianie *zło* jest przez liczną grupę badanych utożsamiane jednak z człowiekiem (34,8%) lub jego zachowaniem (10,4%). Gdyby dodać do tego jeszcze *mamę* jako *złą* (13%), wówczas lokacja *zła* w człowieku jest porażająca (58,2%). Wymowny jest

---

<sup>13</sup> L. Wiatrowska, *Wielość wartości dostrzeganych w filmach przyrodniczych przez studentów[w:] Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, część 1, s. 180.

także fakt, że żadne z badanych dzieci nie połączyło zła z osobą taty, tylko z mamą, która w rzeczywistości bardziej koncentruje się na dziecku i jego potrzebach. Jednakże odczucia dzieci i negatywne wartości zogniskowane są bardziej na mamie, niż tacie. Owszem, mama to dobro, ale i zło, gdyż najprawdopodobniej wymaga i konsekwentnie egzekwuje. Kocha, ale jednocześnie karci, aby wychowanie nabrało etycznego wymiaru i służyło nade wszystko samemu podmiotowi wychowywanemu.

### KATEGORIA III. Podmiotowość etyczna

Tabela 3. Autonomiczne moralne wybory

Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Lubię siebie za ...	dobre uczynki	10	15	5	10,0	8,7	30	26,0
	grzeczność	1	6	7	4,7	4,1	14	12,2
	wygląd	5	4	8	5,7	5,0	17	14,8
	umiejętności	2	4	8	4,7	4,1	14	12,2
	posiadanie czegoś	4	2	5	3,7	3,2	11	9,6
	za wszystko	2	0	1	1,0	0,9	3	2,6
	inne/brak	10	9	7	8,7	7,6	26	22,6
Lubię (kogo?)	rodziców	11	6	9	8,7	7,6	26	22,6
	kolegów	19	28	23	23,3	20,1	70	60,9
	dziadków	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8
	rodzeństwo	1	1	3	1,7	1,5	5	4,3
	dalszą rodzinę	1	1	2	1,3	1,1	4	3,5
	inne/brak	0	1	0	0,3	0,3	1	0,9
Nie lubię siebie za ...	nie wiem	19	12	13	14,7	12,8	44	38,3
	że jestem niegrzeczny	2	2	7	3,7	3,2	11	9,6
	za złe cechy	0	7	3	3,3	2,9	10	8,7
	lubię siebie	3	6	10	6,3	5,5	19	16,5
	za bałagan	2	1	3	2,0	1,7	6	5,2
	za wygląd	2	0	1	1,0	0,9	3	2,6
	za bicie się	4	0	2	2,0	1,7	6	5,2
	inne/brak	3	12	1	5,3	4,6	16	13,9



Stwierdzenie	Dokończenie	4-latki	5-latki	6-latki	Średnia		Razem	
		N	N	N	N	%	N	%
Nie lubię (kogo?)	kolegów	21	30	28	26,3	22,9	79	68,7
	lubię wszystkich	5	1	5	3,7	3,2	11	9,6
	Pani z przedszkola	2	1	2	1,7	1,5	5	4,3
	cioci, wujka	3	0	4	2,3	2,0	7	6,1
	zwierząt	1	3	1	1,7	1,5	5	4,3
	inne/brak	3	5	0	2,7	2,3	8	7,0
Gdy ktoś jest smutny	pocieszam go	17	19	29	21,7	18,9	65	56,5
	mówię Pani	6	0	1	2,3	2,0	7	6,1
	pomagam	0	1	2	1,0	0,9	3	2,6
	nic nie robię	2	2	2	2,0	1,7	6	5,2
	smutno mi	7	3	2	4,0	3,5	12	10,4
	bawię się z nim	0	1	4	1,7	1,5	5	4,3
	inne/brak	3	14	0	5,7	5,0	17	14,8
Gdy ktoś się boi ....	pocieszam	5	20	8	11,0	9,6	33	28,7
	dotyczy to osoby	3	0	0	1,0	0,9	3	2,6
	idę do mamy	5	4	1	3,3	2,9	10	8,7
	przytulam	4	0	4	2,7	2,3	8	7,0
	placę	2	4	1	2,3	2,0	7	6,1
	pomagam	0	1	10	3,7	3,2	11	9,6
	nie wiem	2	8	7	5,7	5,0	17	14,8
inne/brak	14	3	9	8,7	7,6	26	22,6	
Gdy ktoś jest chory ...	idzie do lekarza	16	9	11	12,0	10,4	36	31,3
	pocieszam	0	1	6	2,3	2,0	7	6,1
	przynoszę leki, herbatę	6	9	11	8,7	7,6	26	22,6
	leży w łóżku	4	2	3	3,0	2,6	9	7,8
	unikam go	0	0	2	0,7	0,6	2	1,7
	smucę się	1	2	2	1,7	1,5	5	4,3
	opiekuję się	2	14	2	6,0	5,2	18	15,7
	odwiedzam	3	3	3	3,0	2,6	9	7,8
	inne/brak	3	0	0	1,0	0,9	3	2,6

Źródło: badania własne.

Bardzo niewiele dzieci akceptuje siebie i lubi za wszystko (2,6%), z czym w opozycji stoi stwierdzenie, iż 38,3% badanych nie wie, za co miałyby siebie nie lubić. W szczególności dotyczy to stwierdzenie najmłodszych dzieci, podczas gdy starsze częściej dostrzegają swoje słabsze strony, uważając je za powód do nieakceptowania siebie. Gdy dołączyć jeszcze 16,5% dzieci, które bezwzględnie lubią siebie,

to w rezultacie 54,8% dzieci lubi siebie i akceptuje takimi, jakimi są. Natomiast 26% lubi siebie za to, co dobrego zrobią. Wówczas są nagradzane i daje im to wewnętrzną satysfakcję. Grzeczność ceni u siebie 12,2% ankietowanych, przy czym tendencja ta wzrasta wraz z wiekiem dzieci, co oznacza, że spełniając oczekiwania społeczne doznają jednocześnie autoakceptacji swojej osoby. Natomiast za niegrzeczność czy złe zachowanie nie lubi siebie 14,8% badanych, co najprawdopodobniej jest wynikiem przyjmowania zewnętrznych ocen i opinii. Strona wizualna dziecka jest powodem do lubienia siebie 14,8% badanych i wzrasta wraz z wiekiem dzieci. Z kolei nie lubi siebie za wygląd 2,6% dzieci, co odzwierciedla nikłe znaczenie własnego wyglądu dla dobrego samopoczucia tej grupy wiekowej. Natomiast za swoje umiejętności lubi się 12,2% przedszkolaków. Także posiadanie rzeczy materialnych wpływa na lubienie siebie (9,6% badanych), co najprawdopodobniej wypływa z ocen środowiska. Mało jest zatem dzieci w tym wieku, które mają pozytywny stosunek do siebie z tej racji, że po prostu są. Najczęstsze powody akceptacji swojej osoby wynikają z osądów zewnętrznych, nadając tym samym podstaw do wewnętrznej satysfakcji.

Badane dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej lubią swoich rówieśników (60,9%), którzy są kompanami ich zabaw i wszelkiej aktywności ruchowej. Podobna część dzieci również nie lubi swoich kolegów (68,7%), co stanowi kontinuum ich preferencji. Duża część lubi też swoje mamy i ojców (22,6%), którzy stanowią ich najbliższe środowisko i jednocześnie nie zaliczyli ich w ogóle do nielubianych osób. Ogólnie zatem, wszystkie badane dzieci nie żywią negatywnych uczuć do swoich rodziców. Następnymi lubianymi osobami są dziadkowie, którzy także nie znajdują się wśród nielubianych. Potem lubiane jest rodzeństwo (4,3%), które także nie znalazło miejsca wśród nielubianych oraz lubiana jest dalsza rodzina (3,5%), która należy także do nielubianych (6,1%). Generalnie, badane dzieci lubią ludzi, ale tych z ich bliskiego kręgu. Część z nich (9,6%) wręcz twierdzi, iż lubi wszystkich ludzi, co oznacza ich pozytywne

doświadczenia związane z kontaktami interpersonalnymi i wynikającymi z nich wpływami wychowawczymi.

W sytuacjach niekomfortowych, które przeżywają inne osoby, wymagających wsparcia, badane dzieci najczęściej pocieszają, pomagają lub same doznają negatywnych emocji. Są w większości empatyczne i rozumieją niekorzystne położenie. Niewiele z nich przejawia obojętność i nic nie robi. Wykazują zdolność do niesienia pomocy i nade wszystko przejawiają to w swoim działaniu i myśleniu dla innych i o innych. Pozytywne nastawienie do ludzi i ich problemów to znak dziecięcej aktywności i wzrostu osobowego pierwiastka. Wiele z nich, pomimo młodego wieku, w sposób dojrzały i adekwatny do zaistniałej sytuacji reaguje etycznie. Zachowanie takie wzrasta wraz z wiekiem dzieci (6-latki przejawiają w większym stopniu aksjologiczny aspekt swojego funkcjonowania). Dotyczy to uczynności, opiekuńczości czy empatycznego rozumienia<sup>14</sup>.

### Konkluzje z badań

Ekspansja rozwojowa dziecka w wieku przedszkolnym czyni je szczególnie wrażliwym i jednocześnie podatnym na wpływy wychowawcze. Wobec poprawnych oddziaływań i właściwych relacji interpersonalnych jego osobowość znajduje korzystne warunki do rozwoju, w tym rozwoju etycznego. Rzeczywistość jednak dokonuje weryfikacji oczekiwanego stanu rzeczy poprzez różne okoliczności towarzyszące temu procesowi, a wnioski z badań unaoczniają świat funkcjonowania dziecka:

1. Większość dzieci w wieku przedszkolnym potrafi adekwatnie reagować na werbalną agresję swoich autorytetów, którymi są rodzice i nauczyciele przedszkola. Realizują cel wychowawców – są wówczas grzeczne, jest im smutno i/lub przykro. Inne są jednak ich zachowania wobec rodzeństwa czy rówieśników, kiedy

---

<sup>14</sup>L. Wiatrowska, *Ambiwalencja aksjologiczna w ujęciu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną[w:] Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. II, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007, s. 414-415.

to agresja rodzi agresję. Nieetyczne zachowania kolegów i rodzeństwa stymulują je do nieetycznych wyborów. Jednakże wraz ze wzrostem wieku dzieci zachowania te zmierzają w bardziej pożądanym kierunku i wskazują na ich większą przyzwoitość. Ma to związek z wychowaniem etycznym, realizowanym nade wszystko w przedszkolu, jako ważnej dla progresji rozwojowej dziecka instytucji opiekuńczo-wychowawczej.

2. Dobro u dzieci w wieku przedszkolnym łączy się w zdecydowanej większości z człowiekiem, zarówno z bliską mu osobą (ja, mama, tata, dziadkowie), jak i globalnie (człowiek). Jednakże im starsze dzieci tym mniejsze upatrywanie dobra we własnej osobie. Natomiast utożsamianie zła dotyczy najczęściej zachowań człowieka i jego odnoszenia się do drugiej osoby, chociaż 1/5 badanych kojarzy go jednak z człowiekiem, jako osobą (nawet z mamą – im starsze dzieci, tym więcej wskazań). Wiek determinuje jednak tę kategorię wartości, gdyż starsze przedszkolaki częściej myślą o złu w sposób instrumentalny. Wskazuje to, tym samym, na rozwój etyczny dzieci, którego wymiarem jest należyte pojęcie dobro i zło.
3. W sytuacjach moralnych wyborów dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej reagują w sposób etyczny, poprzez okazywanie pozytywnych emocji, działań pomocowych i opiekuńczych. Generalnie lubią ludzi (najbardziej swoich kolegów), na co nie ma większego wpływu ich wiek. Źródłem autoakceptacji jest dobre zachowanie, co jest efektem zewnętrznych ocen, kulturowych uwarunkowań. Bezwzględna akceptacja siebie dotyczy tylko niewielkiego odsetka badanych przedszkolaków. Trudno zatem dywagować o podmiotowości etycznej tych dzieci, gdyż z jednej strony ich działania w kontaktach interpersonalnych opierają się o wartości i są wyborami stricte moralnymi, ale z innej perspektywy brak jest u tych dzieci pozytywnej, bezwzględnej autoakceptacji, która uruchamiałaby bycie i stawanie się osobowością etyczną.

## Bibliografia

- Dymara B., *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości* [w:] *Dziecko w świecie wartości. Nauczyciele-nauczycielom*, red. B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Paulinowa, A. Murzyn, Kraków 2003.
- Grzybek G., *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007.
- Grzybek G., *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów 2010.
- Klim-Klimaszewska A., *Wychowanie etyczne* [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoł, Bydgoszcz 2009.
- Kowalski M., Falczman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków 2010.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa 1988.
- Wiatrowska L., *Ambiwalencja aksjologiczna w ujęciu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. II, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007.
- Wiatrowska L., *Wielość wartości dostrzeganych w filmach przyrodniczych przez studentów* [w:] *Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia*, „Rocznik Lubuski” 2010, t. 36, część 1.
- Wiatrowska L., *Podmiotowość (samo)realizacji wychowawczych działań* [w:] *Aktualność poglądów Janusza Korczaka w XXI wieku*, t. 2., red. K.B. Kochan, E.M. Skorek, Zielona Góra 2012.

## Streszczenie

Wychowanie, w swoim definicyjnym ujęciu, ma wiele odston i perspektyw, jednakże nie sposób zakwestionować jego aksjologicznego wymiaru. Poprzez dążenie do wartości, w trakcie aktów wychowawczych i autonomicznych wyborów podmiotu wychowywanego, dokonuje się wychowanie etyczne, które z kolei jest podstawą podmiotowości etycznej. Z uwagi na plastyczność i podatność małego dziecka, już w przedszkolu powinny nastąpić podwaliny owego wychowania, które w konsekwencji pozwoli człowiekowi na bycie osobą o etycznych inklinacjach. Bo przecież o taką osobowość tam się zabiega.

**Słowa kluczowe:** dziecko, przedszkole, wychowanie etyczne, rozwój etyczny, podmiotowość etyczna.

**Abstract**

Education in its definition has many aspects and contexts, but it is impossible to question its axiological dimension. Through the pursuit of the value, in the course of educational acts and autonomous choices of the subject being raised, ethical education is realized and, in turn, it is the basis of the ethical subjectivity. Due to the flexibility and vulnerability of a young child, the kindergarten should be a foundation of the education which, eventually, would allow a person to have ethical inclinations. After all, this is the kind of personality desired there.

**Key words:** child, kindergarten, ethical education, ethical development, ethical subjectivity



Ewa Kochanowska

Akademia Techniczno-Humanistyczna  
w Bielsku-Białej

Wokół kompetencji diagnostycznych  
nauczyciela wychowania przedszkolnego -  
w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań  
w zakresie diagnozowania gotowości  
szkolnej dziecka

Discussing the diagnostic competence  
of a pre-school education teacher -  
in search of optimal solutions for the diagnosis  
of school readiness of a child

## Wprowadzenie

Od dłuższego czasu w Polsce toczyła się - i mimo ostatnio poczynionych ustaleń ministerialnych nadal toczy - dyskusja nad wiekiem, w którym dzieci mają rozpoczynać naukę w szkole podstawowej. Wśród argumentów przemawiających za bądź przeciw określonym momentom przekroczenia przez dziecko progu szkoły, kluczową rolę pełni kwestia poziomu jego gotowości szkolnej. W dyskusjach i licznych opracowaniach teoretycznych poświęconych problematyce diagnozowania gotowości szkolnej, często brak nawet jednoznacznych ustaleń terminologicznych odnośnie kluczowych w tym obszarze pojęć, jakimi są: gotowość szkolna dziecka czy dojrzałość szkolna. Nie wchodząc w pogłębione rozważania teoretyczne, na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuje się, iż pojęcie gotowości



szkolnej należy rozpatrywać poprzez kompetencje, które dziecko może osiągnąć w procesie dojrzewania, czyli mowa tu o strefie najbliższego rozwoju, która według Lwa Wygotskiego stanowi

obszar gotowości dziecka do zdobywania kompetencji leżących w zasięgu jego możliwości przy wspierającym otoczeniu społecznym<sup>1</sup>.

Oznacza to, że gotowość szkolna dziecka jest nie tylko wynikiem naturalnych procesów dojrzewania, ale jest efektem interakcji czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych. Ponadto jakością tej gotowości jest odzwierciedleniem jakości oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodzinę, placówki wczesnej opieki i przedszkole. Na ogół przyjmuje się, iż dziecko jest gotowe do przekroczenia progu szkoły, jeśli zrealizowało zadania przypadające na wiek przedszkolny, do których zalicza się między innymi:

- osiągnięcie stabilności fizjologicznej,
- tworzenie prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej,
- uczenie się nawiązywania kontaktów uczuciowych z rodzicami, rodzeństwem i innymi ludźmi,
- rozwijanie umiejętności rozróżniania dobra i zła oraz kształtowanie się początków sumienia,
- opanowanie sprawności ważnych w grach i zabawach,
- kształtowanie postawy wobec siebie samego, jako zmieniającego się organizmu,
- uczenie się współżycia z rówieśnikami<sup>2</sup>.

W toczących się dyskusjach znacznie rzadziej wskazuje się na gotowość szkoły jako czynnik warunkujący start szkolny dziecka, którą można określić jako wrażliwość tej instytucji na dynamicznie zmieniające się potrzeby, oczekiwania i możliwości rozwojowe dziecka oraz umiejętność elastycznej modyfikacji kierunku i dynamiki zmian

---

<sup>1</sup> Zob. L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, II, *Dzieciństwo dorastanie*, Poznań 2002.

<sup>2</sup> Za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 233.

programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania - uczenia się<sup>3</sup>.

W Polsce do przeprowadzenia diagnozy gotowości szkolnej dzieci zobowiązani są nauczyciele wychowania przedszkolnego. W ostatnim roku pobytu w placówce wychowania przedszkolnego dziecko jest poddawane dwukrotnie badaniom. Z początkiem roku szkolnego poprzedzającego rozpoczęcie przez wychowanka nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej nauczyciel, za pomocą obserwacji gromadzi wyniki, które stają się podstawą dalszej pracy z dzieckiem a także opracowywania, a następnie realizowania, indywidualnych dla każdego dziecka programów wspomagania rozwoju. Pod koniec pobytu dziecka w placówce nauczyciel przeprowadza kolejną diagnozę, której wynik, z założenia, ma pomóc rodzicom podjąć decyzję o rozpoczęciu, bądź nie, przez dziecko nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej. W niektórych krajach obowiązek diagnozowania gotowości szkolnej dziecka spoczywa na nauczycielach w szkole. I tak, dla przykładu, w Republice Czeskiej obowiązek diagnozowania gotowości szkolnej spoczywa na nauczycielach uczących w klasie pierwszej i odbywa się podczas zapisywania dziecka do szkoły. Podstawowym mankamentem takiej procedury jest brak możliwości porównania przez nauczyciela wyników dziecka z jego wcześniejszymi osiągnięciami oraz brak możliwości dokonania oceny stopnia socjalizacji dziecka<sup>4</sup>. Zgodnie z zapisami ujętymi w ramowym programie wychowania przedszkolnego w Republice Czeskiej<sup>5</sup>, diagnoza traktowana jest jako proces ciągły i brak w programie zapisów bezpośrednio odnoszących się do diagnozowania gotowości szkolnej. Każdy nauczyciel może wybrać lub stworzyć własny system monitorowania

---

<sup>3</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 79.

<sup>4</sup> Zob. R. Burkovicova, *Edukacja przedszkolna na terenie Republiki Czeskiej – współczesne uwarunkowania i nurty zmian*, Ostrava 2016.

<sup>5</sup> Rámcový program pro předškolní vzdělávání [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [dostęp: 10.06.2017].

i oceny rozwoju dzieci oraz stosować takie metody i techniki, które są optymalne w konkretnej sytuacji. Mimo zarysowanych różnic w podejściu do opiniowania gotowości szkolnej dziecka w różnych krajach nasuwa się spostrzeżenie, że kluczową kwestią, decydującą o sensie diagnozy, jest wzajemna współpraca i wymiana informacji na temat rozwoju dziecka ukierunkowana na dobro dziecka i wspieranie jego potencjału.

Niniejszy artykuł stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż kluczową rolę w diagnozowaniu gotowości szkolnej dzieci odgrywają szeroko rozumiane kompetencje diagnostyczne nauczyciela, które nie powinny być wykorzystywane jako narzędzie etykietowania dzieci jako gotowych/nie gotowych do podjęcia nauki w szkole, ale jako czynnik monitorowania rozwoju i potrzeb dzieci w sposób wielowymiarowy i ciągły. Od ogólnej wiedzy nauczycieli na temat diagnozy psychopedagogicznej, sposobu rozumienia jej istoty i kompetencji nauczyciela w zakresie planowania, realizacji i interpretacji materiału diagnostycznego zależy jej efektywność. Przedstawione w artykule modelowe rozwiązania w tym obszarze stanowią jedynie propozycję schematu, konstrukcji procesu diagnozy pedagogicznej, w tym diagnozy gotowości szkolnej dziecka, który może stanowić inspirację do dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań w omawianym zakresie.

### **Wielowymiarowość i dynamika diagnozy jako wyznacznik kompetencji nauczycieli**

Punktem wyjścia w procesie konstruowania modelu diagnozy gotowości szkolnej dziecka jest analiza jej ogólnych założeń i zasad poprawności prowadzenia. W opracowaniach z zakresu diagnozy pedagogicznej przyjmuje się najczęściej rozumienie terminu *diagnoza* za Stefanem Ziemskim, który określa ją jako

rozpoznanie na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości badanego złożonego stanu rzeczy przez przyporządkowanie go do

typu lub gatunku, dalej przez wyjaśnianie genetyczne i celowościowe, określanie jego fazy obecnej oraz przewidywanie rozwoju<sup>6</sup>.

Jest to proces niezwykle złożony, gdyż na podstawie zewnętrznych, obserwowalnych przejawów wnioskuje się o stanie wewnętrznym, nieobserwowalnym bezpośrednio badanej rzeczywistości - osoby i jej funkcji psychicznych, instytucji, społeczności czy też o ukrytych atrybutach pewnych zjawisk<sup>7</sup>. Celem diagnozy pedagogicznej jest opis, wyjaśnienie, przewidywanie przebiegu zjawisk oraz kierowanie nimi. Zjawiska należy opisywać takimi, jakimi one są, a nie takimi, jakimi być powinny lub spodziewamy się, że będą<sup>8</sup>. Zdaniem Ewy Wysockiej, złożoność procesu diagnozy wyznaczają trzy czynniki:

1. specyfika podmiotu i przedmiotu poznania (badany, zjawisko i obszar diagnozy),
2. specyfika i właściwości podmiotu poznającego (cechy osobowości, kompetencje, wiedza, umiejętności),
3. mechanizmy modyfikujące przebieg procesu poznania (poznawcze, psychologiczne), które zaburzą wzajemne postrzeganie się podmiotów relacji diagnostycznej<sup>9</sup>.

Od nauczyciela, jako diagnosty, wymaga się zatem tworzenia odpowiednich warunków bazowych, czasowych, merytorycznych i metodycznych. Wymienione kompetencje odnoszą się także do diagnozowania gotowości szkolnej dziecka.

### Optymalny model diagnozy gotowości szkolnej, czyli jaki?

W praktyce pedagogicznej, w odniesieniu do dzieci młodszych, coraz większego znaczenia nabiera diagnoza holistyczna,

---

<sup>6</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 68.

<sup>7</sup> Zob. L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.

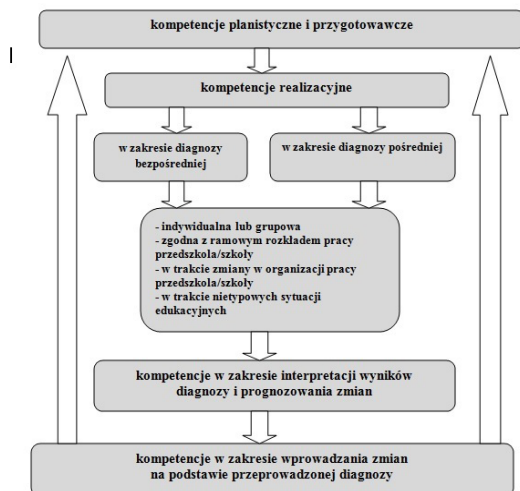
<sup>8</sup> E. Lisowska, *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Kielce 2003, s. 21.

<sup>9</sup> E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013, s. 324-326.

której zamiarem jest (...) opis całej osobowości danego ucznia i wszystkich czynników etiologicznych ją kształtujących<sup>10</sup>.

Diagnoza całościowa umożliwia wszechstronne poznanie dziecka, pozwala na lepsze rozumienie motywów jego postępowania i zachowania, a także właściwości psychicznych, potrzeb i przeżyć. To z kolei przyczynia się do prawidłowego organizowania procesu edukacyjnego<sup>11</sup>.

Schemat 1. Model kompetencji diagnostycznych nauczyciela edukacji elementarnej



Źródło: oprac. E. Kochanowska w ramach międzynarodowego projektu: *Pedagogical diagnosis of child's school readiness as professional activity teacher*; Czech-Polish projects selected for years 2014-2015 ID (CZ) 7AMB14PL013; ID (PL) 9006/R14/R15;

Punktem wyjścia w konstruowaniu modelu diagnozy jest podejście do niej jako do świadomego, zamierzonego i celowego działania, w którym można wyróżnić trzy fazy: przygotowawczą

<sup>10</sup> S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 111.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 121.

(preparacyjną), realizacyjną i kontrolno-ewaluatywną związaną z opracowywaniem wyników diagnozy i wyciąganiem wniosków, jak i projektowaniem zmian (schemat 1). W ramach każdej z wymienionych faz można wyróżnić takie podstawowe składniki, jak: cel diagnozy, przedmiot diagnozy, metody, środki, warunki i rezultaty działania diagnostycznego<sup>12</sup>.

Aby diagnoza dziecka miała charakter holistyczny, kompetentny nauczyciel oprócz diagnozy pedagogicznej, określającej zakres posiadanych wiadomości oraz umiejętności szkolnych a także rodzaj i zakres występujących zaburzeń utrudniających proces uczenia się, powinien uwzględniać wyniki innych typów diagnozy, tj.:

- diagnozy społecznej (środowiskową), obejmującej środowisko rodzinne, rówieśnicze dziecka, jego warunki życia, relacje w rodzinie i między kolegami,
- diagnozy medycznej, obejmującej poziom rozwoju fizycznego, ogólny stan zdrowia oraz podstawowe funkcje biorące udział w uczeniu się (słuchowe, wzrokowe),
- diagnozy psychologicznej, oceniającej poziom funkcjonowania intelektualnego, emocjonalno-motywacyjnego, jak również orientację i działania wykonawcze<sup>13</sup>.

Określając przedmiot i cel diagnozy zadaniem nauczyciela jest:

- ustalenie zakresu i rodzaju wiedzy, którą posiada dziecko objęte planowanymi działaniami diagnostycznymi,
- ustalenie poziomu umiejętności, które opanowało dziecko objęte planowanymi działaniami diagnostycznymi,
- ustalenie rodzaju zachowań motywacyjno-społecznych i emocjonalnych poddawanych działaniom diagnostycznym,
- rozpoznanie możliwości i zainteresowań dziecka,
- planowanie diagnozowania poziomu rozwoju dziecka oraz przyczyn problemów.

---

<sup>12</sup> Fazy i składniki działania wyróżnione przez W. Kojsa. Zob.: W. Kojs: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.

<sup>13</sup> B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 24-26.

Tylko całościowe, holistyczne podejście do diagnozy przez nauczyciela warunkuje jej rzetelność i efektywność. Stąd, obok nauczyciela, w diagnozie pedagogicznej powinni uczestniczyć pedagog, psycholog, lekarze specjaliści, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej itd.

Właściwie rozumiane planowanie procesu diagnostycznego uwzględnia określenie warunków planowanych działań diagnostycznych (np. dobór miejsca i czasu przeprowadzania diagnozy, ustalenie i dobór źródeł pozyskiwania informacji o dziecku, dobór metod i środków diagnostycznych), a także ustalenie sposobów przetwarzania informacji zgromadzonych w wyniku podejmowanych działań diagnostycznych oraz określenie sposobów interpretacji wyników badań i wyciągania wniosków i postulatów dotyczących dalszej pracy z dzieckiem. W praktyce edukacyjnej diagnoza nauczycielska ma przede wszystkim charakter negatywny, tzn. nastawiona jest głównie na rozpoznanie trudności w uczeniu się i/lub zaburzeń rozwojowych dziecka. Diagnoza negatywna polega na opisie trudności, opóźnień lub zaburzeń rozwoju, skupiając się na ujemnej stronie badanego zjawiska. Działania diagnosty są skoncentrowane na ustaleniu przyczyn negatywnego zjawiska i rozpoznaniu źródeł trudności i niepowodzeń. Ten rodzaj diagnozy jest niezbędny dla rozpoznania podłoża zjawiska, ale zbyt często dominuje w badaniach pedagogicznych, co utrudnia projektowanie działań naprawczych, odwołujących się do mocnych stron rozwoju dziecka. Diagnoza pozytywna koncentruje się na mocnych stronach badanej osoby lub zjawiska, podkreśla pozytywne cechy rozwoju lub funkcjonowania dziecka, niekiedy wskazuje na jego zainteresowania oraz stanowi podstawę planowania pracy terapeutycznej opartej na posiadanych i potencjalnych możliwościach dziecka oraz jego zainteresowaniach. Profesjonalna, właściwa diagnoza pedagogiczna, w tym także diagnoza gotowości szkolnej dziecka, powinna obejmować zarówno diagnozę negatywną, jak i pozytywną, która jest podstawą podejmowania pracy wyrównawczej, kompensacyjnej<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 25.

Diagnozie pozytywnej i negatywnej powinny towarzyszyć:

- diagnoza funkcjonalna, dokonywana w działaniu dziecka i z dzieckiem w różnych sytuacjach,
- diagnoza wspierająca, opisująca fakty, profilowa, umożliwiająca dostrzeżenie dziecka w złożoności danych o jego funkcjonowaniu psychofizycznym,
- diagnoza rozwojowa, ujmującą dziecko w jego stawaniu się, analizowanie tempa, rytmu, dynamiki rozwoju,
- diagnoza kompleksowa, obejmującą możliwie pełny zakres informacji o dziecku<sup>15</sup>.

Staranne zaplanowanie diagnozy pedagogicznej warunkuje właściwy jej przebieg i decyduje o efektach końcowych. W fazie realizacji procesu diagnostycznego kluczową rolę odgrywa poprawne stosowanie metod, technik i narzędzi diagnostycznych. Wśród różnorodnych metod diagnozy pedagogicznej, mającej na celu określenie potencjału dziecka, do najbardziej popularnych należą:

- obserwacja bezpośrednia, która jest podstawową metodą w badaniach pedagogicznych, zwłaszcza w zakresie diagnozowania gotowości szkolnej dziecka,
- analiza dokumentów zarówno oficjalnych, takich jak np. opinie, orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokumentów w postaci wytworów dziecka (np. karty pracy, rysunki itp.),
- metody kwestionariuszowe, wśród których najpopularniejsze to ankieta i wywiad skierowane np. do rodziców dziecka,
- pomiar dydaktyczny sprawdzający, pozwalający na interpretację wyników dzieci, w kategorii wymagań lub pomiar różnicujący związany z porównaniem tych wyników z wynikami innych badań.

---

<sup>15</sup> *Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Mazowiecki Zespół ds. systemowego badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli, Warszawa 2010, [on-line:] [http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje\\_nauczycieli\\_wych\\_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf)[21.03.2015].



Zgodnie z przyjętymi standardami diagnozy pedagogicznej, opis metody powinien zawierać informację o założeniach, celu, zakresie i warunkach jej stosowania, sposobie zbierania i analizowania informacji, regułach interpretowania wyników ze względu na możliwość sformułowania propozycji działań wspierających rozwój dziecka.

Nauczyciel jest w bezpośrednim, codziennym kontakcie z dzieckiem i stąd ma największe możliwości obserwowania jego rozwoju, wykrywania braków, opóźnień i dysharmonii rozwojowych, trudności w przyswajaniu wiedzy oraz zaburzeń zachowania. Ponadto nauczyciel obserwuje dziecko w naturalnych warunkach, w różnych sytuacjach szkolnych i na tle innych dzieci. W przypadku diagnozy dziecka w wieku przedszkolnym, poprzez obserwację wyróżnione zostały w literaturze następujące kompetencje nauczyciela niezbędne w przygotowaniu obserwacji oraz w trakcie wykorzystywania wyników obserwacji do organizowania procesu wychowawczo-dydaktycznego: posiadanie wiedzy z psychologii, pedagogiki, niektórych obszarów medycyny dotyczących rozwoju człowieka, wiadomości o sposobach wykorzystania danych dla optymalizowania środowiska wychowawczego dziecka, znajomość technik obserwacyjnych, sposobów (technik) zbierania danych, analizy i interpretowania danych uzyskanych na drodze obserwacji<sup>16</sup>. Nauczyciel, przeprowadzając obserwację dziecka, powinien posiadać zatem pewne niezbędne cechy i umiejętności, takie jak: spostrzegawczość, umiejętność analizy, opisu i interpretacji zauważonych zachowań dziecka oraz zjawisk dydaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do jednostki i do grupy oraz umiejętność doboru odpowiednich technik identyfikacji umiejętności, kompetencji, zdolności i trudności dziecka w wieku przedszkolnym. Nie należy pomijać innych form monitorowania rozwoju, w oparciu o różnorodne formy aktywności dziecka podejmowane w przedszkolu i w domu. Do nich zaliczyć należy m.in.: swobodną zabawę dziecka, wypowiedzi dziecka w sytuacjach okolicznościowych, zadawanie pytań i udzielanie

---

<sup>16</sup> M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1998, s. 8.

odpowiedzi, opisywanie ilustracji, także niejednoznacznych, niewerbalne wypowiedzi dziecka, efekty hodowli, wypełnianie odpowiedzialnych zadań, pracę zespołową czy wykonywanie złożonych poleceń i poleceń dotyczących treści niedostępnych bezpośrednio obserwacji.<sup>17</sup> Obserwacja dziecka może także przebiegać w warunkach eksperymentu naturalnego, zwanego również eksperymentem diagnostycznym. Jak piszą Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska, takimi eksperymentami mogą być zabawy i sytuacje zadaniowe organizowane przez nauczyciela dla wszystkich dzieci w grupie. Chodzi o to, aby móc obserwować zachowania dzieci na tle tego, co robią inne dzieci<sup>18</sup>.

Z reguły, największe trudności pojawiają się w fazie analizy i opracowywania wyników diagnozy, na którą składają się następujące czynności:

- opracowanie zebranego materiału,
- analiza zebranego materiału diagnostycznego zgodnie z zaplanowaną procedurą,
- interpretacja wyników,
- autorefleksja i samoocena w zakresie doboru metod, technik i narzędzi diagnostycznych oraz warunków przeprowadzonej diagnozy,
- wyciąganie wniosków i formułowanie postulatów w wyniku przeprowadzonych działań diagnostycznych oraz konsultacje z rodzicami/prawnymi opiekunami i/lub specjalistami.

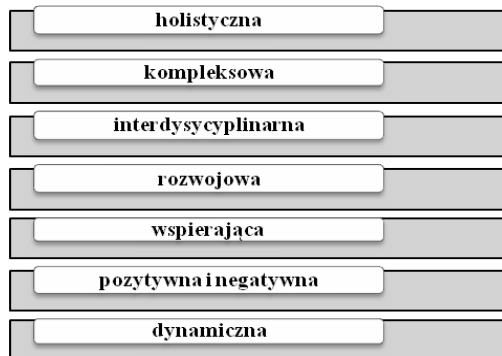
Wyniki diagnozy służą projektowaniu działań wspierających rozwój dziecka w oparciu o zgromadzony materiał diagnostyczny.

---

<sup>17</sup> E. Płóciennik, *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011, s. 215-216.

<sup>18</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwacje, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011, s. 28-29.

Schemat 2. Optymalne cechy diagnozy pedagogicznej  
(w tym diagnozy gotowości szkolnej dziecka)



Źródło: opracowanie własne

Warunkiem efektywności działań diagnostycznych jest zatem kompleksowe podejście do diagnozy i świadomość nauczyciela, że nie jest ona jednorazowym aktem, ale procesem długotrwałym i systematycznym<sup>19</sup>, stąd powinna mieć charakter

dynamiczny, cykliczny i ciągły (nieskończony), wieloaspektowy i interdyscyplinarny<sup>20</sup>.

Diagnozowanie nie może opierać się na jednokrotnym zastosowaniu wybranego sposobu lub narzędzia badawczego, ponieważ, aby stwierdzić, czy dziecko potrafi realizować podjęte lub powierzone zadania należy badanie przeprowadzić kilkakrotnie, uzupełniając je jednocześnie rozmową z dzieckiem, co sprzyja:

- podtrzymywaniu zainteresowania wykonaną pracą,

<sup>19</sup> E. Płóciennik, *Diagnoza pedagogiczna jako informacja o poziomie opanowania czynności przez dziecko w wieku przedszkolnym* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, Toruń 2010, s. 269-270.

<sup>20</sup> E. Wysocka, E. Jarosz, *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela wobec wymagań współczesności. Część II. Podejścia metodologiczne, zasady, funkcje, postawy i błędy diagnosty w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej ucznia* [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T Koszyczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 478.

- zachęceniu dziecka do bogatych wypowiedzi,
- inspirowaniu do kontynuowania przez dziecko działania w innych formach aktywności,
- podnoszeniu samooceny dziecka i jego wiary we własne możliwości (...).

Przed wszystkim działalność diagnostyczna powinna mieć również walor edukacyjny, dlatego należy projektować ją tak, by jednocześnie pobudzać rozwój dziecka<sup>21</sup>.

### Zakończenie

Rzetelna diagnoza ucznia stanowi w pedagogice podstawę wszelkich działań praktycznych, wyznacza kierunek celowej i świadomej pracy nauczyciela i ma fundamentalne znaczenie dla efektywności oddziaływań pedagogicznych. Aby oddziaływanie nauczyciela było skuteczne, musi on posiadać umiejętność wnikliwego poznania sytuacji ucznia, odkrywania tego, co się z nim dzieje, rozpoznawania pierwszych symptomów pojawiających się zaburzeń w procesie uczenia i wychowania dziecka, ich charakteru i przyczyn oraz poszukiwania najlepszych sposobów niwelowania trudności<sup>22</sup>.

Diagnoza psychopedagogiczna, w tym także diagnoza gotowości szkolnej dziecka, wiąże się z koniecznością:

- zastosowania różnorodnych danych pochodzących z wielu źródeł,
- uwzględnienia wielości uwarunkowań,
- weryfikacji hipotez, która potwierdzi słuszność przypuszczeń bądź je obali jako nieistotne dla celowości badania,
- wyciągania wniosków ze zintegrowanych informacji zebranych w toku całej procedury badawczej<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> M. Kromka, K. Ptaśnik-Cholewa, *Diagnoza przedszkolna jako wsparcie sukcesu edukacyjnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 33 (3/2014), s. 115.

<sup>22</sup> D. Wosik-Kowala, T. Zubrzycka-Maciąg, *Wstęp [w:] Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, s. 1.

<sup>23</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, W. J. Paluchowski, *Podstawy diagnozy psychologicznej*

Wskaźnikiem kompetencji diagnostycznych nauczyciela jest przestrzeganie kilku podstawowych zasad w procesie planowania, realizacji i interpretowania wyników badań diagnostycznych:

1. podstawowym celem diagnozy powinno być dobro dziecka, wspieranie jego rozwoju i zwiększenie szans edukacyjnych,
2. należy okazywać dziecku szacunek i traktować je podmiotowo, bez przymusu, uwzględniać potrzeby aktywności i samodzielności dziecka w procesie diagnozy,
3. w trakcie obserwacji, opisu i analizy wyników nie można pominąć emocji i potrzeb dziecka,
4. w diagnozie ukierunkowanej na wspieranie rozwoju należy wymienić te cechy dziecka i te elementy jego środowiska, na których można oprzeć oddziaływanie korygujące, należy unikać uogólnień, negatywnych ocen dzieci oraz ich rodziców, wykazywać troskę o wzajemne zaufanie,
5. dzięki bogatemu materiałowi diagnostycznemu nauczyciel powinien indywidualizować podejście pedagogiczno-wychowawcze, dobierać właściwe metody i formy pracy oraz prognozować możliwości i rozwój kompetencji dziecka we wszystkich obszarach jego aktywności. Jest to podstawą informacji zwrotnej na temat uczenia się, podstawą formułowania perspektywicznych celów edukacyjnych i działań naprawczych oraz doboru i modyfikacji programów, metod, form pracy czy wykorzystywanych środków edukacji<sup>24</sup>.

Postępowanie diagnostyczne nauczyciela nie może się ograniczać do czynności jednorazowych, lecz musi być procesem trwającym przez cały etap edukacji dziecka. Konieczne jest więc ciągłe weryfikowanie dokonanych obserwacji, prowadzenie rozmów, by na podstawie aktualnych problemów wyznaczać nowe kierunki oddziaływań terapeutycznych. Jak podkreśla Jan Grzesiak, „od stopnia dostosowania nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych wobec

---

[w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 52.

<sup>24</sup> E. Płóciennik, *Diagnoza pedagogiczna...*, op.cit., s. 269-276.

zdiagnozowanego ucznia zależy skuteczność tych oddziaływań. Stąd tak wiele uwagi należy poświęcać systematycznemu monitorowaniu postępów ucznia na gruncie jego ciągłego diagnozowania<sup>25</sup>. Właściwie rozumiana i prowadzona diagnoza pedagogiczna „może służyć planowaniu i prognozowaniu zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zarówno na poziomie pojedynczych zajęć jak i w odniesieniu do całego procesu edukacji”<sup>26</sup>.

### Bibliografia

- Adamek I., *Ewaluacja i ocenianie* [w:] red. I. Adamek, *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Kraków 2001.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Burkovicova, *Edukacja przedszkolna na terenie Republiki Czeskiej – współczesne uwarunkowania i nurty zmian*, Ostrava 2016.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Jak prowadzić obserwacje, interpretować wyniki i formułować wnioski*, Kraków 2011.
- Grzesiak J., *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Tom I, red. M. Krzemiński i B. Oraczewska, Włocławek 2012.
- Kojs, W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1987.
- Kromka M., Ptaśnik-Cholewa K., *Diagnoza przedszkolna jako wsparcie sukcesu edukacyjnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 33 (3/2014).
- Lisowska E., *Wprowadzenie do diagnozowania pedagogicznego*, Kielce 2003.
- Płóciennik E., *Diagnoza pedagogiczna jako informacja o poziomie opanowania*

---

<sup>25</sup> J. Grzesiak, *Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci* [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, Tom I, red. M. Krzemiński i B. Oraczewska, Włocławek 2012, s. 26-27.

<sup>26</sup> Por. I. Adamek, *Ewaluacja i ocenianie* [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Kraków 2001, s. 76-90.

czynności przez dziecko w wieku przedszkolnym [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Materiały XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, Toruń 2010.

Płóciennik E., *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf) [dostęp: 10.06.2017].

Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim. Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. systemowego badania potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli, Warszawa 2010, [on-line:] [http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje\\_nauczycieli\\_wych\\_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf) [21.03.2015].

Skalbanią B., *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.

Stemplewska-Żakowicz K., Paluchowski W. J., *Podstawy diagnozy psychologicznej* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008.

Wiatrowska L, Dmochowska H., *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003.

Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej: wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa 2009.

Wosik-Kowala D., Zubrzycka-Maciąg T., *Wstęp* [w:] *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011.

Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne, II, Dzieciństwo dorastanie*, Poznań 2002.

Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013.

Wysocka E., Jarosz E., *Obszary, metody i środki diagnozy w pracy nauczyciela wobec wymagań współczesności. Część II. Podejścia metodologiczne, zasady, funkcje, postawy i błędy diagnosty w rozpoznawaniu sytuacji szkolnej ucznia* [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

### **Streszczenie**

Niniejszy artykuł stanowi próbę uzasadnienia tezy głoszącej, iż kluczową rolę w diagnozowaniu gotowości szkolnej dzieci odgrywają szeroko rozumiane kompetencje diagnostyczne nauczyciela, które nie powinny być wykorzystywane jako narzędzie etykietowania dzieci jako gotowych/ nie gotowych do podjęcia nauki w szkole, ale jako czynnik monitorowania rozwoju i potrzeb dzieci w sposób wielowymiarowy i ciągły. Od ogólnej wiedzy nauczycieli na temat diagnozy psychopedagogicznej, sposobu rozumienia jej istoty i kompetencji nauczyciela w zakresie planowania, realizacji i interpretacji materiału diagnostycznego zależy jej efektywność. Przedstawione w artykule modelowe rozwiązania w tym obszarze stanowią inspirację do dalszych poszukiwań optymalnych rozwiązań w omawianym zakresie.

**Słowa kluczowe:** diagnoza, kompetencje nauczyciela, gotowość szkolna, model diagnozy

### **Abstract**

The following article is an attempt to justify the thesis saying that the teacher's diagnostic competencies, which should not be used as a tool for labeling children as ready / not ready for school education, but rather as a factor of monitoring children's development and needs, play a key role in diagnosing children's school readiness in a multidimensional and continuous manner. The teachers' general knowledge of psychopathological diagnosis, the way of understanding its essence and competence of the teacher in planning, implementation and interpretation of diagnostic material condition the effectiveness of the diagnosis. The model solutions presented in this article are the inspiration for further search of optimal solutions in this field.

**Key words:** diagnosis, teacher's competencies, school readiness, diagnosis model





# Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania

Lidia Kataryńczuk-Mania

Uniwersytet Zielonogórski

## Edukacyjny aspekt uczestnictwa dzieci i studentów w zajęciach umuzykalniających

The educational aspect of the participation of children  
and students in the musical activity

Szczęśliwi Ci,  
którzy mają w sercu muzykę  
i uśmiech na ustach,  
Franz Schubert

### **Wprowadzenie**

Muzyka, choć ma w sobie największy potencjał artystyczno-edukacyjny, nie zawsze jest odpowiednio wykorzystana. A przecież uczy ona myślenia estetycznego, rozwija wyobraźnię, ułatwia przyswajanie nowych pojęć i znaczeń. Muzyka jest towarzyszką procesu życia i wspólnie się z nim rozwija. Stanowi doskonałą bazę dla rozwijania zdolności i umiejętności nie tylko muzycznych.

Zachęcanie dzieci do twórczej aktywności muzycznej, plastycznej, teatralnej sprzyja poszukiwaniom, stymuluje rozwój zainteresowań, ułatwia wyrażanie siebie poprzez przeżywanie, doświadczanie, interpretowanie. W strukturze kompetencji muzycznych dzieci (*to suma uzdolnień, umiejętności, wiedzy, stopnia akceptacji dla muzyki, wrażliwości muzycznej*) mieści się czynnik genetyczny, poziom kultury środowiska domowego, przedszkolnego, środków masowego

przekazu, zdolności i umiejętności a także zainteresowania dziecka.

Jednym z pionierów programu rozwijania twórczych możliwości dzieci, będącego antytezą uczenia muzyki jedynie przez naśladowanie i odwzorowywanie, był Emil J. Dalcroze - przedstawiciel kierunku pedagogicznego *Nowe Wychowanie*. Kładziono w nim nacisk głównie na poszanowanie praw dziecka i sprzyjanie jego potrzebom rozwojowym. Za istotę uznano natomiast potrzebę ekspresji uczuć i myśli, potrzebę tworzenia, poznawania świata przez aktywne doświadczenie go.

Należy stwierdzić, iż twórczość muzyczna dzieci to taka forma edukacji muzycznej, która najpełniej prezentuje walory poznawcze, kształtujące, aktywizuje wyobraźnię, kształtuje postawę twórczą, uczy samodzielnego myślenia, doświadczenia i eksperymentowania. Należy także podkreślić, iż w działaniach artystycznych zakres muzyki obejmuje działanie uspokajające, rekompensujące, dające dzieciom możliwość uzyskania sukcesu. Zdaniem Ewy Zwolińskiej

aktywność muzyczna wymaga sytuacji, w których nieodzowne jest intencjonalne działanie<sup>1</sup>.

Najkorzystniej, zwłaszcza w relacjach z innymi pozostawić dzieciom (uczestnikom) dowolność, swobodę w interpretacji doboru artystycznych środków wyrazu.

Wiesława A. Sacher<sup>2</sup> wyróżnia w rozwoju muzycznym dziecka *ograniczenia wewnętrzne* (do nich zalicza: niski poziom ogólnego rozwoju, niski poziom uzdolnień muzycznych, zaburzone cechy osobowościowe, wysoki, negatywny poziom emocjonalności) i *ograniczenia zewnętrzne* (czyli: nieprawidłowe założenia systemowe edukacji artystycznej, niski poziom przygotowania nauczycieli wczesniej edukacji, dominację muzyki telewizyjnej (medialnej) popularnej, kultury masowej).

---

<sup>1</sup> E. Zwolińska, *Sens umuzykalniania*, Bydgoszcz 2016, s. 115-116.

<sup>2</sup> W.A. Sacher, *Wewnętrzne i zewnętrzne ograniczenia rozwoju muzycznego dziecka* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2007, s. 30.

Nauczyciel powinien dążyć do rozwijania u dzieci uzdolnień, zainteresowań muzycznych a także do motywowania autotelicznego. Niekiedy nie jest w pełni świadomy swojej odpowiedzialnej roli w procesie kształcenia muzycznego, zatem powinien być dobrze przygotowany muzycznie, tzn. wokalnie, instrumentalnie i ruchowo. Nie bez znaczenia zatem są wspólne praktyczne zajęcia muzyczne dla przyszłych nauczycieli - studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z dziećmi.

Od lat staram się takowe prowadzić w ramach przedmiotu edukacja muzyczna. Dla studentów jest to okazja poznawania dzieci, ich zachowań, zainteresowań ale także sprawdzanie swoich kompetencji muzyczno-pedagogicznych. Aktywne, bogate treściowo zajęcia artystyczne wspomagają wspólne poznawanie się, przeżywanie, doświadczanie i eksperymentowanie, co może mieć znaczący wpływ na rozwój wyobraźni, twórczego myślenia zarówno dzieci, jak i studentów. Głównym celem zajęć artystycznych jest zainspirowanie studentów do tworzenia własnych propozycji zabaw muzyczno-ruchowych wzbogaconych o różne środki wyrazu artystycznego (m.in. tworzenie bajek, opowiadań, zadań, zagadek o tematyce muzycznej). Ważne jest, aby uczestnicy zajęć odczuwali twórczą, swobodną atmosferę wspólnej pracy w przedszkolu. Są to także najciekawsze lekcje wyrażania nastrojów, przeżyć, reakcji dziecięcych, przeróżnych spontanicznych zadań, pomysłów takich jak: żywiołowe ruchy taneczne, gestodźwięki, ciekawe akompaniamenty, małe formy teatralne, malowane barwne plamy na papierze itp.

### Zajęcia muzyczne w przedszkolu – cele i zadania

**Celem zajęć umuzykalniających** jest rozwijanie podstawowych zdolności i umiejętności muzycznych, zainteresowań, wspomaganie ogólnego rozwoju dziecka.

Romualda Ławrowska podkreśla, że

celem zajęć muzycznych jest przede wszystkim wychowanie dziecka przez wielostronne kontaktowanie się z muzyką, które ma służyć jego rozwojowi ogólnemu - emocjonalnemu, umysłowemu, fizycznemu, psychicznemu

i społecznemu. Nie mniej ważnym jest także dbanie o wychowanie do muzyki, do interesowania się nią i rozumienia, dla jej przeżywania i doznawania wartości estetycznych<sup>3</sup>.

Wśród zadań muzycznych realizowanych z dziećmi wyróżnia się najczęściej takie, które dotyczą;

- **ekspresji wokalne**j (ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne; nauka piosenki - indywidualna lub zbiorowa, są to piosenki przeznaczone do słuchania i do śpiewania, służące do wykorzystania przy zabawach ruchowych, inscenizacjach a także piosenki z towarzyszeniem instrumentów perkusyjnych; zabawy wokalne obejmują między innymi: improwizacje głosowe naśladujące odgłosy przyrody, zjawisk atmosferycznych, wymyślanie melodii do tekstów piosenek, wierszyków, rytmizowanie tekstów itp<sup>4</sup>.
- **ekspresji ruchowej** (kształcenie umiejętności estetycznego poruszania się - ćwiczenia rąk, stóp, ćwiczenia wyprostne, rozluźniające, opanowanie podstawowych kroków, chód, bieg, podskoki, nauka prostych tańców połączonych z rozwijaniem rozplanowania przestrzennego). Zabawy muzyczno-ruchowe dotyczą wybranych zagadnień muzycznych (zmiana tempa, przerwa w muzyce, początek taktu i in., zabawy ruchowe ze śpiewem, ilustracyjne, inscenizowane, rytmiczne, taneczne, z towarzyszeniem instrumentu, z zakresu techniki ruchu, opowieści ruchowe, tańce<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> R. Ławrowska, *Muzyka w przedszkolnej edukacji zintegrowanej* [w:] *Edukacja dzieci sześciolletnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005, s. 81.

<sup>4</sup> por. L. Kataryńczuk-Mania, *O potrzebie kształcenia wokálnego dzieci* [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I., Kowalkowska, Zielona Góra 2006; L. Kataryńczuk-Mania, *Piosenka w usprawnianiu wymowy* [w:] *Logopedia. Teoria i praktyka*, red. M. Młynarska, T. Smereka, Wrocław 2005; L. Kataryńczuk-Mania, *Piosenka i ćwiczenia mowy w pracy z dziećmi z trudnościami uczenia się* [w:] *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, red. M. Nyczaj-Draż, E. Skorek, Zielona Góra 2002, L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009, s. 82-86; R. Majzner, *Piosenka jako forma aktywności wokalno-muzycznej małego dziecka* [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejki i B. Pazur, Lublin 2015, s. 25-44; M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007 i in.

<sup>5</sup> por. J. Grafczyńska, M. Dąbrowska, *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla*

- **ekspresji instrumentalnej** (poszukiwanie różnych efektów dźwiękowych, poznawanie budowy, sposobów gry i brzmienia różnych instrumentów, szczególnie instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej wysokości i o określonej wysokości). Zabawy instrumentalne obejmują twórcze konstrukcje własnych instrumentów, tworzenie dialogów instrumentalnych, partytur muzycznych, akompaniowanie do piosenek, opowiadań, zabaw muzyczno-ruchowych itp<sup>6</sup>.
- **ekspresji percepcyjnej** (ćwiczenia na pobudzenie uwagi słuchowej, na wyrobienie umiejętności aktywnego spostrzegania, rozróżniania i rozumienia zjawisk słuchowych; słuchanie muzyki żywej i z nagrań). Zadania percepcyjne dotyczą rozpoznawania utworów, znajomości ich budowy - części AB, ABA, słuchania miniatur wokalnych, instrumentalnych o charakterze ilustracyjno-programowym, interpretowania utworów ruchem, bądź w połączeniu z działaniem plastycznym, nadawania tytułu utworom, określania ich charakteru, zmian nastroju utworu, itp<sup>7</sup>. Zdaniem Mirosława Kisiele, w repertuarze prezentowanych utworów muzycznych uwzględnia się treści najbliższe dzieciom: świat baśni, codzienną rzeczywistość dziecka, pracę ludzi różnych zawodów<sup>8</sup>.

W procesie przygotowania dzieci do odbioru muzyki artystycznej proponuje się następujące metody: *metoda działania na dzieci większą ilością bodźców*, niż są w stanie świadomie przyjąć

---

dzieci, Warszawa 1974; R. Ławrowska, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005.

<sup>6</sup> por. U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.

<sup>7</sup> por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy*, Lublin 2000; D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1988; w praktyce umuzykalniającej na uwagę zasługuje metoda aktywnego słuchania muzyki Batti Strauss, silnie związana z systemem Carla Orffa i pedagogiki zabawy; J. Tarczyński, *Aktywne słuchanie muzyki według Batti Strauss*, "Wychowanie Muzyczne w Szkole" 2000, Nr 2/3, s. 90-100; A. Balcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej* [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczenia i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 37-50 i in.

<sup>8</sup> M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 89.

i zinterioryzować, *metoda wnikania w strukturę muzyczną utworu, metoda ujęcia brzmienia, metoda ujmowania znaczenia i emocji*<sup>9</sup>.

Jadwiga Andrychowska-Biegacz w publikacji *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych*<sup>10</sup> proponuje 50 przykładów zajęć do praktycznego wykorzystania, które

łączą różne formy werbalnej, muzycznej, plastycznej i ruchowej wypowiedzi. Poprzez swą różnorodność oraz otwartą formułę nie stawiającą ograniczeń w środkach wyrazu, odejście od stereotypów myślenia i działania pobudzają do rozwoju twórczego myślenia.

Zajęcia umuzykalniające pełnią w szerokim znaczeniu funkcję poznawczą, estetyczną, terapeutyczną, Zajęcia muzyczne w przedszkolu ułatwiają przebieg procesu adaptacyjnego dzieci. Ważny jest kontakt *na żywo* z muzyką i profesjonalnie przygotowany nauczyciel. Najkorzystniej jest by takie zajęcia prowadził profesjonalista, muzyk, który zwróciłby szczególną uwagę na kompetencje muzyczne dzieci i prawidłowe kształcenie muzyczne (kształcenie poczucia rytmu, melodii, dynamiki, agogiki, pamięci i wyobraźni muzycznej). Nie zwalnia to nauczyciela przedszkola z obowiązku czynnego muzykowania i doskonalenia predyspozycji wokalnych, percepcyjnych, ruchowych czy twórczych. Z obserwacji pedagogicznych wynika, że nie zawsze nauczyciele są świadomi, iż dla rozwoju muzycznego dziecka jest to najcenniejszy czas (zob. badania w tym zakresie prowadzili: Mirosław Kisiel, Wiesława Sacher, Romualda Ławrowska i in.).

### Walory zajęć artystycznych o charakterze twórczym

Zajęcia artystyczne opierają się głównie na działaniu, na współtworzeniu sytuacji wyzwalających potencjał twórczy uczestników. Charakterystyczne dla tych zajęć jest to, że mogą być realizowane w różnych miejscach, przestrzeniach a także przy wykorzystaniu

<sup>9</sup> M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach 1-3*, Warszawa, 1990, s. 15-23.

<sup>10</sup> Zob. J. Andrychowska-Biegacz, *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych: 50 przykładów zajęć do praktycznego wykorzystania*, Rzeszów 2006.

różnych środków wyrazu (dowolność stosowanych technik i mediów sztuki). To właśnie działania artystyczne stanowią doskonałe medium komunikacji między uczestnikami. Stają się:

- środkiem komunikacji,
- wspierają interakcje pomiędzy dziećmi, nauczycielem, rodzicem,
- umożliwiają i wzbogacają słownik,
- rozwijają elementarne zdolności artystyczne,
- uczą świadomego słuchania, śpiewania i grania na instrumentach,
- uczą i wspomagają ekspresję ruchową,
- rozwijają kreatywność dziecka.

Podstawą działania artystycznego jest sam proces twórczy i doświadczenie a także osoby w tym uczestniczące – nauczyciel (student) i dzieci. Jan Berdyszak zwrócił uwagę na postawę otwartą wobec uczestników zajęć. Jego zdaniem

doświadczenia osób twórczych mogą dać dziecku najwięcej nie w postaci gotowego *produktu* lecz przez partnerski udział w procesie twórczym. O partnerstwo z dzieckiem w procesie twórczej aktywności nietrudno, a także nietrudno wówczas wydobywać tkwiące w poszczególnych osobach wartości i możliwości, a więc to, co nieodkryte<sup>11</sup>.

Organizując warsztaty prowadzący powinien zapewnić uczestnikom odpowiednie warunki sprzyjające wyzwaniu możliwości twórczych dziecka, do których można zaliczyć między innymi: swobodę twórczą w działaniach, zwracanie uwagi na doświadczenie dziecka, stymulowanie aktywności, inspirowanie do twórczego działania, tworzenie pól wspólnotowych dla wszystkich członków grupy, odpowiednie warunki materialne, środki dydaktyczne<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> J. Berdyszak, *Warsztaty, kreacja, edukacja* [w:] *Warsztaty edukacji twórczej*, red. E. Olinkiewicz, E. Repsch, Wrocław 2004, s. 9-10.

<sup>12</sup> por. L. Kataryńczuk-Mania, *Warsztaty muzyczne formą aktywności twórczej dzieci i nauczycieli* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 325-330; E. Józefowski, *Jedna z metod edukacji plastycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 331-



## Prezentacja wybranych działań artystycznych

Od wielu lat prowadzę współpracę z zakresu realizowania zajęć umuzykalniających i warsztatów artystycznych z Miejskim Przedszkolem Nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze. Podczas zajęć muzycznych (odbywających się dwa razy w tygodniu) staram się aby dzieci mogły rozwijać swoje zdolności i umiejętności muzyczne oferując wszystkie formy muzycznej aktywności muzycznej, czyli śpiew i ćwiczenia mowy, muzykowanie na instrumentach perkusyjnych, ruch z muzyką, słuchanie muzyki i tworzenie muzyki. Niektóre treści tych zajęć stanowiły inspirację do prowadzenia warsztatów artystycznych z dziećmi, ich rodzicami z udziałem studentów edukacji elementarnej. Istnieje pewna różnica w zachowaniach między studentami rozpoczynającymi studia a tymi, którzy wracają z krótkiej praktyki. Praktyka zazwyczaj uświadamia, jak bardzo przydatne są zajęcia muzyczne i cenne są kompleksowe kompetencje artystyczne z zakresu teatru, plastyki, tańca itp. Treści muzyczne łatwiej przyswajają sobie dzieci (co potwierdzają studenci) jeśli są one fabularyzowane w formie zabawy. Ona przecież jest naturalną, spontaniczną aktywnością i warunkiem prawidłowego rozwoju. Do realizacji takich zabaw należy być dobrze przygotowanym, znać literaturę, piosenki i utwory muzyczne itp<sup>13</sup>.

W ramach tematu: BAJKOWA KRAINA – WSZYSTKO OD BAJEK SIĘ ZACZYNA zrealizowano cykl warsztatów muzyczno-plastycznych przeznaczonych dla dzieci od 3 do 6 lat oraz ich rodziców będący dodatkową ofertą edukacyjną w przedszkolu. W niektórych zajęciach brali udział studenci elementarnej edukacji.

---

340; E. Józefowski, *Warsztaty twórcze aktywności plastycznej w Pracowni Edukacji Twórczej* [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005, s. 191-196; J. Uchyła-Zroski, *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu* [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, red. B. Dymara, Kraków 2009; W. Herdtweck, *Warsztaty rytmiki dla dzieci*, Kielce 2005.

<sup>13</sup> Szerzej; I. Klebańska, *Akolada - 8 stopień wtajemniczenia*, Łódź 2008; G. Stroms, *100 nowych gier muzycznych*, Lublin 1999; T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995.

Celem zadań warsztatowych było:

- poznanie wartości wychowawczo-edukacyjnych zawartych w znanych dobranockach (wzory postaw, wzory zachowań, wartości ponadczasowe, działania godne naśladownictwa),
- stymulowanie rozwoju osobowości dziecka poprzez aktywność twórczą, rozwijanie inwencji twórczej w zakresie działań muzyczno-plastycznych i teatralnych,
- inspirowanie dzieci do samodzielnego podejmowania działań twórczych w zakresie muzyki, plastyki oraz eksponowanie wytworów działalności twórczej w ramach wystaw, wernisaży, koncertów,
- wzbogacanie przeżyć i wyzwalanie pozytywnych emocji twórczych dzieci,
- zachęcanie dzieci do wyrażania własnych przeżyć, wiedzy o otaczającym świecie za pomocą twórczej zabawy z zastosowaniem interesujących form, metod, technik z zakresu muzyki i plastyki,
- wzmacnianie wiary dzieci we własne siły i możliwości twórcze (zabawy muzyczno-plastyczne forma doświadczania – tworzenia),
- rozwijanie zainteresowań i talentów dzieci w zakresie działań muzyczno-plastycznych.

Opracowano osiem scenariuszy z zakresu muzyki i plastyki, których motywem przewodnim byli bohaterowie bajki *Bolek i Lolek*.

Blok I pt. – *Z Bolkiem i Lolkiem w krainie kolorów* – zawierał propozycję zrealizowania zabaw artystycznych, utrwalających nazwy kolorów oraz umiejętność ich rozpoznawania w najbliższym otoczeniu (kolory podstawowe – pochodne, ciepłe – zimne, jasne – ciemne), mieszanie kolorów, tworzenie malarskiej palety barw).

W tym bloku wykorzystano także, jako urozmaicenie, wybrane misy dźwiękowe<sup>14</sup>, do których wsypywano różne kolory piasku. Pod wpływem uderzenia pałeczką w misę tworzyły się kolorowe piaskowe mandale. Uczestnicy mogli doświadczać relaksacyjnych dźwięków i obserwować ciekawe propozycje mandali. Następnie przenieśli je na papier korzystając z różnych technik plastycznych.

---

<sup>14</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Zabawy dźwiękowe w pracy z dziećmi - przykłady praktyczne* [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2006.

Wspólnie ze studentkami dzieci przygotowały przedstawienie teatralne KOLOROWE PANNY, z piosenkami: *Kolorowe kredki* i *Tęcza muzyka* (muz. W. Wulejsza, sł. T. Fiutowska)<sup>15</sup>.

Piosenka *Kolorowa jesień* (muz. i sł. J. Stadnicka)<sup>16</sup>, była inspiracją dla grupy Bolka i Lolka. Uczestnicy maszerowali zgodnie z melodią i tekstem piosenki:

- I zwrotka, po parku (kolorowa jesień, kolorowe drzewa, kolorowa droga, kolorowy park, w kolorowym świecie, z kolorowych liści, kolorowy bukiet każdy zrobi sam...),
- II zwrotka, po sadzie (owocowa jesień, owocowe drzewa, owocowa droga, owocowy sad, w owocowym świecie, owocowy zapach, owocowe smaki skosztuj sobie sam...),
- III zwrotka, po alejce kasztanowej (kasztanowa jesień, kasztanowe drzewa, kasztanowa droga, kasztanowy park, w kasztanowym świecie, kasztanowe konie, kasztanowe ludki wiozą tu i tam...).

Po muzycznym wykonaniu uczestnicy, zainspirowani piosenką, tworzyli własne prace plastyczne. Na zakończenie tego bloku wykorzystano elementy metody aktywnego słuchania do wybranych utworów impresjonistów. Posłużono się także swobodnymi improwizacjami ruchowymi z Bolkiem i Lolkiem (po kole, w parach, w grupach, w korowodzie).

Blok 2 – *Kolorowy zawrót głowy* - zabawy z wykorzystaniem ciekawych technik plastycznych (malarskich, rysunkowych, modelarskich, płaskich i przestrzennych) w cyklach zabaw: *Co rysuję a co maluję?*, *Od gliny do plasteliny*, *Od kropli deszczu do kałuży*, *Od wycinanki do składanki*, *Od nitki do kłęбка*. Towarzyszyła temu projektowi piosenka *Na deszczową pogodę* (muz. i sł. J. Stadnicka)<sup>17</sup>, pozwalająca na improwizowanie dudnienia deszczu w różny sposób, ze zmienną dynamiką i artykulacją.

Tworzenie kolorowych partytur m.in. *Kropelki deszczowe*,

---

<sup>15</sup> T. Fiutowska, *Teatr „Smyk” dla smyka*, Warszawa 2003, s. 40-41, 141.

<sup>16</sup> J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 288.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 304-306.

propozycje grup: Bolka i Lolka. Po odtworzeniu partytur, następuje zamiana grup i instrumentów (blok akustyczny, trójkąt, kołatki, tarki i tuby papierowe). Zabawy z piosenką: *Pomaluje cały świat* (muz. B. Kolago i sł. E. Zawistowska)<sup>18</sup>. Piosenka została wykonana przez studentki według partytury, następnie, podczas powtórnego wykonania włączyły się do prezentacji dzieci, akompaniując swobodnie gestodźwiękami (kłaśnięcia, tupnięcia).

Wykorzystano zabawę muzyczno-ruchową *Kolorowe drużyny Bolka i Lolka*. Każda drużyna miała do wyboru białe lub niebieskie *krople deszczu* (papierowe). Podczas brzmienia melodii piosenki, na sygnał nauczycielki, poruszały się kolejno wskazane drużyny. Kiedy tańczyła drużyna Bolka to drużyna Lolka lekko uderzała palcami w swoje krople deszczowe (wykorzystano torebki foliowe). Inny wariant: Podczas refrenu piosenki dzieci - kropelki łączyły się w pary i obracały dookoła.

Blok 3 – *Bolek i Lolek – bajkowe kukielki* – lepienie kukielek z masy papierowej. Tworzenie opowieści ruchowych z wykorzystaniem kukielek. Aktywne słuchanie utworów o charakterze tanecznym – *Tańczące kukielki*. Piosenki: *Bajka różne ma imiona...*, *Piosenka o deszczowej bajce* (muz. J. Świder, sł. E. Śnieżkowska-Bielak)<sup>19</sup>. Do akompaniamentu piosenki wykorzystano takie instrumenty, jak: grzechotki, czeczotki (takty 1-16) i trójkąty (takty 17-24) oraz instrumenty niekonwencjonalne - papierowe grzechotki. W zabawie ruchowej o deszczu wykorzystano kolorowe parasolki.

Blok 4 – *Tęczowe malowanie z Bolkiem i Lolkiem* - zabawy plenerowe w ogrodzie przedszkolnym, utrwalanie siedmiu barw tęczy – tworzenie tęczego dywanu dla Bolka i Lolka (wykorzystanie chusty animacyjnej, kolorowych piłek, kolorowych piórek). Piosenki: *Podajmy sobie ręce* (muz. K. Kwiatkowska, sł. D. Gellner)<sup>20</sup>, *Pusz-*

---

<sup>18</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992, s. 208-209, s. 210-212.

<sup>19</sup> T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995, s. 172-174.

<sup>20</sup> J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, słowem i mową*, Warszawa 1995, s. 243-246.

ysty kot (piosenka ang., sł. pol. M. Komorowska), *Tęczowa muzyka* - wykorzystano chustki w kolorach tęczy do zabaw tanecznych przy poznanych piosenkach.

Blok 5 – *Z Bolkiem i Lolkiem w krainie dźwięków* – zabawy muzyczne z wykorzystaniem naturalnej potrzeby ruchu przy muzyce w oparciu o metody C. Orffa, R. Labana, W. Sherborne (zabawy przy muzyce oparte na poznawaniu własnego ciała, zabawy z partnerem, zabawy kreatywne przy muzyce i opowieści ruchowe ilustrowane muzyką). Podczas zajęć studentki przygotowały utwór instrumentalny dla dzieci pt. *Kołysanka* K. Orffa na flet prosty i dzwonki chromatyczne<sup>21</sup>. Wykorzystano zabawy pt. PORTRETY BOLKA I LOLKA, oparte na improwizacjach wokalnych, instrumentalnych i ruchowych. Dzieci uczyły się także *Polki* w stylu country. Proponowano także zabawy w orkiestrę Bolka i Lolka z wykorzystaniem różnych instrumentów perkusyjnych a także pianina.

Blok 6 – *Szukamy muzyki* – zabawy muzyczne o charakterze odkrywczym. Rozpoznawanie zjawisk akustycznych występujących w najbliższym otoczeniu, określanie elementów muzyki (rytm, melodia, tempo) oraz cech dźwięku (natężenie, czas i wysokość). Przygotowanie inscenizacji SPOTKANIE Z NUTAMI, z wykorzystaniem piosenek: *Nutki* (muz. W. Wołęjsza, sł. T. Fiutowska)<sup>22</sup> i *Skaczące Nutki* (muz. B. Kołago, sł. D. Gellner)<sup>23</sup>. Wspólnie ze studentkami opracowano opowiadanie muzyczne na temat przygód Bolka i Lolka z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych i rekwizytów.

Blok 7 – *Muzyczne zagadki Bolka i Lolka* – rozpoznawanie muzycznych fragmentów znanych dobranocek, tworzenie muzyki niekonwencjonalnej (papier, folia). Nauka i opracowanie ruchowe piosenki pt. *Kopciuszek* (muz. J. Świder, sł. E. Śnieżkowska-Bielak)<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, słowem i mową*, Warszawa 1998, s. 116-117, 135-136.

<sup>22</sup> T. Fiutowska, Teatr „Smyk” dla smyka, Warszawa 2003, s. 81-86, 140.

<sup>23</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992, s. 226-228.

<sup>24</sup> T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995, s. 154.

Bolek i Lolek prowadzą rozmowy melodyczno-rytmiczne z bohaterami dobranocek (Miś Uszatek, Smerfy, Krecik itp.). Konkurs na ulubioną dobranocek – dzieci wybierały dowolne rekwizyty (obrazki) i przedstawiały ruchowo (improwizacje swobodne) wybrane fragmenty z dobranocek.

Blok 8 – *Podróże malowane dźwiękiem* – zabawy muzyczno-ruchowe z wykorzystaniem różnorodnych gatunków muzyki klasycznej, ludowej, rozrywkowej; improwizacje ruchowe z wykorzystaniem różnych rekwizytów (chusty animacyjne różnej wielkości, kolorowe piórka, szarfy, wstążki, baloniki). Opracowanie melodii ludowej *Tańcowały dwa Michały*, utworu J. Garści *W pociągu* op.5, nr 2 z wykorzystaniem instrumentów: trójkąty, talerze uderzane pałeczką drewnianą, kołatki, bębenek uderzany palcami, bębenek uderzany pałeczką drewnianą<sup>25</sup> oraz utworu *Lokmotywa* W. Markiewiczówny (utwór w metrum dwumiarowym, o szybkim tempie, został przygotowany wcześniej przez studentów, z wykorzystaniem instrumentów: pianino, trójkąt, talerz uderzany pałeczką filcową, kołatki, bębenek uderzany pałeczką drewnianą, uderzany palcami, pocierany dłonią).

Dobrze funkcjonujące przedszkole ma swoją misję i wizję, nakreślające priorytety działalności placówki, przybliża główne założenia realizowanego programu. Misją przedszkola jest: *Moje przedszkole daje mi radość zabawy, jest źródłem artystycznego wyrażania samego siebie* zaś wizja przedszkola to *Moje przedszkole – przedszkolem twórczej zabawy, dziecko zaś małym artystą w zaczarowanym świecie kolorów, dźwięków i słów...*

Na uwagę zasługują również autorskie propozycje Dyrektorki Przedszkola Nr 3 w Zielonej Górze, Marzeny Kmetko, w zakresie działań artystycznych w ramach współpracy polsko-niemieckiej, które są organizowane cyklicznie (zaplanowano np. warsztaty pt. *Transgraniczne wędrówki z muzyką*). Będą realizowane zadania

---

<sup>25</sup> J. Lenartowska, A. Nowak-Lenartowska, *Dziecięca orkiestra perkusyjna*, Kraków 1966, s. 116-118, 135-136.

twórcze z zakresu muzykoterapii, zabaw integracyjnych (płyty polsko-niemieckie), nauki piosenek, tańców, wspólnego muzykowania na instrumentach, poznawania kompozytorów polskich i niemieckich a także ich utworów.

Dzięki opracowaniu projektów unijnych w ramach Funduszu Małych Projektów i projektów sieciowych Euroregionu Sprewa -Nysa-Bóbr zostaną zakupione pomoce dydaktyczne (w tym do nauki języka niemieckiego), zabawki, instrumenty muzyczne, sprzęt audiowizualny, środki przeznaczone będą także na organizację imprez kulturalnych czy warsztatów artystycznych.

W ramach współpracy z rodzicami przygotowuje się teatryzki z udziałem rodziców – *Rodzice swoim dzieciom*. Jest to ciekawa forma działań artystycznych, umożliwiająca odkrywanie wartości twórczych, gdy rodzice uczą się tekstów, piosenek, tańców. Zauważa się, że rodzice bardziej wówczas doceniają trud występów artystycznych swoich dzieci. Studenci, będąc również uczestnikami tych spotkań, mogą obserwować różne zachowania i postawy rodziców.

Innym przykładem są organizowane festyny rodzinne, w których biorą udział całe rodziny, personel przedszkola i zaproszone studentki. Łączone są występy dzieci i rodziców, uaktywnia się personel przedszkola, studenci wspomagają organizacyjnie lub prowadzą konkursy, naukę tańców nowoczesnych. Cały ten proces wzmacnia więzi, kontakty i współpracę. Na uwagę zasługują także wspólne warsztaty dla dzieci i rodziców o charakterze artystycznym w każdej grupie wiekowej. Jest także okazja na wspólne spędzanie czasu z dzieckiem i grupą jego kolegów. Rodziny wspólnie odkrywają swoje zainteresowania, zdolności artystyczne. W grupie 6-latków odbył się warsztat *W jesiennym nastroju*. Obecność i aktywność wszystkich rodziców była miłym zaskoczeniem. Wspólne doświadczenia artystyczne stwarzają kanon, który łączy i staje się atrybutem grupy, wzmacnia poczucie przynależności do tych, którzy podobnie czują sztukę i ją rozumieją. U dzieci ślady takich przeżyć artystycznych pozostają na długo w pamięci i mogą stawać się wartościami autotelicznymi.

Przykłady wskazanych działań artystycznych przyczyniły się do rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci, kompetencji muzycznych i twórczych. Wspólne spotkania muzyczne pogłębiły praktyczne doświadczenia pedagogiczne studentów wczesnej edukacji, pobudziły do poszukiwań kreatywnych w zakresie edukacji artystycznej.

### Podsumowanie

Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu mogą być radosnym przeżyciem wpływającym na samopoczucie człowieka. Dziecko o dobrym samopoczuciu jest bardziej podatne na wpływy wychowawcze, chętniej komunikuje się z rówieśnikami i dorosłymi, czego przykładem były spotkania artystyczne ze studentami. Sposoby przybliżania dzieciom muzyki, jej różnych form umożliwia rozwijanie kompetencji muzycznych, obcowanie ze sztuką ujmowaną w sposób integralny (plastyka, teatr, literatura itp.). Skuteczność wykorzystania muzyki w pracy pedagogicznej w przedszkolu zależy nie tylko od przygotowania merytorycznego ale również od umiejętnego wykorzystania spektrum dostępnych form, metod pracy, postawy oraz stopnia zaangażowania samych nauczycieli (i studentów).

### Bibliografia

- Andrychowska-Biegacz J., *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych*, Rzeszów 2006.
- Balcer A., *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej* [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.
- Berdyszak J., *Warsztaty, kreacja, edukacja* [w:] *Warsztaty edukacji twórczej*, red. E. Olinkiewicz, E. Repsch, Wrocław 2004.
- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy*, Lublin 2000.
- Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Dźwięki naszego otoczenia. Zagadki obrazkowo-dźwiękowe*, red. M. Sibila, Gdańsk 2010.
- Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.



- Fiutowska T., *Teatr „Smyk” dla smyka. Scenariusze przedstawień dla dzieci*, Warszawa 2003.
- Grafczyńska J., Dąbrowska M., *Zabawy rytmiczne i umuzykalniające dla dzieci*, Warszawa 1974.
- Herdtweck W., *Warsztaty rytmiki dla dzieci*, Kielce 2005.
- Historyjki piosenkowo-obrazkowe*, red. A. Guła A, Gdańsk 2010.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009.
- Józefowski E., *Jedna z metod edukacji plastycznej* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- Józefowski E., *Warsztaty twórcze aktywności plastycznej w Pracowni Edukacji Twórczej* [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- Kamper-Kubańska M., *Muzyka między wzniosłością a codziennością. Wyzwania pedagogiczne i kulturowe*, Radom-Toruń 2006.
- Kamper-Kubańska M., Wieczór E., *„Słowo za słowem”. O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przez dzieci. Implikacje językowo-muzyczne do pracy z dzieckiem*, Włocławek 2014.
- Kataryńczuk-Mania L., *Zajęcia umuzykalniające w przedszkolu – twórczym działaniem dziecka i nauczyciela* [w:] *Z zagadnień poznawczych, kulturowych i dydaktycznych muzyki*, red. I. Marciniak, Zielona Góra 1996.
- Kataryńczuk-Mania L., *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej (na przykładzie warsztatów muzycznych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego pt. „W świecie piosenki i tańca”)* [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.
- Kataryńczuk-Mania L., *Warsztaty muzyczne formą aktywności twórczej dzieci i nauczycieli* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.
- Kataryńczuk-Mania L., *Zabawy dźwiękowe w pracy z dziećmi - przykłady praktyczne* [w:] *Terapia dźwiękiem*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2007.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005.
- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Klebańska I., *Akolada - 8 stopień wtajemniczenia*, Łódź 2008.
- Krzyżowska T., *Zabawy z piosenką*, Katowice 1995.

- Lenartowska J., Nowak-Lenartowska A., *Dziecięca orkiestra perkusyjna*, Kraków 1966.
- Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005.
- Ławrowska R., *Muzyka w przedszkolnej edukacji zintegrowanej* [w:] *Edukacja dzieci sześciolletnich w Polsce*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2005.
- Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1988.
- Pękala A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.
- Pietrzak J., *Niech zatańczą radośnie!*, Warszawa 2015.
- Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979.
- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008.
- Sacher W.A., *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Bielsko-Biała, 2007.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986.
- Smoczyńska -Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1982.
- Sloboda J.A. *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.
- Storms G., *100 nowych gier muzycznych*, Lublin 1999.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.
- Tarczyński J., *Aktywne słuchanie muzyki według Batti Strauss*, "Wychowanie Muzyczne w Szkole" 2000, Nr 2/3.
- Uchyla-Zroski J., *Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu* [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, red. B. Dymara, Kraków 2009.
- Walencki-Topiłko A., *Muzyka i dźwięk w rozwoju mowy dziecka*, [www.uwaga.ydp.com.pl](http://www.uwaga.ydp.com.pl)
- Zwolińska E.A., *Sens umuzykalniania*, Bydgoszcz 2016.

### **Streszczenie**

W artykule zostały przedstawione cele i zadania zajęć umuzykalniających, realizowanych w przedszkolu. Przedstawiono możliwości realizacji różnych form artystycznych i przykłady praktyczne podczas wspólnych zajęć muzycznych dzieci i studentów.

**Słowa kluczowe:** zajęcia umuzykalniające, aktywność muzyczna dzieci, praktyka studentów

**Abstract**

The article presents the aims and tasks of the musical classes conducted in kindergarten. The possibility of performing various artistic forms and practical examples during the joint musical activities of children and students was presented.

**Key words:** music classes, children's musical activity, students practice

Irena Sikora-Leśna

Żaganiec

## Komfort wewnętrzny i systemy reprezentacji w edukacji wczesnoszkolnej przez sztukę

Internal comfort and representation systems  
in early school education through the art

### Wprowadzenie

Działalność edukacyjna szkoły jest określona, między innymi, przez program profilaktyki, który powinien być rozumiany, jako pomoc dzieciom w usuwaniu przyczyn powodujących trudności w nauce i kłopotów wychowawczych, a nie jako działania niwelujące skutki już powstałych problemów.

Lidia Kataryńczuk-Mania zauważa, iż

wielu nauczycieli szuka nowej rzeczywistości edukacyjnej, próbuje do niej dostosować swoje kompetencje. Dotyczą one aspektów psychologicznych pracy nauczyciela związanych z motywacją, partnerstwem, negocjowaniem, sprawdzaniem się, jak również poszukiwaniem nowych metod aktywizujących, różnorodnych projektów autorskich czy innowacyjnych<sup>1</sup>.

Jednym z ważniejszych aspektów psychologicznych w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej winna być świadomość ogromnego znaczenia muzyki, plastyki, teatru w budowaniu bezpiecznych, przyjaznych, aktywizujących sytuacji dydaktycznych, dających

---

<sup>1</sup> Zob. *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 5.

dzieciom radość i satysfakcję z twórczego działania oraz ułatwiające im uczenie się, gromadzenie, zapamiętywanie, odtwarzanie i wykorzystywanie samodzielnie zdobytej wiedzy i umiejętności.

Dobry nauczyciel potrafi okazać dziecku pomoc w odkrywaniu i kształtowaniu jego cech osobowości, zainteresowań i możliwości, a także okazać wyrozumiałość dla jego infantylności, popełnianych błędów, które zdarzają się każdemu, dla braku wiedzy i doświadczenia.

Nauczyciel, przystępujący do działań w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, najpierw winien zdać sobie sprawę z tego, że należy:

- poznać zainteresowania dzieci rozpoczynających naukę szkolną, zasób ich wiedzy, umiejętności, doświadczeń,
- odkryć style działania (zwane systemami reprezentacji wewnętrznych) oraz sposoby komunikowania się,
- ustalić indywidualne potrzeby związane z aktywnością ruchową, wyrażaniem ekspresji emocjonalnej, społecznej oraz stworzyć dzieciom warunki do różnorodnych form wyrażania i poznawania siebie i innych,
- określić zdolności dzieci, ich dyspozycje do podejmowania działań twórczych,
- poznać warunki życia dzieci w domu, by zapobiec powstawaniu przyczyn wywołujących frustrację, trudności w nauce i niewłaściwe zachowanie,
- stosować różne sposoby profilaktyki edukacyjnej oraz metody terapii,
- zaktywizować dzieci do uczestniczenia w różnych formach działalności artystycznej, nie tylko na zajęciach muzycznych, czy plastyce, ale także podczas nauczania innych przedmiotów

Problem w tym, że działania dydaktyczne określone są programami szkolnymi, które ograniczają lub uniemożliwiają rozwijanie u uczniów kompetencji twórczych, dążenie do samorozwoju, samodoskonalenia, kształtowanie jednostek zdolnych do wyboru, rozumiejących świat w jego złożoności, a także odkrywających siebie i innych, poszukujących dla siebie miejsca w tym świecie.

Edukacja przez sztukę pozwala dziecku dojrzewać do samodzielnego podejmowania decyzji i poszukiwać odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości.

Naśladowanie, odtwarzanie postaci literackich czy filmowych uczy dzieci bycia kimś innym, niż są w rzeczywistości. Podobnie oddziałuje posługiwanie się cudzymi słowami wyuczonymi na pamięć, a także odtwarzanie cudzych obrazów. Dziecko zaczyna przejawiać brak wiary we własne możliwości, szacunku do samego siebie, niweczone zostają postawy twórcze a pojawia się niemożność odnalezienia swojego miejsca w świecie oraz określenia tożsamości.

Edukacja przez sztukę - muzykę, plastykę, teatr - stwarza dzieciom warunki do twórczego działania, dochodzenia do wiedzy i umiejętności metodą prób i błędów, z którego wyłaniają się prawdy o świecie i o nich samych i budzi się świadomość – Wiem - to jestem ja. Jestem taki i to jest moje miejsce w świecie.

Z tego odkrycia wynika możliwość życia w harmonii z samym sobą<sup>2</sup>. Wraz z tym następuje poczucie bezpieczeństwa, poszerzenie doświadczeń oraz świadomości istnienia innych ludzi i rozumienia ich, a co za tym idzie, uczenia się od innych i przez innych.

Od zaakceptowania własnej wartości i wartości innych zależy poczucie szacunku do siebie i ludzi. Potencjał ten może być wyzwalały i rozwijany w warunkach dających dzieciom poczucie bezpieczeństwa, partnerstwa i pełnej akceptacji przez tych, którzy są za ten proces odpowiedzialni.

Tylko w takich warunkach nauczyciele są w stanie wyzwalać własny potencjał twórczy i angażować się emocjonalnie w kontaktach z dziećmi. Rolą szkoły, a zatem nauczyciela, jest diagnozowanie posiadanych przez dziecko potencjalnych cech osobowości, wiedzy, umiejętności, doświadczeń, zdolności i tworzenie bezpiecznych warunków do rozwoju tego potencjału.

W ten sposób dziecko staje się taką osobą, jaką mogłaby być.

---

<sup>2</sup> H. Machulska, *Wstęp* [w:] B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995, s. 8.

Traktuj człowieka zgodnie z tym, jaki jest, a taki się stanie. Traktuj go według tego, jaki być powinien, a stanie się taki, jaki może i powinien być (Johann Wolfgang Goethe).

Jednym z zadań szkoły jest (...) *zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy*<sup>3</sup>. Na tym polega opiekuńcza rola szkoły, która sprawowana jest przez cały okres edukacji.

Irena Adamek stwierdza, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej sprawują jeszcze w znacznym stopniu funkcję opiekuńczą, ale jednocześnie wykonują trudne zadanie łączenia zabawy z podstawami systematycznej pracy<sup>4</sup>.

Rzeczywiście, wielu nauczycieli rozumie sprawowanie opieki jako pomoc w podciąganiu rajstop, zawiązywaniu sznurówek, ubieraniu kurtek oraz sprawowaniu nadzoru nad bezpieczeństwem fizycznym dzieci w trakcie lekcji i podczas zabaw na przerwach.

Jedną z najbardziej aktywizujących metod edukacyjnych, najbliższą dziecku i dająca nauczycielom największe możliwości diagnozowania ich potencjału twórczego, wyrażania ekspresji oraz uczenia się, uważana jest za trudne zadanie, zatem rzadko stosuje się ją w edukacji wczesnoszkolnej. Nad nią dominuje tradycyjny przekaz informacji, kodowanie ich w pamięci oraz odkodowywanie, a także powtarzanie, sprawdzanie i ocenianie.

Dzieci są gotowe rozwojowo do uczenia się w działaniu, głównie poprzez zabawę, gdyż to zaspokaja ich naturalną potrzebę ruchu, badania, eksperymentowania, odkrywania i wyrażania ekspresji, która przejawia się w gestach, mowie, tańcu, śpiewie, muzykowaniu, rysowaniu, malowaniu, wytworach prac manualnych, fotografowaniu, kolekcjonowaniu.

---

<sup>3</sup> Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w formie obowiązującej do 1.09. 2016 r., Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r.

<sup>4</sup> I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, 1997, s. 9.

Sądzi się często, że ekspresja najlepiej przejawia się w dzieciństwie, a zanika w miarę dorastania (...)<sup>5</sup>.

Z moich obserwacji wynika, iż przyczyna tej regresji tkwi w zbyt dużym ograniczaniu wolności dziecka i podporządkowaniu go rygorom, nakazom, zakazom i z góry ustalonym powinnościom, przez co programy edukacyjne blokują kształtowanie wyobraźni, kreatywności, bez których trudno sobie wyobrazić osiągnięcie wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka oraz kształtowanie aktywnych postaw twórczych czy samodzielności.

Podstawa programowa jest dowodem rozwijania u uczniów typowej postawy konsumpcyjnej wobec wiedzy i sztuki.

Takiej rzeczywistości doświadczają dzieci. W takiej rzeczywistości budują własną tożsamość i tożsamość społeczną, państwową<sup>6</sup>.

W edukacji wczesnoszkolnej priorytetem należy obdarzyć zabawę w teatr, by dzięki niej dzieci mogły wyrażać siebie w ruchu, mowie, geście, muzyce, śpiewie, plastyce, technice, a także w uczeniu się pisania z czytaniem, matematyki, przyrody, etyki czy religii. By stawały się poszukujące, twórcze, odkrywcze, kreatywne, a nie jedynie odtwórcze, zuniformizowane i ślepo podporządkowane woli nauczyciela oraz programowi o zminimalizowanych standardach.

### **Strefa komfortu, czyli poczucie bezpieczeństwa wewnętrznego**

Czuć się bezpiecznie - to znaczy pozostawać w otoczce ochraniającej nas przed skutkami gwałtownych zmian, które wpisane są w życie każdego człowieka. Zmiany zmuszają nas do tego, byśmy przystosowywali się do nowej sytuacji, miejsca, ludzi, warunków, obiektów i byli gotowi na ich przyjęcie we wszystkich wymiarach naszego życia - fizycznym, umysłowym i duchowym.

Im bogatsze jest nasze doświadczenie życiowe, wiedza i przekonania, tym łatwiej znosimy niedogodności spowodowane nagłą

---

<sup>5</sup> W. Pielasińska, *Ekspresja - jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983, s. 32.

<sup>6</sup> D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą*, Warszawa 2014, s. 29.



zmianą pracy, awansem, zmianą miejsca zamieszkania, partnera itp.

Postawmy się w sytuacji dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, którego horyzonty dotychczasowego życia ograniczały się do rodziny, grona najbliższych i przedszkola. Raptem następuje radykalna zmiana na wszystkich poziomach jego życia. Zmienia się miejsce - z przytulnego przedszkola na ogromny, nieznany gmach szkoły. Do jego życia wkraczają obcy, nieznani nauczyciele, którzy stawiają wymagania. Otacza je tłum nieznanymi dziećmi. W takiej sytuacji pierwszoklasiści odczuwają niepokój, lęk przed nieznanym, stres. Tracą poczucie wewnętrznego komfortu czyli przestają odczuwać, iż działają w zgodzie ze swoim, subiektywnym, stworzonym dotychczas, ochronnym środowiskiem, którego powłoka raptownie pęka i wdzierają się pod nią zewnętrzne, nieprzyjemne bodźce burzące w dziecku poczucie bezpieczeństwa.

Pęka powłoka ochronna odgradzająca dziecko od świata zewnętrznego. Choć dzieci pragną się uczyć i chodzić do szkoły, bo nie chcą być gorsze od swoich kolegów, są konformistami, a ponadto taki mają obowiązek, to w rzeczywistości doznają rozczarowania, gdyż nowa, szkolna rzeczywistość nie jest zgodna ze stworzonym przez nie własnym wizerunkiem.

Wewnętrzna świadomość będzie ograniczała ich działania do wcześniej utworzonych wzorców, by chronić przed zdenerwowaniem, frustracją, lękiem, przed niepowodzeniem co skutecznie może odwieść dziecko od chęci chodzenia do szkoły i uczenia się.

Bardzo często tak bywa, gdyż pomiędzy wychowaniem przedszkolnym i edukacją wczesnoszkolną istnieje ogromna przepaść, której nie da się zlikwidować tym, że nauczyciele kl. I będą znali podstawę programową wychowania przedszkolnego. To nie zniweluje u dzieci stresu spowodowanego raptownym przerwaniem powłoki dającej im poczucie wewnętrznego spokoju. Nauczycielom potrzebna jest znajomość technik nawiązywania dialogu z dzieckiem, a taką możliwość stwarza zabawa w teatr, której towarzyszy ekspresja słowna, ruchowa, muzyczna, plastyczna.

Zwracając uwagę na zabawę w teatr w edukacji wczesnoszkolnej należy podkreślić, że jest ona oparta na twórczym działaniu, na nawiązywaniu bezpośredniego dialogu pomiędzy nauczycielem a jej uczestnikami oraz pomiędzy uczestnikami wzajemnie. Daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa, poprzez możliwość wyrażania siebie w różnych formach ekspresji. Kształtuje umiejętność myślenia w działaniu oraz myślenia na użytek mówienia: *Pomyśl, zanim zrobisz.*

*Pomyśl głową, zanim powiesz słowo, bo ono wyfrunie skowronkiem, a powróci wołem.* Tak wielką moc sugestii mają wypowiedziane słowa, zatem warto zwrócić uwagę na rolę afirmacji i sugestii w edukacji dzieci.

Oddziaływanie sugestią jest zjawiskiem powszechnym. Od dziecka podlegamy sugestiom rodziców, potem nauczycieli i lekarzy. Ślepo wierzymy w wypowiedziane przez nich słowa, które wspierają nas ,np. *Wiedziałaś, że to potrafisz* lub *Wierzę w ciebie!*, *W życiu będziesz miał wszystko, jeśli tego będziesz pragnął.*

Niektóre słowa potrafią ranić i pozostają w nas na całe życie - *Nic nie potrafisz, To ci się nie uda, Źle śpiewasz, czy mówisz, Jesteś niegrzeczny.*

Każdy z nas doświadczył w życiu takich sytuacji, w których rodzice zakazywali nam wielu czynności: *Nie ruszaj, bo popsujesz, Zjadaj wszystko, bo nie urośniesz i nie będziesz miał siły, Nie dotykaj, bo się skaleczysz, oparzysz, ukłujesz* itd. Rodzice stosują te zakazy w imię zasady – *dla dobra dziecka*. Podobnie czynią nauczyciele, gdy obwarowują dziecko nakazami, zakazami, wymaganiami, które wprawdzie mają na celu zapewnienie dziecku bezpieczeństwa, pomocy w przystosowaniu się do społeczeństwa, sprostananiu wymogom dorosłych, ale bardzo często stosowane są zarówno przez rodziców i nauczycieli dla ich własnej wygody. Taka sytuacja jest oszustwem i obłudą.

Dzieci są bardzo wnikliwe, potrafią odróżnić prawdę od fałszu i jeżeli przekonają się, że motywy wprowadzania zakazu, nakazu czy wymogu były nieszczerze, mogą zwątpić w uczciwość oraz zasadność nakazu i innych ograniczeń, które stają się wewnętrznymi

barierami<sup>7</sup>, wywołując poczucie mniejszej wartości, brak wiary we własne możliwości i pewności siebie.

Pewnym rodzajem sugestii są również miny, gesty: uśmiech, skrzywienie się, przeczenie lub potakiwanie głową, grożenie palcem itp. Nauczyciel także powinien umieć posługiwać się nimi i przekonywać dzieci, że nauka jest bajecznie prosta, łatwa a przy tym zabawna, przyjemna. Sugestia wywiera bezpośredni, pozytywny wpływ na utrwalanie sfery wewnętrznego komfortu. Zatem bardzo ważne jest właściwe konstruowanie poleceń i uwag stosowanych wobec dzieci przez nauczyciela.

Uwagi typu: *Nie garb się!* lub *Stój na jednej nodze, nie przewracaj się, czy Nie potrafisz czytać, brzydko piszesz, źle mówisz* - są niewłaściwe, gdyż kodują u dzieci to, czego nie powinny robić lub to co robią źle. Należy kłaść nacisk na te czynności, które uczniowie powinni wykonywać dobrze.

Stwierdzenie: *Nie nauczyłeś się czytać*, wywołuje w wewnętrznej świadomości dziecka poczucie winy, które nie działa mobilizująco lecz staje się bardzo destrukcyjną siłą, wywołującą stres. Podobnie oddziałują na dziecko: utrata poczucia własnej wartości, pewności siebie i przebywanie w nieprzyjaznym środowisku.

Dziecko ma poczucie bezpieczeństwa wówczas, kiedy nauka staje się wspaniałą zabawą. Jeśli takiego przekonania nauczyciel u dzieci nie wzbudzi, to uczenie się będzie obowiązkiem połączonym z przymusem i z brakiem poczucia bezpieczeństwa.

Afirmacja jest intencją (wyrażoną tekstem – prośbą, zaproszeniem) skierowanym na pogranicze świadomości. Aktywność tego pogranicza zależy od synchronizacji funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej<sup>8</sup>.

Taki stan jednoczesnej gotowości i odprężenia można uzyskać stosując relaksację, która odizolowuje dzieci od przeżyć dnia poprzedniego lub sytuacji związanych z porannymi przygotowaniami

---

<sup>7</sup> D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa, 1988, s. 135.

<sup>8</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie, Perspektywy nowej edukacji*, Poznań, 1998, s. 86.

do szkoły, którym towarzyszy pośpiech, ponaglanie, bo się spóźnisz.

Poprzez stosowanie afirmacji można łagodnie rozciągnąć u dziecka powłokę sfery komfortu wewnętrznego i zbudować pozytywny obraz jego osoby, a tym samym utwierdzić je w przekonaniu o wielkości i możliwości osiągnięcia sukcesu w każdej dziedzinie, jeśli tylko tego zechce i marzenia poprze pracą.

Natomiast synchronizację funkcji obu półkul mózgowych uzyskamy poprzez stosowanie ruchów, gestów i chwytów wykonywanych na krzyż, a także dzięki ćwiczeniom opracowanym przez amerykańskiego pedagoga - Paula Dennisona. Mogą je wykonywać wszystkie dzieci, bez względu na to, czy mają jakieś trudności w nauce, czy nie. Kinezylogii edukacyjnej zawdzięczamy wiele interesujących badań, a zastosowanie ich wyników w sporcie, przyniosło nieoczekiwane rezultaty. Kinezylogia u każdego poprawia myślenie i samopoczucie. W pewnym stopniu tłumaczy się to chemiczno-elektryczną naturą przepływu informacji z ciała do mózgu za pomocą cząsteczek czuciowych.

Mózg posiada zdolność przekazywania informacji do miliardów własnych komórek oraz do komórek całego ciała. Każda z nich przepływa w formie elektrycznej i chemicznej, przy czym stale zmienia się z jednej formy w drugą. Podobnie odbiera on informacje wysyłane przez komórki naszego ciała: dotyk, ból, temperaturę, drgania, swędzenie itp. Nasze mózgi zmieniają się przez całe życie. Jeżeli znajdujemy się w bezpiecznym, stymulującym otoczeniu, zmieniają się w sposób pozytywny, a podlegają negatywnym zmianom, jeśli nie są pobudzane.

Sposób naszego myślenia - pozytywny lub negatywny - w znacznym stopniu wpływa na to, jak mózg przetwarza, magazynuje i odzwierciedla informacje, a więc afirmacje i relaks sprzyjają rozwojowi zdolności uczenia się. W dobrym nastroju i przyjaznym otoczeniu mózg produkuje związki działające jak naturalne środki uspokajające<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Zob. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

Ciało i umysł należy traktować jako jedność. Kartezjańska idea rozdzielności istoty ludzkiej legła w gruzach dzięki badaniom neurologów i neurochirurgów. Nie jest bajką, że na ciele człowieka, w każdym jego milimetrze znajdują się receptory czuciowe zwane w medycynie *czującymi cząsteczkami*.

Czasem wystarczy połączyć ze sobą dwa miejsca na ciele, by usunąć blokadę powodującą stres wywołujący chorobę lub przyczynę niepowodzenia w nauce. Jestem członkinią Polskiego Stowarzyszenia Kinezylogów w Warszawie oraz Centre de Formation a la Microkinesitherapie w Maisonville i w pełni mogę potwierdzić skuteczność metod kinezylogii, które przez ostatnie 16 lat stosowałam u osób w różnym wieku, prowadząc gabinet kinezylogiczny.

Relaksacja to sztuka osiągnięcia stanu jednoczesnej gotowości i odprężenia, zarówno ciała jak i umysłu. Taką harmonię można uzyskać poprzez stosowanie techniki oddechowej, a także w trakcie wydobywania dźwięków z brzusznej (największej) misy tybetańskiej, wykutej ręcznie ze stopu 17 różnych metali i wydającej dźwięki, których nie spotykamy w naszym otoczeniu, a które pozwalają

na stopniową (małymi krokami) zmianę synchronizacji od częstotliwości fali beta, charakterystycznej dla stanu czuwania, przez alfa do theta, co tłumaczy (...) łatwość osiągnięcia stanu głębokiego relaksu<sup>10</sup>.

Jeśli jej brzmieniu towarzyszą afirmacje lub sugestie słowne, albo nowe wiadomości, to zostają one trwale zapamiętane i z łatwością są odtwarzane. Misom mogą towarzyszyć wibracje gongów, małych mis samogrających i dzwonek tybetańskich. Dźwięki małych mis i dzwonek służą *wybudzaniu*, czyli powrotowi do stanu, w jakim funkcjonujemy w ciągu dnia, do pracy mózgu na częstotliwości fali beta. Relaks uzyskany podczas *kąpieli* w dźwiękach mis tybetańskich przenosi słuchaczy w świat wyobraźni. Zachodzące w nim wyobrażenia mają charakter zbliżony do marzeń sennych.

---

<sup>10</sup> H. Portalska, M. Portalski, *Wielotony nieharmoniczne mis tybetańskich – dlaczego wspomagają organizm* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002, s. 90.

Osiągnięcie stanu relaksacji jest kluczem do skutecznej nauki. Częstotliwość fal alfa wynosi osiem do dwunastu cykli na sekundę i najlepiej dociera do podświadomości. Stan jednoczesnej gotowości i odprężenia wywołuje pozytywne emocje, pobudza wyobraźnię, sprzyja natchnieniu, szybkiemu przyswajaniu informacji i trwalszemu ich zapamiętywaniu.

Podobne skutki wywołuje muzyka barokowa, gdyż ona najbardziej zbliżona jest do częstotliwości odpowiadającej falom alfa, na jakich uzyskujemy poczucie relaksu, czyli stan najbardziej sprzyjający efektywnej nauce.

Niektóre dzieci kładą pod poduszkę zeszyt lub książkę i myślą, że informacje same wejdą im do głowy. Sądzę, że przekonanie to powstało w wyniku usłyszenia o lepszym zapamiętywaniu wówczas, gdy przed zaśnięciem powtórzymy to, czego uczyliśmy się w ciągu dnia. Dzięki temu nasza podświadomość będzie mogła w nocy zmagazynować nowe informacje. Dzieci uprościły sobie sytuację i wymyśliły wkładanie książek pod poduszkę.

Do słuchania relaksacyjnej muzyki powinniśmy wdrażać dzieci od najwcześniejszego okresu życia, co ma ogromne znaczenie w uwrażliwianiu ich na brzmienie, melodię, rytm i nastrój. W edukacji wczesnoszkolnej można wykorzystywać muzykę do nauki głośnego czytania, do głosowych zabaw rytmicznych na samogłoskach, sylabach, słowach, rytmizowanych zdaniach, wyliczankach, wyklaskiwankach, wierszach.

Muzyka barokowa winna towarzyszyć nauczaniu różnych przedmiotów, gdyż nie tylko relaksuje, ale również wywołuje pozytywne emocje, daje poczucie bezpieczeństwa i jest autostradą wiodącą do pamięci mieszczącej się w układzie limbicznym mózgu, który nie tylko przetwarza uczucia, ale stanowi także element łączący świadomość z podświadomością.

Jednym z najbardziej odpowiednich utworów muzyki barokowej dla dzieci jest album *Cztery pory roku* A. Vivadiego. Ponadto koncerty A. Corellego, utwory J. S. Bacha, Vangelisa, F. Haendla, do rapowania - instrumentalne partie piosenek Hammera, do osiągnięcia celów

*Rydwany ognia* Vangelisa lub *Antarctica*. Bardzo uspokajająco działa *Muzyka na wodzie* F. Haendla, a także *Kanon D-dur* J. Pachelbela.

Muzyka pozwala osiągnąć w ciągu kilku minut to, do czego wiedzie kilka godzin nauki. Ona zmniejsza stres, łagodzi strach i niepokój, dodaje energii do działania, poprawia pamięć, koncentrację, daje poczucie bezpieczeństwa i sprawia, że ludzie stają się mądrzejsi.

Jakże po macoszemu potraktowali muzykę twórcy *Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej* wyznaczając śpiewanie 10 piosenek, Hymnu Narodowego z pamięci i reakcję dzieci na puls rytmiczny biegiem, maszerowaniem, podskokami, a także aktywne słuchanie muzyki, co urąga wszelkim zasadom jej właściwego odbioru. Ponadto

oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych, jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia itp.

Jak to się ma do wiedzy zawartej w artykule dr Lidii Kataryńczuk-Mani *Możliwości wykorzystania muzykoterapii w edukacji muzycznej*<sup>11</sup> (i nie tylko).

Można ją wykorzystać w trakcie zajęć: wychowania fizycznego, matematyki, przyrody, poezji, etyki, rytmiki, w celu zdobycia przez dziecko maksymalnej wiedzy o sobie, innych i otaczającym świecie.<sup>12</sup> Muzyka wprowadza taki ład i harmonię, nadaje rytm wszelkim działaniom edukacyjnym.

Emil Jaques-Dalcroze stwierdził, iż w czasie ćwiczeń ruchowych przy muzyce dokonuje się

przetwarzanie wrażeń słuchowych na ruch i gest ciała, ponieważ ruch i rytm muzyczny są przedłużeniem rytmu biologicznego człowieka. Muzykę odczuwamy ciałem, sercem i myślą<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Możliwości wykorzystania muzykoterapii w edukacji muzycznej* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002, s. 118-126.

<sup>12</sup> C. Freinet, *Naturalne metody wychowania* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965, s. 139.

<sup>13</sup> E. Dalcroze-Jaques, *O swojej metodzie* [w:] *Materiały informacyjno-dyskusyjne COPSA*, Warszawa 1963, z. 71.

Przeżycie rodzi w nas pragnienie działania, wypowiedania własnych uczuć i emocji, uczy myślenia i mówienia, otwierania się na otoczenie, prezentowania własnej ekspresji twórczej i cech osobowości, sprzyja swobodnej improwizacji oraz prezentowaniu swobodnych, niewymuszonych gestów, skoordynowanych ruchów. Improwizacja ruchowa przy muzyce polega na ujawnianiu możliwości tkwiących w osobowości dziecka.

Skoro ta naturalna metoda funkcjonuje w muzyce, to należy ją wykorzystać w nauczaniu różnych przedmiotów i kształtowaniu umiejętności oraz wychowaniu.

Tradycyjna szkoła przyjmuje za punkt wyjścia program, zarówno w nauczaniu przedmiotów artystycznych, jak w czytaniu rysunków, wytworów manualnych, formułowaniu myśli, tworzeniu muzyki, interpretowaniu utworów literackich, czytaniu książek, rozumieniu sztuki, rachowaniu i poznawaniu świata. Tworzy filtr, przez który nigdy nie przedostanie się żaden uczniowski pomysł, żadna innowacja metodyczna. Dlatego programowanie dziecka i tradycyjne metody stosowane w szkole są bezosobowe, zuniformizowane i nie sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi osobowości dziecka, wręcz hamują go.

Edukacja przez sztukę, rozumiana jako szerokie oddziaływanie na ucznia w zakresie wartości estetycznych, społecznych, etycznych, fizycznych, duchowych, emocjonalnych, intelektualnych jest tą iskrą, która pozwoli rozniecić w dzieciach zapał i chęć do nauki, da im poczucie bezpieczeństwa oraz motywację do twórczego działania, w którym będą autentycznym podmiotem uczenia się i rozwoju, unikną fałszywych posunięć, bezsensownych zakazów, frustracji, lęków i niepowodzeń szkolnych.

Nauczyciel-wychowawca winien być *f a c y l i t a t o r e m*, czyli osobą świadomą celu organizowanego procesu edukacyjnego, tworzącą odpowiednie warunki (środowisko), by ułatwić dzieciom osiągnięcie zamierzeń przez różnorodne formy indywidualnej i zespołowej działalności twórczej oraz umiejętne kierowanie procesami grupowymi.



W edukacji przez sztukę nauczyciel jest przewodnikiem, świadkiem, aktorem, inspiratorem twórczej pracy i stara się ułatwić dzieciom samodzielne tworzenie, eksperymentowanie, doświadczanie i odkrywanie nowych rzeczy, ludzi, ich wartości oraz zjawisk, dźwięków, kształtów, barw, przestrzeni, wielkości.

W procesie tworzenia pomocną rolę odgrywa wizualizacja, która przez wielu nauczycieli uważana jest za zjawisko metafizyczne, mające znamiona szarlatanstwa i magii.

Całkowicie zgadzam się z Januszem Gniteckim<sup>14</sup>, że wizualizacja posiada naukowe uzasadnienie, opiera się bowiem na technice *bio-feedbacka*, czyli systemie sprzężenia zwrotnego pomiędzy funkcjami biologicznymi a świadomością i wyobrażeniem tych funkcji.

Podobne sprzężenie zwrotne następuje również przy sztucznym uśmiechaniu się. Gdy twarz przyjmuje wyraz uśmiechu, mózg odbiera ten sygnał i powoduje przyjemny nastrój. Dlatego warto stosować lekcje śmiechu.

Stan głębokiego rozluźnienia i relaksacji, podczas której używamy języka obrazów i wzmacniamy je słowami prowadzi do rozwiązywania u dzieci problemów spowodowanych lękami, brakiem poczucia wartości, strachem, niepowodzeniami szkolnymi, kłopotami z czytaniem, ortografią itp.

Im bardziej wyraziste obrazy myślowe potrafisz stworzyć u dzieci poprzez sugestię słowną podpartą nastrojem wywołanym odpowiednio dobraną muzyką lub dźwiękami, tym bogatsze i trwalsze będą ich przeżycia, a informacje i obrazy głębiej zostaną zarejestrowane w pamięci.

Najpierw należy nauczyć dzieci tworzenia ekranów pamięci. Dużych, pustych, jasnych ekranów jak w kinie. Na nich powinniśmy tworzyć obrazy przedmiotów bardzo dobrze dzieciom znanych - jabłko, pomidor, pomarańcza, cytryna. Obraz wizualizowanego przedmiotu powinien być bardzo szczegółowy - kolor, miękkość,

---

<sup>14</sup> J. Gnitecki, *Relaksacja, afirmacja i wizualizacja w edukacji artystycznej* [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2004, s. 47-49.

faktura, wielkość, soczystość, smak, zapach, by oddziaływał na jak największą ilość zmysłów.

Zapewne każdy człowiek ma problemy z opanowaniem własnych myśli, które bez naszego udziału skaczą jak pchły, z jednego tematu na drugi. Niekiedy dręczą nas i nie pozwalają spokojnie zasnąć, są uporczywe i natrętne. Wtedy na ekranie pamięci należy zwizualizować jakiś lubiany lub potrzebny przedmiot i odsuwać dręczące nas myśli.

Jeśli nauczymy dzieci tworzyć ekrany pamięci i wizualizować na nich przedmioty, umiejętność ta pomoże im w opanowaniu techniki czytania z pisaniem oraz zapamiętywania wyrazów o trudnej pisowni, znaków i notacji muzycznej, liczb i ich wielkości, wyobrażeń plastycznych.

Do wypowiedzania afirmacji dzieci mogą użyć techniki ściskania trzech palców (kciuka, wskazującego i środkowego) i powtarzać przekonanie - *Kiedy ściskam trzy palce, nie boję się ciemności, klasówki, dyktanda, testu...* lub - *Kiedy ściskam trzy palce, przestaje mnie boleć głowa, nie denerwuję się, przypominam sobie wiadomości, które zdobyłem.*

Uspokajająco działa pocieranie i ściskanie kciuków, które warto wprowadzić jako powitanie zamiast stukania się *zółwikami* lub *przybijania piątek* a także robienie *fig*, które również polega na uciskaniu kciuków.

Nieco trudniejsza pozycja wyciszająca oparta jest na znanej zabawie *Idzie kominiarz po drabinie. Fiku - miku, już w kominie* - polegającej na splataniu palców dłoni odwróconych do siebie zewnętrznymi płaszczyznami i przekręcaniu ich tak, by kciuk prawej dłoni znalazł się w otworze między kciukiem i palcem wskazującym lewej dłoni i odwrotnie. Po zwinięciu, obie dłonie przyciskamy do klatki piersiowej, krzyżujemy stopy, zamykamy oczy i przez dwie minuty głęboko oddychamy. Otwieramy oczy i siadamy luźno.

Ćwiczenie to nazywane jest pozycją Cooc'a. Wspomaga koncentrację, swobodny ruch kości czaszki, następuje poprawa słuchu i wyrazistego mówienia, synchronizacja pracy obu półkul mózgowych,

usuwany jest stres. Kłopoty z nauką w 80% związane są ze stresem. Potrafi on również wywoływać choroby. Dzieje się tak, gdy funkcjonujemy poza sferą komfortu wewnętrznego. Stres może zabić sukces, miłość a nawet doprowadzić do śmierci.

Dlatego bardzo ważne jest stosowanie w edukacji wczesnoszkolnej różnych technik dających dzieciom poczucie bezpieczeństwa, odizolowujących je od świata zewnętrznego, który nie zawsze niesie ze sobą sprzyjające dziecku zdarzenia.

Wychowanie plastyczne i praca technika to dziedziny artystyczne, które wnoszą do edukacji wartości poznawcze, kształtują aktywne postawy twórcze, wywołują pozytywne emocje, gdyż dają radość z efektów własnej twórczości. Emocje te kształtują się pod wpływem tworzenia czegoś, często z niczego. Dają poczucie samospełnienia i wyrażania siebie. W ten sposób dziecko staje się podmiotem własnej twórczości, ma poczucie wartości i godności.

Zajęcia plastyczne i praca technika pozwalają operować: kształtem, barwą, materiałem, przestrzenią, narzędziem i tworzyć.

(...) akt tworzenia wymaga udziału całego człowieka i to on właśnie bardziej, niż sam twór końcowy czyni jego pracę ważną i dobrą<sup>15</sup>.

Każdy wytwór wyobraźni dziecka będący owocem jego pracy jest piękny, doskonały, gdyż niepowtarzalny i oryginalny. Dlatego artystycznej twórczości dzieci (szczególnie prac plastycznych i wytworów manualnych) nie należy oceniać z pozycji gustu nauczyciela i znawstwa, porównywać, ani wyróżniać, czy ganić, by nie naruszać godności dzieci, które tworzą lub starają się tworzyć i samo to nadaje ich czynnościom znamiona godności.

Każdy wytwór końcowy dziecięcej wyobraźni jest inny i wywołuje zdziwienie niezwykłym pomysłem.

Kiedyś, na zajęciach związanych z figurą koła poleciłam, by dzieci wykonały w domu jakiś przedmiot oparty na kształcie koła. Były parasolki, karuzele, talerzyki, miseczki, kubeczki itp. Jeden z uczniów

---

<sup>15</sup> J.S. Bruner, *Warunki działalności twórczej*, Warszawa 1978, s. 361.

przyniósł koło wycięte z kartki papieru, pomazane w jakieś plamy. Kiedy zapytałam - Co wykonałeś? - To jest naleśnik - odpowiedział z dumą.

Byłam zdziwiona jego pomysłem i w owym zdziwieniu tkwi sens tworzenia. To dziecko odkryło własną, prostą metodę wyrażenia siebie i zadziwiło mnie oszczędnością włożonej pracy oraz prostotą myślenia, pokazało swoje *ja*.

Dzieciom nie możemy narzucać tematów twórczości plastycznej ani sposobów wykonania.

Należy im natomiast stworzyć warunki do spontanicznego tworzenia, udostępnić różne materiały i zainspirować wierszem, opowiadaniem, piosenką, muzyką, plamą, kształtem, tworzywem, bajką, baśnią, fantastyczną opowieścią o kosmosie, ufoludkach, krasnalach, owadach, zwierzętach. Pozwolić im dokonać wyboru techniki, środków, materiałów i płaszczyzny. Każde dziecko podejmie działanie i, nawet jeśli nie ma zdolności plastycznych, wyrazi siebie tak, jak potrafi i to jest najcenniejsze.

Śpiew, muzyka, taniec, twórczość plastyczna i wytwory manualne służą wyrażaniu uczuć, przedstawianiu sposobu myślenia i wyrażania siebie i świata, ekspresji, a nie produkcji obrazków ocenianych jako ładne lub brzydkie. Wyrażanie siebie pełni funkcję oczyszczającą, kataryczną, zwraca uwagę na twórcę i wzbudza uczucia u innych.

Jednym z celów edukacji artystycznej jest kształtowanie wyobraźni. W odróżnieniu od wizualizacji, która polega na dokładnym odtwarzaniu rzeczywistości, wyobraźnia - to zdolność umysłu do tworzenia obrazów, których nigdy nie widzieliśmy, zdarzeń, które nigdy nie zaistniały, zwierząt jakich nie ma na świecie. Dzięki niej możemy pokonywać lądy, morza, przestworza, przenosić się do odległych epok i do miejsc, w których nigdy nie byliśmy, tworzyć idee, muzykę, obrazy, rzeźby, architekturę, poezję, epikę, dramat, teatr.

Warto pamiętać, że Albert Einstein stworzył teorię względności po tym, jak na słonecznym promieniu podróżował, w wyobraźni, po przestrzeni kosmicznej.

Urządzenie domu, ogrodu, wygląd osobisty, kontakty z ludźmi, przyjaźń, zdolność przeżywania radości, wrażliwość na piękno sztuki i rozumienie jej oraz tworzenie, zabawa, wykonywanie pracy, nauka - to wszystko zależy od stopnia rozwoju wyobraźni.

Wyobraźnia jest domeną dzieciństwa. Edukacja przez sztukę pozwala ją wydobyć na światło i kształtować, gdyż w innym przypadku - jak każdy nieużywany organ - zaniknie.

Jest to jeden ze środków dających każdemu z nas poczucie bezpieczeństwa, niwelujący bariery w procesie uczenia się, twórczości. Konstruuje świat według własnej wyobraźni czujemy się wolni, gdyż ta cecha naszej osobowości nie podlega kontroli, zakazom, nakazom. Jesteśmy w otoczce chroniącej nas przed krytyką i ocenami ze strony innych, realizujemy własne ego i zachowujemy swoją odrębność. Wyobraźnia wybiega poza nasze rzeczywiste doświadczenia, wiedzę, nie zależy od ilorazu inteligencji, ani umiejętności.

Szkoły bardzo często stawiają znak równości pomiędzy wyobraźnią i sztuką. Dzieciom obdarzonym wyobraźnią przypina się etykietkę uzdolnionych artystycznie i wykorzystuje do reprezentowania szkoły na konkursach plastycznych, przeglądach i pokazach. Pozostałym uczniom nie tworzy się warunków do rozwoju wyobraźni. Im dzieci są starsze, tym bardziej zanika u nich twórcza wyobraźnia i zastępuje ją realistyczne myślenie, gaśnie kreatywność.

W trakcie zabawy w teatr, wyobraźnia dzieci inspirowana jest muzyką, barwami, kształtami, improwizacją ruchową, słowną, muzyczną, rytmiczną, następuje spotęgowanie iluzji, brak w niej współzawodnictwa, natomiast istnieje zespolone dążenie do rozwiązania tego samego problemu, aczkolwiek każdy dąży do tego własną drogą. Dzieci korzystają z metafor i antropomorfizują rzeczywistość a jednocześnie manifestują w niej całą swoją osobowość, wszystkie myśli, ruchy umiejętności. Wyobraźnia

nosi na sobie piętno zewnętrznych wpływów społecznych, ale jednocześnie jest przejawem osobowości danego dziecka jako całości<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 169.

Na temat edukacji przez sztukę znalazłam wiele odrębnych opracowań mówiących o rolach, jakie odgrywają w edukacji: muzyka, malarstwo, rysunek, film, poezja, teatr.

Natomiast nie spotkałam się z przykładami łącznego stosowania wyżej wymienionych form artystycznych w edukacji, ani wykorzystania ich w nauczaniu matematyki, przyrody, wychowania fizycznego, języka ojczystego etyki, religii, a przecież wszystkie one spełniają funkcję integrującą i harmonizującą naszą osobowość i łączą nas z otaczającym światem i innymi ludźmi. Nie natknęłam się również na opracowanie zabawy w teatr jako metody nauczania dzieci w pierwszym etapie edukacji szkolnej i jej funkcji integrującej niemal wszystkie obszary edukacji.

Stąd moje rozważania na temat zabawy w teatr jako metody edukacji wczesnoszkolnej przez sztukę oraz poczucia bezpieczeństwa wewnętrznego, tak potrzebnego do wszelkiego uczenia się.

### **Systemy reprezentacji, sposoby rozpoznawania ich i wykorzystywania w edukacji zintegrowanej w celu uczenia dzieci, jak się uczyć w sposób efektywny, łatwy i przyjemny**

Nauczanie wczesnoszkolne to okres, w którym nauczyciele rozpoznają u dzieci cechy ich osobowości, posiadaną wiedzę i umiejętności oraz doświadczenia, czyli cały zasób tego, czego dzieci nauczyły się przed przyjściem do szkoły. Na podstawie zebranego materiału planują dalszy proces uczenia i wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka oraz przystosowania go do nowych form zachowania i działania. Jest to długotrwały, zamierzony proces polegający na przystosowaniu uczniów do samodzielnej nauki i samorozwoju poprzez tworzenie warunków do nabywania nowych doświadczeń oraz kształtowania cech osobowości i umiejętności życiowych nieodzownych w następnych etapach nauki i w całym życiu.

Przyzwyczajiliśmy się do traktowania wiedzy, jak towaru podawanego nam w sklepie, o tej samej jakości, w takim samym opakowaniu i cenie, bez prawa do wyboru i składania reklamacji.

Nauczyciele, jak i twórcy programów szkolnych, nie pytają uczniów o zdanie, nie dostrzegają różnic w zakresie indywidualnych potrzeb, zdolności, sposobów i tempa uczenia się, a także nie różnicują poziomu osiągnięć szkolnych uzyskiwanych przez poszczególnych uczniów.

Szczególnej uwagi wymagają uczniowie klas najmłodszych. Dla nich nauka jest nową działalnością i jednym nie sprawnym problemem, a dla innych staje się trudnym zajęciem i nie mogą podołać wymaganiom stawianym im przez szkołę. Dlatego już w klasie pierwszej nauczyciel nie powinien zapominać o tolerancji wobec indywidualnych cech osobowości dzieci, o potrzebie ruchu i zabawy, która pozwala rozpoznać i ustalić systemy reprezentacji - style uczenia się, co jest nieodzownym czynnikiem doboru odpowiednich metod nauczania.

Wiadomo, że uczymy się przez to, co widzimy, słyszymy, czego dotykamy, badamy smakiem, węchem, co robimy oraz poprzez komunikację z innymi osobami, za pomocą mowy, pisma, gestów, symboli znaków, obrazów, muzyki, tańca, rytmu, uczuć, ekspresji, emocji. Ten potencjał może tworzyć w mózgu różnorodne wzorce, a także różne zachowania jednostek oraz decydować o w kulturze całych społeczeństw.

W każdej grupie społecznej - w zespole klasowym, zakładzie pracy, w drużynie harcerskiej lub sportowej - znajdują się osoby o zróżnicowanych cechach osobowości, wrażliwości emocjonalnej, wyrażania ekspresji i indywidualnych stylach uczenia się. Według naukowców, u ludzi można wyróżnić trzy podstawowe, najczęściej występujące systemy reprezentacji:

- kinestetyczno-dotykowy,
- wzrokowy,
- słuchowy.

Żaden z nich nie występuje w czystej formie. Każdy służy do wnikliwego obserwowania rzeczywistości i zdobywania indywidualnego doświadczenia. W obserwacji wzrokowej przyglądamy się nie tylko przedmiotom, ludziom, zwierzętom, zjawiskom, ale także ich kształtom, cechom szczególnym, minom, ruchom, ceniom,

gestom, kolorom, ich odcieniom, plamom, otaczającej przestrzeni. Dzieci należy uczyć wnikliwej obserwacji świata, by mogły nie tylko patrzeć, ale widzieć go, analizować i rozumieć.

Słuchowe doświadczanie, odbieranie i rozumienie świata polega na wsłuchiwaniu się w dźwięki własnego ciała, dźwięki i odgłosy docierające z zewnątrz, dźwięki głosów ludzkich, ich brzmienie, wysokość, natężenie, rytm. Należy wsłuchiwać się w głosy natury, instrumentów muzycznych, muzyki i dociekać co jest ich źródłem, w jaki sposób powstają? Trzeba nauczyć dzieci słuchania siebie, przyrody, ludzi i muzyki, a nie tylko słyszenia tego, co się do nich mówi.

Kinestetyczno-dotykowa obserwacja rzeczywistości obejmuje wrażenia doznawane przy pomocy dotyku, ruchu, węchu, smaku oraz emocji. Zmysł dotyku odczuwalny jest na całym ciele, od koniuszków palców u nóg, po czubki włosów. Dzięki temu zmysłowi czerpiemy informacje o tym czy coś jest ciepłe, czy zimne, gładkie lub szorstkie, twarde czy miękkie itp. Dotyk pozwala określić fakturę materiału, kształt i wielkość, a wraz ze wzrokiem bierze udział w nauce pisania.

Bardzo silnym czynnikiem wpływającym na zdobywanie realistycznego doświadczenia są odczucia emocjonalne, na które nauczyciele nie zwracają uwagi w trakcie edukacji dzieci, wręcz tłumią je i ograniczają. One także należą do kinestetycznego systemu reprezentacji - sprawiają, że nasze ciało odczuwa. Mówimy, że z przerażenia cierpnie nam skóra lub na widok szczura czy węża chodzą nam ciarki po plecach. Co odczuwamy podczas spotkania z ulubioną osobą, a co na widok obcej osoby? Co odczuwasz w słoneczny poranek, a co o poranku zachlapanym deszczem? Dzięki umiejętności określania własnych emocji towarzyszących różnym sytuacjom życiowym, literackim, filmowym, muzycznym, plastycznym, dzieci uczą się pełniejszego rozumienia siebie i innych oraz panowania nad negatywnymi emocjami<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> T. Powell, J. Powell, *Panowanie nad umysłem*, Warszawa 1991, s. 55.



Uczenie i wychowanie stanie się skuteczniejsze, jeśli nauczyciel wykorzysta jak najwięcej zmysłów i stworzy uczniom warunki do przeżywania pozytywnych emocji.

Węch i smak to zmysły charakteryzujące się ulotnością, ale bardzo szybko i długotrwanie rejestrowane i odtwarzane są przez pamięć. Na zapachy nieprzyjemne dzieci reagują minami i zatykaniem nosa. Na przyjemną woń perfum lub kwiatów reagują zachwytem i głębokim wdychaniem ich. Po zapachu rozpoznają potrawy, przyprawy, owoce, warzywa. Na smak cytryny *kwaszą się*, podobnie jak na smak ostrych czy gorzkich potraw.

Powyższe umiejętności służą uczniom do wnikliwego poznawania świata, a nauczycielom do ustalenia u dzieci głównego kanału, którym odbierają informacje, najszybciej przyswajają je i zapamiętują. Rozpoznanie tych kanałów pozwala nauczycielom ustalić preferowane przez dzieci style uczenia się i dostosować do nich metody pracy ułatwiające dzieciom przyswajanie wiadomości.

1. Uczniowie o przewadze kinestetyczno-dotykowego systemu reprezentacji najskuteczniej i najefektywniej uczą się, gdy są w coś zaangażowani, poruszają się, doświadczają na sobie, eksperymentują. Dla nich istotny jest ruch, emocje, zapachy. Nie są dobrymi słuchaczami. Ich uwaga i wyobrażenia uaktywnia się w działaniu. W czasie zajęć bardzo często huśtają się na krzesłkach, przewracają kartki książek, bawią się długopisami. Są strofowani przez nauczycieli, gdyż przeszkadzają innym.
2. Wzrokowcy uczą się najszybciej przez obserwowanie tego, co robi nauczyciel, oglądanie obrazów, sporządzanie tabel, wykresów, analizowanie historyjek obrazkowych, ilustracji. Mają wycucie kolorów, szybko opanowują geometrię, bez trudu odczytują mapy, lubią rysunki, malarstwo, rzeźbę. Mówią barwnie i obrazowo, sprawnie sporządzają notatki, na zajęciach często zajmują się rysowaniem różnych wzorów i figur. Tylko niewielki odsetek stanowią w tej grupie osoby przyswajające wiedzę poprzez słowo drukowane.
3. Uczniowie, u których dominuje słuchowy system reprezentacji wolą naukę poprzez dźwięk, mowę i najchętniej uczą się przy

muzyce. Zazwyczaj mają słuch muzyczny i poczucie rytmu, uważnie słuchają na lekcji, dekoncentruje je hałas, wolą muzykę, śpiew niż oglądanie obrazów.

Każdy człowiek ma własny styl uczenia się. Jest on tak osobisty, jak odciski palców, czy charakter pisma.

Sposoby diagnozowania systemu reprezentacji poprzez rozmowę i obserwowanie ruchów gałek ocznych rozmówcy<sup>18</sup> nie nadaje się do określania tych systemów w grupie dzieci.

Najprostszym sposobem ustalenia u dzieci podstawowych stylów uczenia się jest zabawa, która pozwala na:

- swobodne działanie, kontakt między rówieśnikami, a także poznanie siebie i swoich możliwości,
- wykorzystywanie różnorodnych środków artystycznego przekazu (muzyka, taniec, ruch, gest, słowo, piosenka, wiersz, teatr, plastyka), by w trakcie działania określić u dzieci preferowane style uczenia się.

Uczniowie ustawiają się w kole, twarzami na zewnątrz. Na wypowiedziane przez nauczyciela hasło, np. *pies*, odwracają się do środka koła i w obrany przez siebie sposób ilustrują zwierzę. Jeśli dziecko chodzi na czworaka i zachowuje się jak pies to oznacza, że przeważa u niego kinestetyczny styl uczenia się. Jeśli porusza się na czworaka i szczeka to znaczy, że jest uczniem kinestetyczno-słuchowym, a gdy tylko szczeka, jest słuchowcem. Dzieci przywołujące psa cmokaniem lub *psi, psi* są uczniami preferującymi wzrokowy styl uczenia się, gdyż w swym umyśle tworzą obraz żywego psa.

Zarówno twórcy programów szkolnych, jak i nauczyciele nie przywiązują wagi do indywidualnych stylów uczenia się i nie dostosowują do nich metod pracy z dziećmi. Niedopasowanie to jest jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych u wielkiej rzeszy uczniów. Większość programów szkolnych preferuje słuchowo-wzrokowy styl uczenia się, a nauczyciele metodę *-wykład, kreda, tablica, podręcznik*.

---

<sup>18</sup> J. Gładyszewska-Cylulko, *Rola systemów reprezentacji w ujęciu neurolingwistycznego programowania w nawiązywaniu kontaktu z pacjentem* [w:] *Wybrane elementy terapii*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2004, s. 107.

W pewnej szkole obserwowałam zajęcia na temat wyodrębniania podzbiorów danego zbioru według podanego warunku. Pani dysponowała podręcznikiem do kl. II i zeszytem drugoklasisty. Przez pół godziny nauczycielka podawała warunki i odsyłała dzieci do podręcznika i do zeszytu oraz do karty pracy, by wykonywały jej polecenia. Uczniowie nudzili się, rozmawiali, a pani denerwowała się, napominała je, uciszała. Zastanawiałam się, jaki cel przyświecał tym zajęciom? Jeśli celem końcowym miała być umiejętność wyodrębniania podzbiorów z danego zbioru, to nie został on osiągnięty, gdyż przeważająca część uczniów nie wykonała poprawnie poleceń nauczycielki, jako że pani ograniczyła kompetencje komunikacyjne wyłącznie do poleceń wydawanych wszystkim uczniom w tym samym czasie i tempie, bez uwzględnienia indywidualnych stylów uczenia się, rozbudzenia pozytywnych emocji. Użyła *języka nieakceptacji*, który sprzyja blokowaniu możliwości poznawczych, a wyzwała u dzieci problemy emocjonalne, obniża zdolność percepcji i przeżywania wykonywanych zadań oraz uniemożliwia nabieranie umiejętności samorealizacji.

Do *języka nieakceptacji* należą polecenia (zaznacz, połącz, pomaluj, rozdziel), nakazy (siadaj, cisza, uwaga), zakazy (nie rozmawiaj, nie chodź po klasie), osądzanie (źle wykonałeś, nie uważałeś, byliście niegrzeczni dlatego nie wykonaliście poleceń) i taki stosowała nauczycielka. Zabrakło natomiast udzielania rad, wyjaśnień, ocen<sup>19</sup>.

J. Korczak tak określił postawę nauczyciela:

Bądź sobą, szukaj własnej drogi, poznaj siebie zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę do czego jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkim sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim<sup>20</sup>.

### Nauczyciel

musi najpierw rozwinąć autonomię własnej osoby, wierzyć we własne siły,

<sup>19</sup> Za Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko, 1995, s. 144.

<sup>20</sup> J. Korczak, *Mysli*, Warszawa 1987, s. 12.

znać swoje mocne i słabe strony, by móc kreować określone postawy swoich uczniów. Wspieranie dzieci w rozwoju staje się realne i owocne wówczas, jeśli sam nauczyciel rozwija i doskonali własną osobowość, poszerza horyzonty swoich zainteresowań i wiedzę<sup>21</sup>.

## Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997.
- Bruner J. S., *Warunki działalności twórczej*, Warszawa 1978.
- Dalcroze J.E., *O swojej metodzie* [w:] *Materiały informacyjno-dyskusyjne COP-SA*, Warszawa 1963, z. 71.
- Dobrowolska B., *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów*, Toruń 2009.
- Freinet C., *Naturalne metody wychowania* [w:] *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1965.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Rola systemów reprezentacji w ujęciu neurolingwistycznego programowania w nawiązywaniu kontaktu z pacjentem* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- Gnitecki J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1996.
- Gnitecki J., *Relaksacja, afirmacja, wizualizacja w edukacji artystycznej* [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. J. Karcz, L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2004.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Kataryńczuk-Mania L., *Możliwości wykorzystania muzykoterapii w edukacji muzycznej* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.
- Korczak J., *Mysli*, Warszawa 1987.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1998.
- Lewis D., *Jak wychowywać dziecko*, Warszawa 1985.
- Machulska H., *Wstęp* [w:] *Way B., Drama w edukacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- Pielasińska W., *Ekspresja - jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983.
- Powell T., *Powell J., Panowanie nad umysłem*, Warszawa 1991.

---

<sup>21</sup> B. Dobrowolska, *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów*, Toruń, 2009, s. 95.

Portalscy H. i M., *Wielotony nieharmoniczne mis tybetańskich - dlaczego wspomagają organizm* [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002.

Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą*, Warszawa 2014.

### **Streszczenie**

Autorka zwraca uwagę na pozytywne możliwości wyzwiania w dziecku poczucia własnej wartości, usuwania lęku, czy nawet stresu. Rozpatruje różne style uczenia się. Neguje rolę pamięciowego uczenia się i deklamacji. Wskazuje skutki schematycznych zachowań dorosłych.

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo wewnętrzne, muzykoterapia, fonoterapia, arteterapia, wizualizacja, afirmacje, relaksacja, style uczenia się

### **Abstract**

The author draws attention to the positive possibilities of triggering a child with self-esteem, anxiety, or even stress. Looks at different learning styles. It negates the role of memory learning and decomposition. Indicates the effects of adult behavioral patterns.

**Key words:** internal safety, therapy through the music, phonetic therapy, therapy through the art, visualisation, suggestions, affirmative activities, relaxation, styles of leaning

Anna Lis-Zaldivar

Akademia im. Jakuba z Paradyża  
w Gorzowie Wielkopolskim

## Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do pełnienia ról zawodowych

Preparing pre-school children to perform professional roles

Okres wczesnego dzieciństwa trwa krótko. Pomimo tego w znaczący sposób wpływa na byt i egzystencję człowieka. Jak dowiodło wielu badaczy, między innymi Jean Piaget, Lew S. Wygotski<sup>1</sup>

myślenie dziecka nie jest po prostu wersją myślenia dorosłych opartą na mniejszej liczbie informacji, lecz różni się od niego na wiele ważnych sposobów<sup>2</sup>.

W piagetowskiej koncepcji rozwoju poznania podstawowym założeniem jest dążenie organizmu do adaptacji w środowisku a kluczowymi terminami są: schematy, operacje poznawcze, asymilacja i akomodacja. Schemat jest wewnętrzną reprezentacją czynności intelektualnych i fizycznych działań. Już od pierwszych chwil życia, dziecko wyposażone jest w wiele prostych schematów, np. ssania, chwytania, które stopniowo przekształcają się w bardziej złożone struktury.

---

<sup>1</sup> Zob. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1999; L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978; A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2009, s. 74.

W każdym akcie działania, intelektualnym lub fizycznym, zawsze obecny jest jakiś schemat, rodzaj poznawczego planu, którego jednostka używa do rozwiązania danego problemu<sup>3</sup>.

Operacje poznawcze, których cechą szczególną jest odwracalność umożliwiając dziecku zrozumienie złożonych reguł funkcjonowania otoczenia. Według J. Piageta zgłębienie odwracalności operacji poznawczych determinuje poziom rozwoju intelektualnego. Co jest odzwierciedlone w opracowanych etapach rozwoju myślenia. Dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się na poziomie myślenia przedoperacyjnego, którego specyfikę omówię w dalszej części artykułu. Asymilacja jest procesem umysłowym, w którym nowe treści zostają włączone do istniejącego systemu pojęć i schematów. Proces akomodacji umożliwia natomiast tworzenie nowych pojęć, schematów, czyniąc je bardziej precyzyjnymi. W uproszczeniu asymilację można rozpatrywać w strukturach zbliżonych do syntezy, natomiast akomodację do analizy umysłowej. Ten sposób poznania dotyczy wszystkich nowych zagadnień, również wówczas, kiedy wchodzi się w świat pracy. Należy zaznaczyć, że pojęcie *operacja* w ujęciu J. Piageta ma wąskie znaczenie. Natomiast w psychologii poznania funkcjonuje w szerszym ujęciu, jako różne sposoby myślenia, np. analiza, synteza, porównanie, abstrahowanie, wyodrębnianie, uogólnianie, wyłanianie, klasyfikowanie, kategoryzowanie. Jest, obok pamięci, uwagi, wyobraźni, wyznacznikiem inteligencji. Podstawowymi operacjami umysłowymi są analiza i synteza oraz porównywanie i uogólnienie<sup>4</sup>.

Początkowo dziecko poznaje świat całościowo, globalnie, czyli synkretycznie. Z czasem rozwija się proces myślenia analitycznego, następnie analityczno-syntetycznego.

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>4</sup> M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, T.3, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1969, s. 96, 99.

Wyodrębniając i poznając części i własności elementów, składających się na całość przedmiotu, czynimy poważny krok naprzód w jego poznawaniu<sup>5</sup>.

Przedmiot rozłożony i ponownie złożony stanowi nową kategorię w rozumowaniu. W umyśle obiekt ten znajduje się na wyższym poziomie obeznania niż przed procesem analizy. Stanowi nową jakość.

Umiejętność wykrywania cech wspólnych w wyniku analizy porównawczej przedmiotów jest jednak jeszcze w wieku przedszkolnym niewielka, o czym świadczą m.in. dane z tych właśnie badań. Tylko 14,3% dzieci 6-letnich uważało, iż między przedmiotami w takich parach jak: komar-osa, jabłko-gruszka, okręt- samochód, laska- parasol, samolot- jaskółka itp. Zachodzi pewne podobieństwo. Liczba odpowiedzi stwierdzających podobieństwo wzrosła u dzieci 7-letnich (klasa I) do 20%<sup>6</sup>.

Myślenie na poziomie przedoperacyjnym charakteryzuje się egocentryzmem (dziecko nie może zrozumieć punktu widzenia innej osoby), centracją, czyli koncentrowaniem się na jednej własności przedmiotu, niekoniecznie najbardziej istotnej. Dziecko nie rozumie pojęć stałości wybranych niezmienników, np. masy, objętości, liczby, długości, czyli nie jest zdolne do uchwycenia odwracalności operacji.

Te własności dziecięcego rozumowania i poznawania świata oraz jego możliwości językowe, zarówno w sferze rozumienia i wypowiedania się, należy uwzględniać w sposobie kształtowania umiejętności psychospołecznych, ważnych z uwagi na wypełnianie w przyszłości ról zawodowych oraz wiedzy o profesjach.

Kształtowanie podmiotowego Ja, paralelnie - posłuszeństwo i poddanie się autorytetom (w tym przypadku rodzicom, nauczycielom, wychowawcom, osobom starszym) - to ważne elementy w procesie przygotowania dzieci do pełnienia w latach przyszłych powinności zawodowych.

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>6</sup> Badania przeprowadził S. Szuman w przedszkolach i szkołach podstawowych. M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, T.3, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1969, s. 101.



... Ja myślę o sobie, to Ja czuję (że wyglądam świetnie lub fatalnie), to Ja wreszcie podejmuję w związku z tą oceną takie, a nie inne działania. Jestem więc w tym rozumieniu podmiotem: tym, który myśli, który czuje, który działa.<sup>7</sup>

Zwykle przyjmuje się, że superego dziecka jest introjekcją lęku, kary, utraty miłości, opuszczenia itd. Badania nad dziećmi i dorosłymi, którzy czują się bezpieczni, kochani i szanowani, wskazują na możliwość istnienia wewnętrznego sumienia opartego na identyfikacji przez miłość, na pragnieniu zadowolenia i uszczęśliwiania innych, a także na prawdzie, logice, sprawiedliwości, spójności, słuszności i obowiązku<sup>8</sup>.

Osobiste poglądy o sobie determinują podmiotowy charakter Ja, poprzez refleksję nad swoją osobą (myślę nad sobą, wyobrażam sobie siebie, swoją przyszłość,...). Posiadamy taki swój obraz, jakie mamy o sobie przekonanie. Przy czym w wieku przedszkolnym sądy te kreują osoby najbliższe otoczeniu dziecka, oceniając i wypowiadając o nim opinię. Dlatego też w szczególny sposób należy kontrolować, jakie zdania o osobie dominują w przekazie słownym i bezsłownym. Dziecko myśli o sobie to, jaką usłyszy opinię na swój temat.

Tabela 1. Co wiemy, a czego nie wiemy o osobach z wysoką samooceną?  
W odniesieniu do pracy ludzkiej.

Twierdzenie	Czy to prawda?	Komentarz
Wysoka samoocena sprzyja większej aktywności, przedsiębiorczości i wytrwałości	Częściowo prawdziwe	Osoby z wysoką samooceną śmieiej planują i są bardziej aktywne i wytrwałe, jednak rezygnują wobec serii porażek.
Sukces zawodowy ma związek z wysoką samooceną	Nie jest to pewne	Sukces sprzyja podniesieniu samooceny; nie ma pewności, że jest odwrotnie

<sup>7</sup> P. K. Oleś, K. Drat-Ruszczak, *Osobowość* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki T.1*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk, 2008, s. 732.

<sup>8</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013, s. 270-271.

Twierdzenie	Czy to prawda?	Komentarz
Wysoka samoocena sprzyja funkcjonowaniu w grupie i stanowi podstawę uzdolnień przywódczych	Częściowo prawdziwe	Wysoka samoocena daje łatwość wypowiedzania się w grupie, ale nie jest pewne, czy predysponuje do ról przywódczych.
Wysoka samoocena leży u podstaw motywacji prospołecznej	Nieprawda	Osoby z wysoką samooceną silniej faworyzują przedstawicieli grupy własnej, co może nasilać uprzedzenia i dyskryminację.

Oprac. własne na podstawie P. K. Oleś, K. Drat- Ruszczak, *Osobowość* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki T.1*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk, 2008, s. 741.

Zgodnie z etapami rozwoju moralnego wyznaczonymi przez Kohlberga<sup>9</sup> dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (4-10 lat) znajduje się na poziomie przedkonwencjonalnym, zorientowanym na zewnętrznej kontroli. Bliskie otoczenie, wyznacza standardy postępowania oraz określa co jest moralnie dobre, a co złe. Szacunek jaki mają dzieci do określonych osób jest źródłem rozwoju moralnego<sup>10</sup>.

Wystarczy, że szanowana osoba wyda dziecku polecenie, a zostaje ono odczytane jako przymusowe i odebrane jako obowiązek (Piaget, 1966, s. 41-42). Rodząca się moralność ma więc charakter moralności posłuszeństwa<sup>11</sup>.

Przestrzeganie owych normatyw wprowadza dziecko w satysfakcję, zadowolenie, dostarcza pozytywnych, budujących doznań,

<sup>9</sup> B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] red. A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 195.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 195. Autor w tym fragmencie powołuje się na J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966. Zagadnienie jest również omawiane w J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1999.

nieprzestrzeżenie zaś czasami wiąże się z karą i chęcią jej unikania. Co może implikować u małego człowieka społecznie negatywne zachowania takie jak, zacieranie śladów występku, oszustwo, kłamstwo, przekalkulowana zmiana zachowania- dziecko niesforne na krótki czas staje się bez zewnątrznie ujawnionych przyczyn łagodne, wyjątkowo miłe i uczynne. Negatywne, z punktu widzenia moralnego, postępowanie nie może być usprawiedliwane przez dorosłych w jakikolwiek sposób: wiekiem, *rozkosznością* małego człowieka, własnymi postawami, czy zbieżnością sposobu bycia dziecka z osobą, osobami z najbliższego otoczenia. Kiedy dziecko przejdzie ku dorosłości, maniery sprzeczne z ogólnie przyjętym interesem społecznym będą piętnowane, co może nieść mniej lub bardziej formalne wykluczenie. Taka sytuacja dotyczy również miejsca i środowiska pracy. Nie sposób nie wspomnieć, że niektóre zawody wręcz wymagają szczególnie wysokich postaw moralnych, np. prawnicy, lekarze, pielęgniarki, nauczyciele, wychowawcy, policjanci, ekonomiści. Dlatego też w wieku przedszkolnym, jak również wczesnoszkolnym, kiedy dziecko nie posiada w pełni oglądu, na to, co jest dobre a co złe, rodzice, nauczyciele i ogólnie ujmując najbliższe otoczenie dziecka powinny te wartości w szczególny sposób formułować i kontrolować ich przestrzeżenie. Nawet nie bacząc na osobiste zaniedbania w tym zakresie<sup>12</sup>.

Osobnym problemem są zmieniające się koncepcje pożądanych wartości społeczno-moralnych. Nie jest to w obecnej chwili tematem moich rozważań, ale analizując zachodzące zmiany w Polsce w sferze polityczno-gospodarczej i dążenie wykreowania w szeroko

---

<sup>12</sup> Uważam, że jeśli ktoś w praktyce nie przestrzega określonych zasad, to nie znaczy, że nie może ich promować (np. osoba objadająca się wskazywać na walory zdrowego odżywiania). W tym przypadku przykaz w prawdzie będzie mniej wiarygodny, ale zachowana zostanie spójność przekazu społecznego, co ma szczególnie doniosłe znaczenie w rozwoju moralnym małego dziecka. Owa łączność według mnie jest bardziej ważna niż wiarygodność poszczególnych osób biorących udział w transferze informacji.

pojętym zakresie tzw. nowego obywatela polskiego, w kontraście z dotychczas obowiązującym nie godzi się o tym nie wspomnieć. Planowane zmiany będą miały wpływ na model funkcjonowania i zarządzania przedsiębiorstwami, miejscami pracy i pożądanymi cechami pracowniczymi i kadry zarządzającej. Obawiam się, że kończy się okres kreowania otwartego na zmiany, samodzielnie myślącego środowiska pracowniczego na rzecz wykonawców poleceń, zaleceń, wskazań, sugestii płynących z wyższych hierarchią stanowisk. W związku z tym może zmienić się wzorzec oczekiwanych cech osobowo-moralnych młodego pokolenia, co w konsekwencji będzie prowadziło do reorientacji celów wychowania i nauczania począwszy od okresu przedszkolnego.

Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym do pracy i pełnienia ról zawodowych odbywa się również poprzez zdobywanie doświadczeń w zmiennej rzeczywistości. Z bezpiecznego zaciska domowego przenosi się ono do nieznanego mu bliżej przedszkola i grupy rówieśniczej. Bazując na dotychczasowej praktyce musi nauczyć się dostosowywać swoje potrzeby i oczekiwania do nowych okoliczności. Stopniowo, korzystając z empirii uczy się modyfikować postępowanie zgodnie z nowymi społecznymi oczekiwaniami. Te nabyte w przedszkolu umiejętności w przyszłości będą sprzyjać adaptacji w niestatecznym środowisku pracy.

W okresie przedszkolnym sukcesywnie zwiększa się zakres kontroli własnych procesów psychicznych i aktywność zostaje coraz lepiej poddawana rewizji wewnętrznej. Dzięki temu, dziecko w bardziej świadomy i racjonalny sposób włącza się w życie społeczne grupy i działalność praktyczną. W tym czasie dobitniej kreują się cechy przywódcze osobowości, które mogą stać się przyczynkiem postawy liderów, przywódców, przedsiębiorców w miejscu pracy. Mając tego świadomość, nauczyciele przedszkola powinni wspierać, a przy najmniej nie hamować inicjatyw podopiecznych w planowaniu i kreowaniu aktywności ukierunkowanej na osiągnięcie celu. Stabilność celów należy do jednego

z ważniejszych czynników szeroko pojętego sukcesu kariery szkolnej i życiowej, w tym pracy<sup>13</sup>.

Równie ważnym czynnikiem w realizacji kariery zawodowej jest umiejętność planowania. Działalność praktyczna, której efektem końcowym jest wytwór materialny sprzyja rozwijaniu sprawności projektowania. Wszystkie działania praktyczne, np. przygotowanie stołu do posiłku, rysowanie, sprzątanie mogą być polem treningowym i kuźnią profesjonalizmu. Mając tego świadomość w sposób szczególny rodzice i nauczyciele powinni dążyć do kreowania aktywności ukierunkowanej na planowanie i realizację celów. Tak, aby każdemu dziecku dane było odnieść sukces i osobistą satysfakcję. Aby trud włożony w wykonanie wytworu rekompensowała radość i zadowolenie z tworzenia. Może stać się to fundamentem aktywnej i twórczej pracy zawodowej.

W jaki sposób należy rozwijać stosowne kompetencje, które za kilkanaście lat będą niezbędne w pracy zawodowej? Odpowiedź wydaje się prosta. Poprzez zabawę, gdyż w tym wieku rozwojowym stanowi ona podstawową działalność, aktywność dziecka. Pomijając czas na sen i posiłki, można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że dziecko przez cały dzień bawi się poprzez eksplorację, działanie, doświadczenia.

Według Wincentego Okonia zabawa jest:

...działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, opartej na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości<sup>14</sup>.

Aspektami zabawy są: spontaniczność, ponadprzestrzenność, ponadczasowość, niepowtarzalność i oryginalność. W literaturze

---

<sup>13</sup> Na podstawie publikacji *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Poradnik dla rodziców i nauczycieli* red. E. Gruszczyk- Kolczyńska, Warszawa 2012, w której powołano się na wyniki badań rosyjskiego badacza Kruteckiego.

<sup>14</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.

przedmiotu można spotkać różne opracowania rodzajów zabaw. W publikacji posłużę się omówieniem Aleksandra Landy, Marii Kwiatkowskiej i Zofii Topińskiej<sup>15</sup>. Autorzy wyróżniają zabawy samorzutne, takie jak: ruchowe, badawcze, tematyczne, konstrukcyjne. W sytuacjach, gdy zabawy są kierowane przez osoby dorosłe wówczas pojawiają się zabawy ruchowe z prawidłami (regułami) lub zabawy rytmiczne. Zabawom badawczym odpowiadają gry umysłowe, zabawy dydaktyczne, zabawom tematycznym inscenizacje i zabawy udratyzowane, zabawom konstrukcyjnym wykonywanie różnych przedmiotów użytecznych. Każda zabawa odpowiednio przeprowadzona wpływa na rozwijanie kompetencji niezbędnych w pełnieniu ról zawodowych.

Zabawy manipulacyjno-ruchowe, w których dziecko przy pomocy rąk operuje różnymi przedmiotami i materiałami pomagają rozwijać sprawność motoryczną i poznać własności przedmiotu. W ten sposób przekształcają się w zabawy manipulacyjno-badawcze. Tak zdobyta wiedza i umiejętności praktyczne wpływają na precyzję ruchów. Niosą informację o specyficznych cechach przedmiotów, tworzyw, materiałów, związków i zależności między obiektami. Wpływają na sprawności konstrukcyjne. Nabyte kompetencje przydatne będą między innymi z zawodach związanych z konstruowaniem, np. inżynier, mechanik, w zawodach artystycznych np. rzeźbiarz, dekorator wnętrz, scenograf, w szeroko pojętych zawodach robotniczych, np. ślusarz, tokarz, spawacz.

Zabawy tematyczne bywają również nazywane zabawami w role, zabawami naśladowczymi, fikcyjnymi czy twórczymi<sup>16</sup>.

Z początku mają tylko charakter naśladowczy. Dziecko, kopiując obserwowaną rzeczywistość, przywdziewa różne role. Jeżeli zapragnie być lekarzem, w zabawie jest to możliwe, może zostać lekarzem, jeśli zechce być motorniczym tramwaju również

---

<sup>15</sup> A. Landy, M. Kwiatkowska, Z. Topińska, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1970, s. 280-283.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 282.

w zabawie może nim zostać. W ten sposób ćwiczy warsztat i znajomość fachu. Z czasem zabawy te przenoszą dziecko w świat wyobraźni dając szerokie możliwości do rozbudowy umiejętności aktorskich i reżyserskich. Opracowując tok wydarzeń i współpracując z innymi uczestnikami, dzieci uczą się planowania, przestrzegania ustaleń, współdziałania i kierowania własnym zachowaniem. Nabyte w ten sposób umiejętności mają nieocenioną wartość w kształtowaniu kompetencji niezbędnych w przyszłości w pełnieniu ról zawodowych.

Wygotski traktował zabawę jako główny czynnik w ogólnym rozwoju dziecka. Kładł szczególny nacisk na znaczenie reguł zabawy. Napotkawszy problem, dziecko nieświadomie wymyśla zabawę w udawanie, z którą łatwiej może sobie poradzić.... zabawa - przyp. autora umożliwi dziecku działanie na poziomie wyższym niż właściwy dla jego wieku...<sup>17</sup>

Tabela 2. Znaczenie zabaw w kształtowaniu walorów ważnych w pracy zawodowej.

l.p.	Czego uczą zabawy	Znaczenie w pełnieniu ról zawodowych i profesji
1.	Identyfikacji i poznania własnych stanów emocjonalnych oraz umiejętności nimi regulowania.	Rozpoznawanie własnych i cudzych stanów emocjonalnych. Opanowanie emocji. Podejmowanie racjonalnych działań. Poprawa kontaktów społecznych.
2.	Stymulują komunikowanie się zarówno w zakresie formułowania wypowiedzi, jak również zrozumienia komunikatów i poleceń.	Zrozumienie poleceń i dłuższych wypowiedzi. Prowadzenie dialogu i negocjacji. Motywowanie i nagradzanie słowne.
3.	Pozwalają odzwierciedlić obserwowaną rzeczywistość i nauczyć się w niej działać.	Kształtowanie refleksyjnej i bardziej racjonalnej postawy.
4.	Rozwijają sprawności motoryczno-konstrukcyjnych	Nabywanie konkretnych umiejętności działaniowo-praktycznych, jak również rozwój myślenia konstrukcyjno-przestrzennego.

<sup>17</sup> A. Birch, *Psychologia...*, op.cit., s. 65.

l.p.	Czego uczą zabawy	Znaczenie w pełnieniu ról zawodowych i profesji
5.	Stymulują twórczość, wyobraźnię, fantazję.	Rozwijanie kreatywności i przedsiębiorczości.
6.	Modyfikowania zabaw ze względu na zmieniające się warunki.	Pozwalają nauczyć się realistycznie radzić sobie z nieprzewidywalnymi sytuacjami.

Rosyjski psycholog Paweł P. Błoński<sup>18</sup>, określił, że wieku przedszkolnym i młodszym wieku nie ma wyraźnej granicy między zabawą a trudem i pracą. Wyższa forma pracy- twórczość jest podobna do zabawy, gdyż posiada pewien stopień przyjemności w procesie tworzenia. Dlatego też zabawa w dużej mierze przygotowuje dzieci do działań twórczych. Dzięki zabawom, szczególnie tematycznym można z jednej strony poznać, co dzieci sądzą o pracy, jakie mają o niej wyobrażenia, ale również ukształtować pozytywne do niej nastawienie. Dzieje się to wówczas kiedy będą aktywnymi uczestnikami, a nie jej obserwatorami.

Również w przedszkolu w toku działań dydaktycznych nauczyciele promują znajomość zawodów i miejsc pracy. Organizowane są spotkania w wybranymi rodzicami mające na celu zapoznanie przedszkolaków z konkretnymi zawodami i ich specyfiką. Posłannictwem wspomnianych działań jest kształtowanie etosu pracy.

Również poprzez codzienną obserwację pracy rodziców, osób z najbliższego otoczenia oraz przekaz medialny dzieci czerpią mądrość o zawodach i zatrudnieniu. Uświadamiają sobie funkcję i znaczenie pracy oraz kształtują przekonanie o jej wartości.

Praca ludzka jest wartością. Dlatego też w procesie edukacji i wychowania nie należy kształtować wymierne kompetencje i umiejętności, ale również formułować jej doniosłość i rangę. Tak, aby w przyszłości stanowiła radość i element samorealizacji a nie smutny obowiązek i zmartwienie.

<sup>18</sup> J.L. Kołominskij, E.A. Pańko, S.A. Igumnob, *Psychologicieskoje razwitiye dzieziej w normie i patologii*, Moskwa, St. Petersburg, Nowogród Dolny, Woroneż, Rostow nad Donem, Jekatetinburg, Samara, Nowosybirsk, Kijów, Charków, Mińsk, 2004, s. 135 (tłum. własne).



## Bibliografia

- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2009.
- Kołodzimskij J.L, Pańko E.A., Igumnob S.A., *Psychologiczskie rozwitje dzieciej w normie i patologii*, Moskwa, St. Petersburg, Nowogród Dolny, Woroneż, Rostow nad Donem, Jekatetinburg, Samara, Nowosybirsk, Kijów, Charków, Mińsk, 2004.
- Landy A., Kwiatkowska M., Topińska Z., *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1970.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2013.
- O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Poradnik dla rodziców i nauczycieli* red. Gruszczyk- Kolczyńska E., Warszawa 2012.
- Okoń W. , *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- Oleś P. K. , Drat- Ruszczak K., *Osobowość*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki T.1*, red. Strelau J., Doliński D., Gdańsk, 2008.
- Piaget J. , Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wrocław 1999.
- Przetacznikowa M. , *Rozwój psychiczny dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna, T.3*, red. L Wołoszynowa. , Warszawa 1969.
- Smykowski B. , *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] red. Brzezińska A. I. , *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Wygotski L.S. , *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.

### Streszczenie

Człowiek jest aktywny zawodowo przez całe dorosłe życie. Przygotowuje się do tej roli przez kilkanaście lat, a już w procesie pracy na zdobytym fundamencie dopracowuje swoje umiejętności i kompetencje oraz zdobywa nowe. W koncepcji „uczenie się przez całe życie” wpisany jest permanentny rozwój. Tudzież w wieku przedszkolnym przysposabia się do pełnienia ról zawodowych. Proces ten przebiega wieloaspektowo. W artykule wymieniono niektóre z nich. Uznanie autorytetów i związane z tym posłuszeństwo, samoocena i przekonanie o swojej wartości, stałość celów i konsekwentna ich realizacja, umiejętność planowania, trwałość norm moralnych- tego co jest dobre a co złe. Dzieci nabywają umiejętności w toku różnych zabaw, a wiedzę na temat pracy zawodowej zdobywają poprzez obserwację, pogadanki, media, wycieczki.

**Słowa kluczowe:** zawód, praca, przedszkole, dziecko

### **Abstract**

Man is active throughout his adult life. He is preparing for this role for several years, and already in the process of working on the acquired foundation he refines his skills and competences and gaining new ones. In the concept of „lifelong learning”, permanent development is included. At the age of kindergarten, he prepares to perform professional roles. This process is multi-faceted. The article lists some of them. Recognition of authority and related obedience, self-esteem and belief in its value, consistency of purpose and consistent implementation, planning ability, sustainability of moral norms - what is good and what is bad. Children learn skills in the course of various games, and learn about professional work through observation, talk, media, trips.

**Key words:** occupation, work, kindergarten, child



Krzysztof Zajdel

Uniwersytet Zielonogórski

### Postawy prozdrowotne u dzieci w wieku przedszkolnym

Pro-health attitudes in preschool children

Zdrowie to istotny czynnik funkcjonowania całego społeczeństwa jak i każdej jednostki. Dostrzegano to już w starożytności, dostrzega się także w chwili obecnej. Na przestrzeni wieków różnie do tej kwestii podchodzono, popełniano wiele błędów, ale i wyciągano wnioski. W miarę rozwoju nauki, w tym medycyny, dostrzeżono pewne prawidłowości w tym zakresie. Niepokojące zjawiska jakie obserwujemy od kilkudziesięciu lat, dotyczące zdrowia w ujęciu populacyjnym jak i jednostkowym, znalazły odzwierciedlenie w dokumentach regulujących funkcjonowanie przedszkoli i szkół na wielu szczeblach edukacyjnych. O wychowaniu prozdrowotnym pisze się np. w Podstawie Programowej - zarówno tej obowiązującej, jak i tej, która weszła wraz z reformą edukacyjną we wrześniu 2017 roku (byłem konsultantem z ramienia PSNT<sup>1</sup>).

Sami rodzice zaczynają dostrzegać wiele nieprawidłowości dotyczących np. nawyków żywieniowych. Były próby rozwiązania tego problemu na szczeblu centralnym, jak chociażby zakaz sprzedawania

---

<sup>1</sup>\*Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych - członek władz zarządu od 2011 roku.

pewnych produktów wysokokalorycznych w placówkach. Z drugiej strony nie jesteśmy bogatym społeczeństwem, stąd wiele rodzin kupując produkty spożywcze, kieruje się przede wszystkim niską ceną, a nie jakością. Niemniej to głównie rodzice są odpowiedzialni za postawy prozdrowotne swoich pociech. Potem wspierać może ich instytucja, do jakiej trafi dziecko: przedszkole, szkoła. Postawy prozdrowotne to nie tylko kwestia spożywanych posiłków, ich kaloryczności, zawartych związków i składników odżywczych, ale także sposób spędzania wolnego czasu, działalność sportowa, styl życia. To wszystko dzieje się w rodzinie, tam zaczyna się kształtowanie wielu aspektów funkcjonowania, zwyczaje żywieniowe, sportowe, wzorce ról, obowiązków, segregowanie odpadków i wiele innych.

Rodzice są podstawowymi członkami rodziny, są jej założycielami. To na nich spoczywa obowiązek wychowania i kształtowania osobowości swoich dzieci. Rodziców i ich potomstwo łączy silna więź emocjonalna, obdarzają oni swoich podopiecznych bezgraniczną miłością, zaufaniem i troską. Rodzice powinni zatem wykazywać się dużą odpowiedzialnością w wychowaniu dzieci. Do ich zadań należy między innymi przygotowanie potomstwa do życia w zgodzie z innymi oraz do pełnienia ról społecznych. To właśnie od rodziców w głównej mierze zależy jak wykształci się nasza osobowość i jakimi ludźmi będziemy. Dzieci, poprzez obserwowanie i naśladownictwo, uczą się pewnych postaw, zarówno pozytywnych jak i negatywnych, dlatego rodzice powinni wskazywać na jak najbardziej pożądane wzorce.

Maria Ziemska pisze, że prawidłowe postawy wobec potomka powstają w wyniku swobodnego kontaktu z dzieckiem, który warunkowany jest zrównoważeniem uczuciowym rodziców. Autorka jako postawy właściwe wymienia akceptację dziecka, współdziałanie z dzieckiem, dawanie dziecku właściwej dla jego wieku swobody oraz uznawanie praw dziecka. Postawa akceptacji charakteryzuje się bezgraniczną miłością do potomka bez względu na jego niedoskonałości, przyjęcie go takim, jakim jest. Postawa ta określana jest jako postawa *otwartego serca*. Współdziałanie z dzieckiem to nic innego jak pełne

zaangażowanie się rodziców w opiekę, zabawę i pracę z pociechą. Danie swobody dziecku, właściwej dla jego wieku, powinno odbywać się przy jednoczesnym zachowaniu autorytetu rodziców. Dziecko z wiekiem uniezależnia się, a rodzice dają mu większą swobodę działania, zabawy z dala od siebie. Należy także pamiętać, że dziecko poza pewnymi obowiązkami w domu, ma także swoje prawa, których rodzice nie powinni kwestionować, ale uznawać je i przestrzegać ich.

Rodzice przejawiający właściwe postawy wobec dziecka z chęcią otaczają je opieką, dostrzegają i zaspokajają jego potrzeby, mają duży margines cierpliwości, gotowości tłumaczenia i wyjaśniania. Łatwo też nawiązują z dzieckiem kontakt. Jest on przyjemny dla obu stron, oparty na wzajemnej sympatii i zrozumieniu<sup>2</sup>.

Istnieje wiele definicji postaw. Niektórzy badacze uważają, że jest to gotowość do działania w określony sposób, a dla innych jest to trwały syndrom reakcji, zgodnych względem pewnej grupy społecznych przedmiotów. Termin *postawa* został wprowadzony przez Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego. Według nich postawa to nastawienie wobec jakiejś wartości, gdzie wartością jest:

jakikolwiek fakt mający empiryczną treść dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania<sup>3</sup>.

Według Tadeusza Mądrzyckiego

postawę można określić jako ukształtowaną w procesie zaspokajania potrzeb, w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i trwałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działania i reakcji ekspresywnych podmiotu związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów<sup>4</sup>.

Philip Zimbardo zdefiniował pojęcie postawy jako wyuczoną,

---

<sup>2</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wyd. 2, Warszawa 1977, s. 88-89.

<sup>3</sup> M. Marody, *Sens teoretyczny, a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, s. 12.

<sup>4</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 16.

stosunkowo stałą tendencję do pozytywnego bądź też negatywnego oceniania człowieka, pojęcia lub zdarzenia. W literaturze nie ma jednej konkretnej definicji postawy, każdy uczonec ma swoją definicję, która różni się od twierdzenia innych<sup>5</sup>

Niekiedy w społeczeństwie, co staje się coraz częstsze, możemy spotkać rodziców, którzy wykazują się niewłaściwymi postawami wobec swojego potomstwa. Postawy te mogą wpływać niekorzystnie na rozwój osobowości dziecka, a także sprawiać, że relacje i więzi między rodzicami a podopiecznymi będą osłabione. M. Ziemska wśród postaw niewłaściwych wymienia między innymi: postawę unikającą, odtrącającą, nadmiernie wymagającą oraz nadmiernie chroniącą<sup>6</sup>. Postawa unikająca charakteryzuje się obojętnością uczuciową rodziców wobec dziecka, a spędzanie wspólnego czasu z potomkiem nie stanowi dla nich żadnej przyjemności. Dziecko w takim przypadku może odczuwać, że jest niekochane przez swoich rodziców. Przy postawie odtrącającej rodzice traktują swoje dzieci jako ciężar, często nie wywiązują się z obowiązków rodzicielskich i chcieliby, aby zrobił to ktoś za nich. Opieka nad dzieckiem przynosi im same straty – brak czasu dla samego siebie, brak pełnej swobody, co powoduje, że dziecko czuje się niechciane. Postawa nadmiernie wymagająca, zmuszająca, korygująca charakteryzuje się zbyt wysokimi wymaganiami rodziców wobec dzieci.

Człowiek nie rodzi się z wyuczonymi od razu postawami, ale nabywa je w ciągu całego swojego życia. Zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw u dzieci młodszych odgrywają rodzice - jak wcześniej wspomniałem, ponieważ ich działania oraz środki wychowawcze przez nich stosowane oddziałują na kształtowanie się określonych postaw u dzieci, i właśnie przez to bardzo często można zauważyć, że postawy dzieci są podobne do postaw ich rodziców. W zależności od tego jaka atmosfera panuje w domu, jedne dzieci przyjmują postawy dobre czyli są odważne, podejmują wszelkiego

---

<sup>5</sup> Zob. P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2002.

<sup>6</sup> Zob. M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wyd. 2, Warszawa 1977.

rodzaju obowiązki ponieważ wierzą w swoje możliwości, są pewne siebie, a także naturalne i swobodne, na ogół są one szczęśliwe. Natomiast w rodzinach dysfunkcyjnych gdzie występują pewne zaburzenia, brak zainteresowania ze strony rodziców, u dzieci kształtują się postawy nieufności, a nawet wrogości wobec społeczeństwa, dzieci z takich rodzin na ogół są zamknięte w sobie i mają małe poczucie wartości.

### Działania ekologiczne i zdrowotne w przedszkolach

Nauczyciele w przedszkolu powinni być szczególnie wrażliwi, gdyż to oni między innymi odpowiedzialni są za kształtowanie się postaw u dzieci wobec szeroko rozumianego środowiska. W tych placówkach nauczyciele bardziej niż do tej pory kształtują u dzieci świadomość ekologiczną, uczą jak dbać o przyrodę, a także jak ją chronić. Edukacja ekologiczna w przedszkolu jest obecnie jednym z ważniejszych zadań, które nauczyciel musi realizować. Celem tej edukacji jest uświadomienie dzieciom istniejących w naszej przyrodzie problemów, niebezpieczeństw. W przedszkolach prowadzi się wiele różnych programów ekologicznych, nieraz autorskich.

Pod hasłem *edukacja zdrowotna* kryje się wiele tematów, zagadnień, definicji. Celem edukacji zdrowotnej jest kształtowanie postaw prowadzących do utrzymania zdrowia na odpowiednim poziomie oraz zapobiegania wielu chorobom.

Samo pojęcie *edukacji* jest definiowane jako:

ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. [...] Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę<sup>7</sup>.

Zatem edukacja zdrowotna rozumiana jest jako wychowanie i kształcenie jednostki w zakresie szeroko pojmowanego zdrowia.

---

<sup>7</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 87-88.



Barbara Woynarowska proponuje następującą definicję edukacji zdrowotnej, jest to:

całościowy proces uczenia się ludzi jak żyć, aby: zachować i doskonalić zdrowie własne i innych; w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki<sup>8</sup>.

Edukacja zdrowotna, jak każdy inny rodzaj edukacji, ma określone cele i oczekiwane efekty, a należą do nich:

nowe możliwości poznawcze – zdobycie nowej wiedzy, zrozumienie spraw związanych ze zdrowiem, poznanie siebie, identyfikowanie własnych problemów zdrowotnych; pożądane przekonania wobec różnych spraw związanych ze zdrowiem lub chorobą, właściwe postawy wobec zdrowia; poczucie odpowiedzialności za zdrowie własne i innych; umiejętności związane ze zdrowiem fizycznym oraz umiejętności życiowe; zmiana zachowań zdrowotnych, ukierunkowana na prozdrowotny styl życia<sup>9</sup>.

Znacznie więcej głównych założeń edukacji zdrowotnej zawiera lokalny *Program Wychowania Zdrowotnego z terenu*, gdzie znajdowało się i wciąż funkcjonują różne sanatoria dla dzieci. Oczywiście część tych celów, założeń pokrywa się z tymi głoszonymi przez innych autorów. Do najważniejszych z nich należą:

kształtowanie zdrowego stylu życia; propagowanie czynnego spędzania czasu na świeżym powietrzu; zapoznanie z wpływem aktywności ruchowej na zdrowie człowieka; nauka przewidywania konsekwencji własnych zachowań, rozbudzanie zainteresowań dziecka własnym zdrowiem i rozwojem, kształtowanie umiejętności społecznych stanowiących alternatywę dla agresji i przemocy, itp.<sup>10</sup>.

B. Woynarowska, uwzględniając wszystkie cele edukacji zdrowotnej, podsumowała dążenie do ich realizacji następująco:

---

<sup>8</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna, podręcznik akademicki*, Warszawa 2012, s. 102-103.

<sup>9</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 108.

<sup>10</sup> S. Owiewska, J. Promirski, *Program wychowania zdrowotnego, Dom Wczasów Dziecięcych i Promocji Zdrowia, Szklarska Poręba* 2005, s. 78-79.

Programy edukacji zdrowotnej powinny uwzględniać wiele różnorodnych celów, zależnych od potrzeb danej grupy i obszaru tematycznego. Do osiągnięcia tych celów należy wykorzystywać różne metody i techniki<sup>11</sup>.

Jednym z podstawowych pojęć występujących w edukacji zdrowotnej niewątpliwie jest pojęcie *zdrowia*, które jest dość abstrakcyjne, a jego zdefiniowanie bardzo trudne. Pierwsze próby przybliżenia definicji zdrowia sięgają czasów przed naszą erą, a podejmowali je Platon (426–347r. p.n.e.) oraz Hipokrates (460–377 r. p.n.e.). W roku 1946 w Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) została zawarta następująca definicja:

Zdrowie jest stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego, społecznego, a nie wyłącznie brakiem choroby lub niedomagania (ułomności)<sup>12</sup>.

Mimo, że definicja ta spotkała się z krytyką, wieloma zastrzeżeniami, to i tak jest najczęściej używaną definicją zdrowia na całym świecie.

Z filozoficznego punktu widzenia zdrowie zależy w znacznej mierze od zdolności organizmu do utrzymania równowagi między nim a środowiskiem, głównie zaś od zdolności reagowania na zmiany w środowisku i przystosowywania się do tych zmian. Zdrowie zależy również od stosunków społecznych: harmonijne stosunki międzyludzkie wpływają korzystnie na stan samopoczucia [...] <sup>13</sup>.

Mimo wielokrotnych prób odpowiedniego i zadowalającego zdefiniowania zdrowia, wielu autorów poniosło porażkę. Jednak istnieje pewna zgodność między różnymi definicjami, która mówi, że zdrowie jest: „odrębną kategorią niż choroba; kategorią pozytywną, oznacza dobrostan, pełnię możliwości, sprzyja dobrej jakości życia i życiu twórczemu oraz jest pojęciem wielowymiarowym”<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 109-110.

<sup>12</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 19.

<sup>13</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...* s. 464.

<sup>14</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 21.

Innymi ważnymi pojęciami używanymi w edukacji zdrowotnej są np.: wiedza, nawyk czy przekonania. Wiedza odnosi się do informacji, które zostały przyjęte, przyswojone i utrwalone w umyśle człowieka. Nawykiem nazywamy *zautomatyzowane* wykonywanie jakiejś czynności. Jako przekonania określamy względnie stały składnik świadomości człowieka, który wynika z przeświadczenia, że pewien stan rzeczy jest taki, a nie inny. Koncepcje i modele wykorzystywane w procesie edukacji zdrowotnej są zróżnicowane, a ich różnorodność wynika z ewolucji modeli zdrowia i rozwoju promocji zdrowia; poszukiwania bardziej skutecznych strategii pomagania ludziom w zachowaniu i doskonaleniu zdrowia. Przygotowując program do zrealizowania z zakresu edukacji zdrowotnej, należy dokonać wyboru konkretnej, wiodącej koncepcji, która będzie podstawą danego programu.

Edukacja zdrowotna jest równie ważna w procesie kształcenia jak i inne obszary edukacyjne. Zatem nie należy odsuwać jej na dalszy plan, gdyż ma znaczący wpływ na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Wychowanie zdrowotne na etapie edukacji przedszkolnej ma na celu przekazanie dzieciom podstawowych zasad dbania o własne zdrowie, tj. odpowiednie odżywianie, które ma przeciwdziałać różnym chorobom czy otyłości, ubieranie się stosownie do warunków pogodowych, co chroni organizm przed przeziębieniem i wirusami, mycie rąk przed każdym posiłkiem, co przeciwdziała dostawaniu się bakterii do organizmu, ale także dbanie o higienę osobistą i ogólny wygląd zewnętrzny.

Dzieci uczęszczające do przedszkola odnoszą wiele korzyści, gdyż placówka umożliwia:

prowadzenie edukacji zdrowotnej dzieci i ich rodziców, zapewnienie fachowej opieki, odpowiednich warunków i posiłków (szczególnie ważne dla dzieci z rodzin ubogich, z różnymi formami wykluczenia społecznego) oraz wczesne wykrywanie deficytów w rozwoju (np. zaburzenia mowy, nadpobudliwość psychoruchowa) i ich wyrównywanie<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 224-225.

Zatem przedszkole sprzyja prowadzeniu nauki z zakresu edukacji zdrowotnej. Dziecko w placówce przedszkolnej zdobywa podstawowe informacje i umiejętności dbania o zdrowie i bezpieczeństwo w sposób naturalny, w powiązaniu z zabawą, posiłkami, zabiegami higienicznymi, wycieczkami itd. Czas, jaki maluchy spędzają w przedszkolu, jest odpowiednio zagospodarowany i wykorzystany przez nauczycieli. Wychowanie zdrowotne w przedszkolu jest równie ważne jak wychowanie umysłowe, estetyczne czy społeczno-moralne. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wyznacza treści obszarów edukacyjnych, w których można wyróżnić zadania dla edukacji zdrowotnej, a należą do nich:

1. Poznawanie i rozumienie świata i siebie – przekazywanie wiedzy o zdrowym stylu życia, ocenianie zachowań służących i zagrażających zdrowiu;
2. Nabywanie umiejętności poprzez działanie – kształtowanie nawyków higienicznych i zachowań prozdrowotnych i proekologicznych, uczenie zasad postępowania warunkujących bezpieczeństwo dziecka;
3. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnie – pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu własnego „Ja” (...);
4. Budowanie systemu wartości – wykorzystywanie codziennych sytuacji do podejmowania prób samooceny<sup>16</sup>.

Przedszkola, poza założeniami podstawy programowej, prowadzą także liczne programy (tak jak wcześniej wspomniałem), projekty edukacyjne czy profilaktyczne, które bezpośrednio oddziałują na dzieci w kontekście promocji zdrowia.

## Badania

Aby zorientować się w kwestii postaw prozdrowotnych dzieci przedszkolnych, postanowiłem zapytać o to dwie grupy rodziców dzieci przedszkolnych, to jest z przedszkola publicznego i przedszkola niepublicznego. Grupa badawcza to 89 rodziców z przedszkola

---

<sup>16</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna...* s. 224-226.

publicznego i 56 rodziców z przedszkola niepublicznego. W sumie zbadałem opinie w 2 przedszkolach publicznych i 2 niepublicznych. Obie grupy rodziców funkcjonują w dzielnicy Fabryczna we Wrocławiu. Przeprowadzenie badań było możliwe dzięki uprzejmości nauczycielek przedszkola, moich studentek, za co im dziękuję.

Pierwszą kwestią, która mnie interesowała, było spożywanie owoców i warzyw przez dzieci przedszkolne.

Tabela nr 1. Częstotliwość spożywania przez dziecko owoców i warzyw w opinii rodziców, dane procentowe

Częstotliwość	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Więcej niż raz dziennie	47	64
Raz dziennie	27	21
Więcej niż raz w tygodniu	9	7
Raz w tygodniu	0	7
Sporadycznie	27	20
Nie spożywają	0	0

Wypowiedzi nie sumują się do 100, gdyż rodzic miał możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Z deklaracji obu grup rodziców można wyciągnąć wniosek, że dzieci rodziców uczęszczających do przedszkoli niepublicznych częściej spożywają (więcej niż raz dziennie) owoce i warzywa. Generalnie obie grupy badanych dbają o to, aby dziecko miało w swojej diecie zarówno owoce jak i warzywa. Częstotliwość spożywania tych produktów zależy zapewne od tego, co dziecko lubi i jakie są możliwości finansowe opiekunów. Cieszyć może deklaracja, iż nie ma ani jednego rodzica, który nie kupuje tych produktów swojemu dziecku. W samym przedszkolu dzieci otrzymują posiłek, którego skład zatwierdzany jest przez dietetyka. Nawet gdyby dziecko nie tolerowało jakiegoś produktu (np. gluten), ze względu choćby na alergię, to jest on zastępowany innym np. owocem czy warzywem, które dziecko toleruje.

Kolejne zagadnienie, to częstotliwość spożywania słodczy przez dzieci przedszkolne, gdyż glukoza i cukier to jedna z przyczyn

chorób naszego społeczeństwa, a nawyki żywieniowe w tym zakresie kształtowane są już od najmłodszych lat.

Tabela nr 2. Częstotliwość spożywania przez dziecko słodyczy w opiniach rodziców, dane procentowe

Częstotliwość	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Więcej niż raz dziennie	37	33
Raz dziennie	26	40
Więcej niż raz w tygodniu	37	13
Raz w tygodniu	0	0
Sporadycznie	0	7
Nie spożywają	0	7

Można zauważyć, że słodycze są codziennością w diecie dziecka i spożywa je ono bardzo często. Nie wiemy w jakiej ilości, gdyż nie badałem tego, ale częściej sięgają po słodycze dzieci z przedszkola niepublicznego. Gdzie tkwi przyczyna takich zachowań - nie wiem, choć wydawać by się mogło, iż takie postawy nie będą się odnosiły do rodziców wybierających przedszkole prywatne. Te wyniki były dla mnie sporym zaskoczeniem.

Skoro dziecko spożywa zarówno owoce, warzywa jak i słodycze, to musi ten bilans energetyczny wydatkować, chociażby w formie ruchu. Jak się przedstawiają różnice w tym zakresie u obu grup przedstawi poniższa tabela.

Tabela nr 3. Formy aktywności ruchowej jakie dziecko preferowało przed pójściem do przedszkola w opinii rodziców, dane procentowe

Forma aktywności	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Spacer	55	73
Rower	36	47
Piłka	36	73
Basen	9	33
Plac zabaw	91	67
Inne	9	13

Wypowiedzi nie sumują się do 100, gdyż rodzic miał możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Rodzic miał do wyboru więcej aniżeli jedną możliwość, stąd zróżnicowanie w wypowiedziach obu grup. Z powyższych deklaracji rodzi się pewien rodzaj aktywności, jakie preferują dane rodziny. Można też dostrzec różnice w rodzaju aktywnego spędzania czasu. Plac zabaw zdecydowanie preferowany jest przez opiekunów dzieci z przedszkoli publicznych i jest to aż 91 procent deklaracji. Natomiast takie elementy jak: spacer, rower, basen czy zabawy z piłką bardziej zdecydowanie preferują rodzice dzieci z przedszkoli niepublicznych. Czy są bardziej świadomi różnorodności tych zabaw, dysponują większą ilością czasu wolnego lub lepszymi możliwościami finansowymi? Bardziej stawiałbym tezę, że ważniejszy dla nich jest wszechstronny rozwój dziecka. Czy się jest rodzicem np. z mniejszymi możliwościami finansowymi, czy też możliwością dysponowania czasem wolnym, zawsze każdy rodzaj aktywności może być realizowany, np. w dni wolne od pracy. Tutaj zabrakło mi większego udziału dzieci z przedszkoli publicznych w tego typu działalności, jakże potrzebnej dziecku.

Kolejne interesujące mnie zagadnienie, to sposoby informowania dziecka o różnego rodzaju postawach prozdrowotnych, gdyż rodzic może to czynić na wiele sposobów. Jak zatem wygląda ten rodzaj działalności informacyjnej.

Tabela nr 4. Sposób w jaki rodzice przekazują swoim dzieciom postawy prozdrowotne, dane procentowe

Przekazywanie postaw prozdrowotnych	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Własny przykład	64	73
Media, w tym internet	27	20
Nagany i kary za spożywanie <i>niewłaściwych</i> , zdaniem rodziców, produktów	0	7
Nie przekazują	0	0
Inne	9	7

Obie grupy respondentów deklarują, iż ważnym jest własny przykład, bardziej preferowany przez rodziców dzieci z placówek niepublicznych. To, że dzieci zdobywają wiedzę w telewizji czy przez Internet nie powinno nas dziwić, ale 7 procent rodziców dzieci

z przedszkoli niepublicznych stosuje nagany i kary wobec swoich podopiecznych za np. spożywanie słodyczy, czego nie zaobserwano u rodziców dzieci z przedszkoli publicznych. Za sukces należy uznać deklaracje obu grup, że nie zdarza się im, aby o postawach prozdrowotnych w ogóle nie mówili.

Tabela nr 5. Stopień, w jakim nauczyciele przedszkola kształtują postawy prozdrowotne u przedszkolaków w opiniach rodziców dzieci, dane procentowe

Kształtowanie postaw prozdrowotnych przez nauczycieli	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
W znacznym stopniu	64	80
W nieznacznym stopniu	27	7
Nie ma to wpływu	9	0
Utrudnia przekazywanie właściwych postaw	0	0
Nie mam zdania na ten temat	0	13

Zadając to pytanie byłem pewien, iż głosy rozłożą się po równo. Co prawda obie grupy rodziców dostrzegają pracę wychowawców i nauczycieli, jednakże bardziej do wysiłków nauczycieli placówki przekonani są rodzice maluchów z placówek niepublicznych. Być może wynika to z wcześniejszych wyników, gdzie działalność sportowa też cieszyła się mniejszą konsekwencją u rodziców dzieci ze przedszkoli publicznych, co w tym pytaniu znalazło potwierdzenie.

Ostatnie moje pytanie dotyczyło kwestii zmian w postawach prozdrowotnych u dzieci, jakie zaobserwowali rodzice, odkąd dziecko zaczęło uczęszczać do przedszkola.

Tabela nr 6. Zachowania prozdrowotne jakimi wykazuje się dziecko odkąd uczęszcza do przedszkola, dane procentowe

Zachowania prozdrowotne dzieci	Przedszkole publiczne	Przedszkole niepubliczne
Je mniej słodyczy	0	50
Je więcej owoców i warzyw	37	33
Chętnie spędza aktywnie czas na świeżym powietrzu	55	67
Nic się nie zmieniło	36	7
Nie mam zdania	8	13



Można zauważyć pewne różnice w deklaracjach respondentów, dotyczące aspektów zachowań prozdrowotnych. Chyba największym zaskoczeniem jest to, że rodzice dzieci z przedszkoli publicznych aż w połowie nie dostrzegają, aby ich dzieci jadły mniej słodyczy. Czy to oznacza, że nauczyciele nie przekazują takich informacji dzieciom w tych placówkach, czy też rodzice nie podejmują działań wspierających postawy prozdrowotne? Postawiłbym tezę, że obie możliwości trzeba brać pod uwagę. Z rozmów ze studentami odbywającymi praktyki w przedszkolach wiem, że programy prozdrowotne są w obu typach przedszkoli, przy czym, czym innym jest deklarowanie tego np. w statucie czy innych dokumentach instytucji, a czym innym systematyczne realizowanie tych zapisanych deklaracji. Z tym w przedszkolach (niektórych) publicznych jest problem. W przedszkolach niepublicznych rodzice są niekiedy bardziej aktywni w swoich działaniach i deklaracjach. Pilnują, aby np. dziecko nie było częstowane słodyczami, nawet w przypadku imieniny czy urodzin koleżanki czy kolegi z grupy, gdyż dziecko ma ustalony jeden dzień w tygodniu, kiedy może spożyć określoną ilość słodyczy. Są bardziej stanowczy w swoich żądaniach i prośbach.

Za to obie grupy rodziców dostrzegają, iż pobyt w przedszkolu i propagowanie pewnych zachowań prozdrowotnych przekłada się na aktywniejszy wypoczynek. Zdziwienie moje wzbudziła także deklaracja opiekunów dzieci z przedszkoli publicznych i to aż w 37 procentach wskazań, że nic się w postawach nie zmieniło, nie dostrzegają zmian, gdzie takie wskazania u rodziców dzieci z przedszkoli niepublicznych są tylko u 7 procent.

### **Konkluzja**

Mimo różnych działań prozdrowotnych, proekologicznych, kształtowania świadomości w społeczeństwie, dalej można dostrzec pewne różnice nie tylko w poglądach rodziców na te kwestie, ale również w działalności instytucji, których zadaniem jest przekaz pewnych treści na ten temat. I to nie tylko jako deklaracji i zapisów,

ale konkretnych działań i wyników. Brakuje tutaj diagnozy pracy nauczycieli przedszkoli publicznych, choć takowa powinna mieć miejsce i w placówkach niepublicznych.

## Bibliografia

- Marody M., *Sens teoretyczny, a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976.
- Mądrzycki, T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Okoń, W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Owiewska, S., Promirski, J., *Program wychowania zdrowotnego, Dom Wczasów Dziecięcych i Promocji Zdrowia*, Szklarska Poręba 2005.
- Wojnarowska, B., *Edukacja zdrowotna, podręcznik akademicki*, Warszawa 2012.
- Ziemska, M., *Rodzina a osobowość*, Wyd. 2, Warszawa 1977.
- Zimbardo, P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2002.

## Streszczenie

Jak można dostrzec w artykule, postawy prozdrowotne są cenione u obu badanych grup, to znaczy rodziców dzieci z przedszkoli publicznych i niepublicznych. Niemniej w niektórych aspektach wychowania dziecka - ich poglądy się różnią. Wydawać by się mogło zatem, iż instytucja przedszkola wyróżnia te poglądy i rodzice dostrzegą, że bez względu na to, do jakiego przedszkola uczęszcza ich dziecko, to jednak można zauważyć u niego wzrost świadomości działań prozdrowotnych. Niestety nie do końca tak jest. Na pewno część odpowiedzialności ponosi tutaj rodzic, ale i sama placówka nie jest bez winy. Edukacja prozdrowotna to nie tylko działanie z dziećmi, ale także z rodzicem, nawet jeżeli jest on świadomy konsekwencji zachowań nie do końca prozdrowotnych. Takie przesłanie powinno być też dedykowane dziadkom czy innym członkom rodziny, gdyż zdarza się, że dziecko spędza z nimi dużo czasu.

**Słowa kluczowe:** działania dla zdrowia, wychowanie prozdrowotne, nauczyciele przedszkola, świadomość ekologiczna

## Abstract

As can be seen in article, pro-health attitudes are noted in both groups, that is, parents of children with public and private kindergartens. However, in some aspects of education dziecka- their views are different. It would seem, therefore, that the institution kindergarten align these views and parents recognize that no matter what kindergarten to attend their child, it may be seen in its increasing awareness of health-related activities. Unfortunately, not quite so. Certainly bears some of the blame

here for the parent, but the institution itself is not blameless. Health education is not only the action with children, but also a parent, even if he is aware of the consequences are not entirely healthy. This message should also be dedicated to grandparents or other family members, because it happens that a child spends a lot of time with them.

**Key words:** action for health, education, health education, kindergarten teachers, environmental awareness

Daria Puhacz

Uniwersytet Zielonogórski

## Trudności wychowawcze w edukacji przedszkolnej. Zarys problematyki

Behavioural difficulties in pre-school education.  
Outline of the problem

### Wstęp

Edukacja obejmuje dwa podstawowe procesy: wychowanie i nauczanie. Na etapie kształcenia przedszkolnego bardzo ważnym elementem jest właśnie wychowanie. Nauczyciele często zaniedbują ten obszar, tymczasem rodzice wykazują tendencję do zrzucania problemu wychowywania swoich dzieci na przedszkole. Pomimo coraz większej wiedzy na temat psychologii dziecka wychowawcy nie wykorzystują w pełni możliwości niwelowania określonych zachowań, kształtowania pożądanych cech i postaw, budowania świadomości norm społecznych i wartości cenionych przez ogół społeczeństwa.

Trudności wychowawcze zaburzają proces wychowania i utrudniają realizację jego celów zwartych w podstawie programowej, a także programach wychowawczych poszczególnych placówek. Warto dokładniej zanalizować to zagadnienie pod kątem możliwości, jakie mają nauczyciele w pracy z dzieckiem przejawiającym zaburzenia zachowania.

## Trudności wychowawcze - terminologia

Według Andrzeja Lewickiego trudności wychowawcze odnoszą się jedynie do takich zachowań dziecka, które są niezgodne z ogólnie przyjętymi przez społeczeństwo normami i nie da się ich zniwelować w trakcie stosowania zwykłych zabiegów wychowawczych. Za Aleksandrą Maciarz:

trudności rodziców i wychowawców występujące w wychowaniu dzieci spowodowane są najczęściej niepełnym rozumieniem przez dorosłych przyczyn niezgodnego z ich oczekiwaniami zachowania się dziecka, niewłaściwymi postawami wychowawczymi wobec niego (nadopiekuńczość, rygoryzm, liberalizm) i popełnianymi błędami wychowawczymi. Mogą pojawić się zarówno w wychowywaniu tych dzieci, które mają zaburzenia zachowania się na różnym tle i wymagają właściwego postępowania wychowawczego, jak i w wychowaniu tych dzieci, których zaburzenia zachowania się są konsekwencją niewłaściwego postępowania wychowawczego dorosłych<sup>1</sup>.

Ogólnie rzecz ujmując, można przyjąć, że trudności wychowawcze zachodzą, gdy występuje jakaś sprzeczność pomiędzy dążeniami nauczyciela a zachowaniami jego wychowanków. Samo pojęcie trudności wychowawczych nie jest łatwo sprecyzować. Istnieje wiele definicji tego pojęcia, zazwyczaj nie do końca precyzyjnych. Najczęstszym punktem spornym w ich tworzeniu jest polemika dotycząca tego, które czynniki mają największy wpływ na występowanie danego problemu wśród dzieci<sup>2</sup>. Mimo to można wyróżnić kilka zasadniczych cech, które są dla trudności wychowawczych wspólne:

- nie są związane jedynie z osobą wychowanka, ale także z wpływem jaki mają na niego otaczające go osoby (nauczyciele, rodzice, rówieśnicy) oraz środowisko (rodzinne, szkolne, lokalne);
- są zachowaniami, które nie są zgodne z ogólnie przyjętymi przez społeczeństwo normami;

---

<sup>1</sup> A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005, s. 106.

<sup>2</sup> Z. Skórzyńska, *Przyczyny trudności wychowawczych*, Warszawa 1970, s. 12-14.

- wymagają specyficznego i odpowiedniego oddziaływania wychowawczego;
- są wyrazem frustracji dziecka, jego niepowodzeń i nagromadzonych negatywnych przeżyć;
- nie są nieodwracalne, co oznacza, że jako nauczyciele możemy sobie z nimi radzić<sup>3</sup>.

Dziecko trudne będzie więc w sposób celowy lub czasem nie do końca uświadomiony próbowało unieważniać wysiłki wychowawcze przedszkola oraz wychowawcy. Być może będzie ono unikało wypełniania obowiązków, wykazywało zachowania agresywne, miało napady złości, bywało zuchwałe. Może także posuwać się do niszczenia mienia, lekceważenia nauczycieli, kłamstwa. Zdarza się, że takie dziecko charakteryzuje duże wycofanie, zamknięcie w sobie, pasywność oraz brak aktywności<sup>4</sup>. Przyczyn trudności jest wiele. Mogą być one egzogenne (środowiskowe) lub endogenne (tkwiące w dziecku). Czesław Kupisiewicz wyróżnił następujące przyczyny trudności wychowawczych:

- społeczno-ekonomiczne, związane przede wszystkim z sytuacją materialną rodziny;
- biopsychiczne, w których uwzględnia dziedziczenie oraz niedorozwój umysłowy;
- pedagogiczne, związane z nieodpowiednimi oddziaływaniami dydaktycznymi<sup>5</sup>.

Możemy mówić także o takich przyczynach jak: niewłaściwa pielęgnacja, błędy w karmieniu, nieprawidłowy rozkład dnia, urazy fizyczne, choroby i niepełnosprawność, negatywny wpływ rodziny<sup>6</sup>,

---

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1989, s. 10-14.

<sup>4</sup> J. Jagieła, *Trudny uczeń w szkole*, Kraków 2005, s. 11-15; por. A. Kienig, *Funkcjonowanie społeczne małego dziecka w nowym środowisku* [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.

<sup>5</sup> M. Łobocki, op.cit, s. 34-40; por. A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> Szerzej: B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie- etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.

błędy wychowawcze czy też wpływ grupy rówieśniczej<sup>7</sup>. Niezaspokajanie podstawowych potrzeb biologicznych dziecka związanych z jedzeniem, a także z jego pielęgnacją może być czynnikiem wzbudzającym niepożądane zachowania, zwłaszcza wśród najmłodszych. Wprowadzanie chaotycznego rozkładu dnia nie pozwala na poczucie stałości i bezpieczeństwa wśród grupy przedszkolnej. Urazy fizyczne związane z odczuwaniem bólu, niemożnością swobodnego poruszania się, czy udziału w zabawach wzniesają frustrację, złość, poczucie krzywdy. Podłożem problemów z zachowaniem są też przebywane przez dziecko choroby lub jego niepełnosprawność. Budzą złość, frustrację, poczucie niesprawiedliwości, mogą powodować złe samopoczucie, stany zmęczenia (np. cukrzyca) czy też odrzucenie rówieśników (np. z powodu widocznej niepełnosprawności ruchowej i odmiennego wyglądu)<sup>8</sup>. Patologiczne uwarunkowania rodzinne, kłótnie, brak któregoś z rodziców lub obojga z nich, nadmierne opiekuńcza bądź liberalna postawa opiekunów, zbyt duże wymagania wobec dziecka, zła sytuacja ekonomiczna – wszystkie te czynniki związane z funkcjonowaniem rodziny mogą powodować trudności wychowawcze. Rodzice oddziałują na dziecko w każdym momencie życia i często nie są tego świadomi. Panująca w domu atmosfera to istotny element wymagający diagnozy, jeśli chcemy poznać przyczyny nieodpowiednich zachowań wychowanków<sup>9</sup>. Równie silny wpływ ma na dziecko grupa rówieśnicza. W tym wieku uczy się przede wszystkim poprzez naśladowanie. Obserwowanie postępowania kolegów i koleżanek staje się punktem wyjścia do własnego zachowania. Nieodpowiednie wzory działania mogą utrwalać takie zjawiska jak wykluczenie z grupy, brak umiejętności komunikacyjnych czy two-

---

<sup>7</sup> Szerzej: M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. nauk. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2011.

<sup>8</sup> A. Popielarska, M. Mazurowa, *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, Warszawa 1983, s. 26-40.

<sup>9</sup> A. Popielarska, M. Mazurowa, op. cit., s. 39-40.

rzenia związków koleżeńskich. Błędy wychowawcze nauczycieli i rodziców także są prowokatorem niepożądanych zachowań. Wychowanie zbyt rygorystyczne budzi w dzieciach bunt i sprzeciw, nadmiernie liberalne podejście uczy egoizmu, izoluje od rówieśników, pokazuje, że można wykorzystywać innych. Nieumiejętne stosowanie metod wychowawczych i nadmierne posługiwanie się karą prowadzi do angażowania się obu stron w bezwocną walkę. Brak odpowiedniej komunikacji, traktowanie dziecka przedmiotowo – to tylko mała część błędów jakie popełniają osoby dorosłe w relacjach z najmłodszymi<sup>10</sup>.

W pracy pedagogicznej ważna jest znajomość dziecięcych zachowań. Na jej podstawie można określić z jakim typem dziecka trudnego mamy do czynienia. Jest to wiedza niezbędna do poznania przyczyn postępowania i wypracowania odpowiednich technik jego przezwyciężania. Podopieczny niekoniecznie musi prezentować określony typ zaburzeń zachowania, niemniej jednak wiele przypadków można do któregoś z nich zakwalifikować. Wyróżnić można dziecko nadpobudliwe, nadmiernie energiczne, które wydaje się wiecznie tryskać pomysłami, nieustannie biega, nie potrafi usiedzieć na miejscu, jest w ciągłym ruchu<sup>11</sup>. Impulsywność natomiast przejawia się brakiem hamulców, działaniem pod wpływem bodźca, nie zastanawianiem się nad konsekwencjami. Wiąże się z tym także niemożność panowania nad emocjami, brak samokontroli, nieuwaga, nieostrożność<sup>12</sup>. Dziecko agresywne będzie łatwo wpadało w gniew. Każdy zakaz stanie się dla niego powodem do frustracji i złości. Odpowiedź agresywna jest walką o coś lub formą obrony. Postępowanie innych osób zazwyczaj odbierane jest jako wyzwanie lub celowe działanie na szkodę takiego dziecka. Automatycznie więc

---

<sup>10</sup> A. Karasowska, *Zaburzenia zachowania jako skutek urazów psychicznych doznanych przez dziecko* [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2013, s. 498-503.

<sup>11</sup> J. Poland, *Trudne dziecko*, Warszawa 2001, s. 22 -23, s. 74, s. 110-111.

<sup>12</sup> M. L. Bloomquist, *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Kraków 2011, s. 10-13.



próbuje się ono przed nim bronić<sup>13</sup>. Jednostki uparte mają problemy z przestrzeganiem granic, nigdy nie mają dość uwagi innych osób, nie potrafią stosować się do poleceń wychowawcy czy też radzić sobie ze zmianą sytuacji. Mogą kwestionować, a czasem lekceważyć polecenia dorosłych<sup>14</sup>. Dzieci o zmiennych nastrojach mogą być płaczliwe, a potem bardzo szybko przechodzić w stan euforii. Niektóre mogą skłaniać się częściej ku stanom depresyjnym lub pozytywnym odczuciom. Są drażliwe, często pobudliwe i maniakalne<sup>15</sup>. Mówić można także o lękliwości, która powoduje napady obehwładniającego lęku oraz o dzieciach nadmiernie zależnych od osób dorosłych co może powodować problemy w relacjach z rówieśnikami<sup>16</sup>. Każdy z wymienionych rodzajów postaw wymaga odpowiedniego oddziaływania ze strony nauczyciela. Zakwalifikowanie wychowanka do danego typu zachowań może być pomocne w projektowaniu planu naprawczego.

### Kompetencje nauczycieli w zakresie trudności wychowawczych

Relacje pomiędzy nauczycielem a dzieckiem trudnym są skomplikowane. Ważne jest, aby był on odpowiednio przygotowany do takiej pracy, posiadał właściwe kompetencje i zdawał sobie sprawę, że ten problem w przedszkolu może występować. Typologii kompetencji nauczycielskich jest wiele. Tak na przykład Robert Kwaśnica wyróżnił kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne<sup>17</sup>. W związku z tematem artykułu tekst koncentruje się przede wszystkim na przedstawieniu kompetencji nauczyciela, które mogą być pomocne podczas pracy wychowawczej w przedszkolu.

<sup>13</sup> J. Poland, op. cit., s. 26-27, s. 75-77.

<sup>14</sup> J. Poland, op. cit., s. 27-29, s. 78, s. 114-115.

<sup>15</sup> M. L. Bloomquist, op. cit., s. 13.

<sup>16</sup> J. Poland, op. cit., s. 211-212.

<sup>17</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 15; por. B. Grzeszkiewicz, *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela wychowania przedszkolnego* [w:] *Kompetencje nauczyciela – stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2002.

Należą do nich między innymi kompetencje komunikatywne<sup>18</sup>, związane z umiejętnością porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego, posiadania odpowiedniej wiedzy, umożliwiającej porozumienie nauczyciela z dziećmi i ich rodzicami w sposób prawidłowy. Kolejne są kompetencje kreatywne, na które składają się umiejętności takie jak: twórcze działanie, znajomość metod twórczego rozwiązywania problemów, inspirowanie, zdolność do podejmowania refleksji nad własną działalnością, samokształcenie i samodoskonalenie się, aktywna i energiczna postawa oraz brak schematyczności w działaniach. Kompetencje współdziałania natomiast dotyczą umiejętności współpracy z innymi, tworzenia atmosfery sprzyjającej wspólnej pracy, mobilizowania grupy do działania i rozwiązywanie konfliktów. Kompetencje pragmatyczne to takie, na które składa się posiadanie odpowiedniej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, pomocnej w pracy z dziećmi trudnymi. Pozwala to na lepsze rozumienie potrzeb dzieci, dostosowywanie swoich wymagań do ich możliwości, indywidualizację pracy, rozumienie procesów, jakie zachodzą pomiędzy wychowankami i w nich samych<sup>19</sup>. Tymczasem kompetencje planowania wiążą się z umiejętnym planowaniem własnej pedagogicznej pracy, znajomością systemu oświaty i przygotowaniem do zawodu. Niezwykle istotne są kompetencje moralne. Składają się na nie określone kategorie cech, takie jak: bycie osobą etyczną, szacunek dla innych, jasno określony system wartości. Pedagog je posiadający ma na uwadze dobro uczniów i umie dokonywać sprawiedliwej oceny. Kompetencje diagnostyczne pozwalają poznać wychowanków, ich środowisko i diagnozować problemy. Wiążą się z nimi kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, które zakładają posiadanie przez nauczyciela wiedzy odpowiedniej do dogłębnego poznawania psychicznej specyfiki

---

<sup>18</sup> Szerzej: E. Góralczyk, *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*, Warszawa 2006.

<sup>19</sup> K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. K. Ferenz, E. Kozioł, Zielona Góra 2002, s.19.

podopiecznych, organizowania procesu nauczania i wychowania<sup>20</sup>.

Każde nieodpowiednie zachowanie dziecka jest symptomem określonej przyczyny tego postępowania. Jest także komunikatem – nie tylko dla wychowawcy, ale również dla rodziców i rówieśników. – Co dziecko próbuje nam powiedzieć przez takie zachowanie? – właśnie takie pytanie powinni zadawać sobie nauczyciele, gdy pojawia się nieodpowiednia aktywność. Rozszyfrowanie ukrytego komunikatu pozwoli na zastanowienie się dlaczego takie postępowanie w ogóle się pojawiło. Każde zachowanie ma cztery podstawowe funkcje: sensoryczną, szukania uwagi, ucieczki i zdobywania materialnej gratyfikacji. Określenie odpowiedniej funkcji pomoże odkryć schemat zachowania dziecka. Wspomaganie podopiecznych w przewyżczeniu trudności wychowawczych to zaopatrzenie ich w umiejętności potrzebne do radzenia sobie w trudnych dla nich sytuacjach<sup>21</sup>. Kiedy dziecko wyrывa koledze zabawkę najprawdopodobniej nie robi tego dlatego, że odczuwa satysfakcję z dokuczania komuś, tylko nie potrafi myśleć z punktu widzenia innej osoby – nie rozumie, że jest to złe zachowanie. Właśnie osoba dorosła powinna mu to uświadomić.

### Zaburzenia zachowania w świetle badań wstępnych

Istotnym elementem w procesie wychowania jest nauczyciel, który dla dzieci staje się wzorem do naśladowania, uczy ich odpowiednich wzorów zachowań, przestrzegania norm, dba o dyscyplinę w grupie oraz o odpowiednią atmosferę w zespole wychowawczym. Z tego względu niniejszymi badaniami objęto 80 nauczycieli edukacji przedszkolnej na terenie województwa lubuskiego. Przedmiotem zainteresowania byli pedagodzy pracujący w placówkach wychowania przedszkolnego oraz ich opinie na temat problemu występowania trudności wychowawczych w przedszkolu.

---

<sup>20</sup> E. Jaroni, *Kompetencje, kwalifikacje i awans zawodowy współczesnego nauczyciela* [w:] *Adaptacja zawodowa nauczycieli*, red. J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2009, s. 123-127.

<sup>21</sup> J. Minahan, N. Rappaport, *Kod zachowania. Jak rozszyfrować i zmienić najtrudniejsze zachowania*, Warszawa 2014, s. 20 -29.

Badania polegały na przeprowadzeniu sondażu diagnostycznego wśród nauczycieli z zapytaniem, jak sobie radzą z przewyższaniem trudności wychowawczych w przedszkolu. Szukano także odpowiedzi na pytanie jakie są, według nich, najczęściej obserwowane w przedszkolu nieodpowiednie zachowania, w czym upatrują przyczyn tego zjawiska i w jaki sposób najlepiej pracować nad poprawą takiego stanu rzeczy.

W ankietach aż 80% nauczycieli potwierdziło, że ma w swojej grupie przedszkolnej dzieci wykazujące trudności wychowawcze. Praktycznie każdy z nich spotkał w trakcie swojej pracy zawodowej wszystkie typy dziecka trudnego. W przeciwieństwie do badań z 2013 roku, które wskazywały, że nauczyciele deklarują zasadniczo niski poziom trudności wychowawczych związanych z występowaniem niepożądanych zachowań wychowanków. W skali zmiennej od 0 do 120 wynik ten plasował się na poziomie 11,1<sup>22</sup>. Można więc uznać, że problem ten narasta.

Znacznie zmieniło się myślenie o trudnościach, jakie mogą wykazywać dzieci w wieku przedszkolnym. W bieżących badaniach na najwyższych poziomach plasowały się głównie problemy z hałasem (83%), gniewem (64%) i nadmierną ruchliwością dzieci (66%). Na wysokości 60% znajduje się także wskaźnik mówiący o zachowaniach buntowniczych. Hałas i ogromna żywiołowość dzieci stają się znakiem dzisiejszych czasów – być może jest to związane z tym, że dzieci nie mają możliwości aby w odpowiedni sposób rozładować przepełniającą je energię. Gry komputerowe, tablety, telefony i telewizja w znacznym stopniu zastąpiły dzisiejszym przedszkolakom aktywność fizyczną i swobodną zabawę. Zdarzają się przedszkola prywatne, w których główną formą pracy z dziećmi jest włączanie im kolejnej bajki. Uwagę należy zwrócić na brak umiejętności radzenia sobie z gniewem wśród dzieci przedszkolnych. Takiego rodzaju

---

<sup>22</sup> M. Pawlec, J. Cholewińska, A. Mazur, W. Ozga, *Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli*, „Horyzonty Psychologii” 2014, tom IV, s. 92.

ćwiczenia, pozwalające na pracę nad emocjami i rozumienie odczuć swoich oraz innych są istotne na tym etapie edukacyjnym. Na dość wysokim poziomie plasowały się także odpowiedzi wskazujące na agresję (42%) i wycofanie (45%). Wyniki takie powinny niepokoić, gdyż agresywne zachowania w tak młodym wieku są zjawiskiem nienaturalnym. Także nadmierne wycofanie może świadczyć o dużych problemach z jakimi boryka się dziecko. Badania z 2013 roku obejmowały aktywności wynikające z niepożądanego zachowania wychowanków i za najczęściej występujące rodzaje trudności wychowawczych wykazywały dąsanie się dzieci i okazywanie humorów (24,4%), marudzenie i narzekanie (19,8%), kłótnie z rówieśnikami, skarżenie, zaborczość i nadmierną rywalizację<sup>23</sup>. W pewnym stopniu pokrywają się one z wynikami uzyskanymi w obecnych badaniach, gdyż większość z wyróżnionych przez autorki trudności można by uznać za wskaźniki buntu.

Za kluczową przyczynę występowania trudności wychowawczych w przedszkolu ankietowani podawali negatywny wpływ grupy rówieśniczej (85%), błędy wychowawcze (68%) oraz dysfunkcje rodziny (44%). Grupa rówieśnicza ma ogromną moc oddziaływania na dziecko, dlatego tak ważne jest budowanie przez nauczyciela odpowiedniej atmosfery i relacji w zespole wychowawczym. Znajomość grupy, szybkie i adekwatne reagowanie na sytuacje konfliktowe - to tylko kilka z podstawowych zadań wychowawcy, które mogą sprzyjać przezwyciężaniu problemów z zachowaniem. Ostatnie z wymienionych zagadnień nie dotyczyło tylko patologicznych dysfunkcji rodziny, ale także popełnianych przez rodziców błędów wychowawczych i braku chęci do współpracy z nauczycielem. Respondenci, z którymi zostały przeprowadzone wywiady, głównie zwracali uwagę na problem jakim jest współpraca przedszkola z rodzicami dziecka. Często niwelują oni bowiem wychowawcze wysiłki nauczyciela, nie przestrzegają odpowiednich zasad pracy z dzieckiem, podważają autorytet wychowawcy, nie chcą współpracować bądź nawet

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 92-93.

przyjmować do wiadomości faktu, że ich dziecko sprawia problemy. Tego typu sytuacje stanowiły duży problem zwłaszcza w placówkach niepublicznych, gdzie rodzice zupełnie nie liczyli się ze zdaniem wychowawcy grupy, otwarcie krytykując jego metody wychowawcze w obecności dzieci i innych nauczycieli.

Trzy czwarte badanych legitymowało się stażem pracy do 7 lat. Można więc uznać, że uzyskana próba badawcza dotyczyła przede wszystkim młodych nauczycieli, wykazujących wysoki poziom zadowolenia ze swojej pracy. Być może dlatego tak często, jako sposób radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi, podawali oni alternatywne metody pracy z dzieckiem. Według nich, odpowiednie przygotowanie pedagogiczne objawiające się znajomością metod wychowania i form pracy z dzieckiem trudnym pomaga w trakcie pracy wychowawczej. Aż 96% respondentów znało więcej niż 4 metody wychowania i potrafiło wskazać odpowiednie warunki, które powinny zostać spełnione, aby skutecznie zapobiegać zaburzeniom zachowania. Ponadto Panie podawały swoje własne przykłady metod stosowanych w pracy. Wymienione zostały między innymi: debata, metoda zadaniowa, metoda modelowania, metoda Carla Orffa, metoda Marii Montesorii, metoda Gordona oraz wiele innych. W kwestii zapobiegania trudnościom wychowawczym ankietowani także wykazali się dużą znajomością odpowiednich czynników chroniących. Wskazywali na takie cechy jak: cierpliwość, wyrozumiałość i konsekwencja nauczyciela oraz rodziców, odpowiedni charakter pedagoga, jego dobre umiejętności komunikacyjne, diagnostyczne, współpracy, moralne oraz kreatywność. Praca z dzieckiem wykazującym trudności wychowawcze wymaga dużego zaangażowania. Pedagogika proponuje nam ogromną ilość metod, które można z powodzeniem wykorzystać w trakcie pracy. Alternatywne metody pozwalają na lepsze poznanie osobowości dzieci, wnikliwą obserwację, a im samym dają możliwość radzenia sobie z emocjami, rozwijania kompetencji społecznych, kształtowania norm moralnych i estetycznych. Badani wskazywali, że istotne jest profilaktyczne oddziaływanie na wychowanków za pomocą metod takich

jak: pedagogika Marii Montessorii, Metoda Dobrego Startu, a także metod opowieści ruchowej, storyline czy dramy. Duże znaczenie przypisywano także arteterapii, do której zaliczano muzykoterapię, bajkoterapię i rysunek. Nie ulega wątpliwości, że sztuka ma ogromne możliwości terapeutyczne. Poprzez działania związane z muzyką, tańcem, rysunkiem czy też dramą dzieci lepiej poznają siebie, swoje wnętrze, ale także otaczający je świat. Mogą wyrażać swoje emocje<sup>24</sup>. Zajęcia tego typu powinno się prowadzić w edukacji przedszkolnej, ponieważ to właśnie w tym okresie dzieci są szczególnie wrażliwe na piękno. Dzięki temu pozytywnie oddziałuje się na osobowość dziecka, a dodatkowo można w ten sposób wspomagać swoją pracę wychowawczą.

### Zakończenie

Trudności wychowawcze w przedszkolu są problemem powszechnie występującym i nieco marginalizowanym. W edukacji przedszkolnej problemy z zachowaniem wynikają ze sztywnego sposobu nauczania dzieci i hamowania ich aktywności. Zazwyczaj są też po prostu bagatelizowane. Badani nie raz tłumaczyli złe zachowanie dziecka po prostu jego wiekiem, nie dostrzegając narastającego problemu, który przecież na tym etapie edukacji, poprzez odpowiednie działania, można skutecznie niwelować. Pamiętajmy, że dzieci nie są z natury złe. Ich nieodpowiednie zachowanie najczęściej jest niestety wynikiem oddziaływania na nie osób dorosłych.

### Bibliografia

- Bloomquist M. L., *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi*, Kraków 2011.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Góralczyk E., *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*, Warszawa 2006.

---

<sup>24</sup> Szerzej: *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.

- Grzeszkiewicz B., *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela wychowania przedszkolnego* [w:] *Kompetencje nauczyciela – stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. Koziół E., Kobyłecka E., Zielona Góra 2002.
- Jagiela J., *Trudny uczeń w szkole*, Kraków 2005.
- Jaroni E., *Kompetencje, kwalifikacje i awans zawodowy współczesnego nauczyciela* [w:] *Adaptacja zawodowa nauczycieli*, red. Szempruch J., Błachnik-Gęsiarz M., Częstochowa 2009.
- Karasowska A., *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2006.
- Karasowska A., *Zaburzenia zachowania jako skutek urazów psychicznych doznanych przez dziecko* [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. Kołakowski A., Sopot 2013.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. nauk. Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., Warszawa 2011.
- Kienig A., *Funkcjonowanie społeczne małego dziecka w nowym środowisku* [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. Guz S., Andrzejewska J., Lublin 2005.
- Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1989.
- Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie- etiologia zjawiska*, Warszawa 2008.
- Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- Minahan J., Rappaport N., *Kod zachowania. Jak rozszyfrować i zmienić najtrudniejsze zachowania*, Warszawa 2014.
- Pawlec M., Cholewińska J., Mazur A., Ozga W., *Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli*, „Horyzonty Psychologii” 2014, tom IV.
- Poland J., *Trudne dziecko*, Warszawa 2001.
- Popielarska A., Mazurowa M., *Dlaczego nasze dzieci sprawiają trudności wychowawcze*, Warszawa 1983.
- Skórzyńska Z., *Przyczyny trudności wychowawczych*, Warszawa 1970.
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, red. Ferenz K., Koziół E., Zielona Góra 2002.

### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy problemu występowania w edukacji przedszkolnej trudności wychowawczych. Przedstawia teoretyczne podstawy zagadnienia przedstawiając ich przyczyny, skutki i sposoby zapobiegania oraz nauczycielskie kompetencje niezbędne do pracy z dziećmi przejawiają-



cymi zaburzenia zachowania. Prezentuje wyniki badań dotyczące opinii nauczycieli na temat trudności wychowawczych, sposób radzenia sobie z nimi i metod wykorzystywanych w pracy wychowawczej.

**Słowa kluczowe:** trudności wychowawcze, edukacja przedszkolna, metody aktywne, kompetencje nauczycieli

**Abstract**

Article is about problem of pre-school behavioural difficulties. It shows theoretical basic on behavioural difficulties, their causes, effects and ways of prevention and competence of teachers necessary for working with children manifesting behavioural disorders. Presenting research results regarding teachers opinion about behavioural difficulties, ways to deal with them and methods used for educational work.

**Key words:** behavioural difficulties, pre-school education, active methods, competence of teachers

Małgorzata Wrotniewska

Miejskie Przedszkole nr 27 „Okraglaczek”  
w Jeleniej Górze

## Przedszkole - ważny etap w życiu dziecka

Pro-health attitudes in preschool children

### Wprowadzenie

Placówka oświatowa, to zespół ludzi, którzy, wykonując swoje obowiązki i zadania, dążą do ukształtowania jednostki społecznej na różnych szczeblach rozwoju, w zależności od charakteru placówki. Osoby odpowiedzialne za ten proces tzn. dyrektor, nauczyciel, rodzic i dziecko są od siebie uzależnione i mogą przyczynić się do osiągnięcia przez dziecko sukcesu, poprowadzić go w świat tak, aby mogło w nim bezpiecznie funkcjonować, rozwijając się na miarę swoich możliwości.

Wiele mówi się o rozwoju zawodowym nauczycieli. Każdy z nas powinien się rozwijać intensywnie i skutecznie. Nauczycielowi trudno oddziaływać na wielostronny rozwój ucznia, gdy sam stoi w miejscu. Jego rozwój zależy od wielu czynników wewnętrznych, motywacyjnych, psychicznych, duchowych itp., wpływających z osobistych dyspozycji i różnorodnych składników osobowości człowieka oraz od czynników zewnętrznych, często w dużym i znaczącym stopniu niezależnych od niego. Najlepiej jednak przyjąć, że nasz rozwój ma wymiar konkretny, celowy i da się ująć jako system zdarzeń, które przyniosą wymierne, mierzalne wyniki. Można więc rozwój określić

jako pozytywne zmiany w jakości poziomu edukacyjnych kompetencji nauczyciela oraz w jego osobowości i sylwetce, widoczne w postaci konkretnych osiągnięć edukacyjnych. Chodzi o pozytywne i korzystne dla rozwoju uczniów oraz widoczne i obserwowalne zmiany jakościowe postępowania nauczyciela, jak również, a może przede wszystkim, o doskonalenie jego osobowości.

### **Kompetencje nauczycieli**

Jednym z niezbędnych elementów życia w zorganizowanym społeczeństwie jest praca. Jej efekty pozwalają na elementarny sposób przetrwania, przeżycia, samorealizacji. Należy wyjaśnić znaczenie słowa zawód:

jest to zespół czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagający przygotowania (kwalifikacji), wykonywanych przez jednostkę stale lub dorywczo i stanowiących źródło jej utrzymania<sup>1</sup>.

Zawód wyuczony, to:

zespół czynności, do których wykonywania jednostka uzyskała przygotowanie teoretyczne i praktyczne, wybór zawodu wyznacza miejsce w społeczności, podziale pracy w skali prestiżu, określa przyjmowane systemy wartości, wzory zachowania, wpływy na aspiracje i ambicje życiowe<sup>2</sup>.

Współcześnie szczególną uwagę poświęca się zagadnieniu postawy pracownika, jego stosunkowi do wykonywanego zawodu, zaangażowania i satysfakcji, którą może z niego czerpać.

Zawód nauczycielski wykonywany od najdawniejszych czasów na świecie jest przedmiotem zainteresowań psychologów, pedagogów i filozofów różnych krajów a także orientacji politycznych. Odgrywa bardzo ważną rolę w życiu społecznym. Nauczyciel wychowawca ma decydujący wpływ na kształtowanie oblicza młodych, potem całej dojrzałej społeczności. Jarosław Rudziński stwierdza, że:

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. .

<sup>2</sup> *Ibidem*, s.

we współczesnej epoce wychowanie odgrywa lub powinno odgrywać rolę najważniejszą, a zawód nauczyciela jest w rzeczywistości najważniejszym ze wszystkich obecnie istniejących<sup>3</sup>.

Nauczyciel to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To uczyony w swojej specjalności a jednocześnie znawca duszy młodego pokolenia. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy. Powinien skutecznie nauczać, ale nie stresować, być sprawiedliwym. Ma dokształcać się i doskonalić zawodowo, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Trzy główne, powiązane ze sobą odniesienia aktywności nauczyciela: stosunek nauczyciela do nauczania przedmiotu, stosunek nauczyciela do ucznia, stosunek nauczyciela do samego siebie - mówią o tym, że nauczanie jako zawód należy potraktować w kategoriach profesjonalizmu. Powyższe rodzaje odniesień można określić jako kompetencje nauczyciela, zgodnie z którymi musi on doskonale orientować się w nauczanej przez siebie dziedzinie oraz umieć swoją wiedzę przekazać. Wiedza ma być środkiem do osiągnięcia innych wartości i jest ważna tylko wtedy, jeżeli pomaga uczniowi stawać się w pełni człowiekiem. Kompetencje zawodowe nauczycieli i wychowawców mierzone są poziomem ich umiejętności pedagogicznych i dynamiką rozwojową tych umiejętności. Kompetencja według Wincentego Okonia, to:

odpowiedzialność, uprawnienie do działania. W pedagogice kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania, jest zdolnością do realizacji określonych obszarów zadań. Kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się i oznacza zdolność do osobistej samorealizacji<sup>4</sup>.

Według Barbary Żechowskiej wyróżnia się dwie grupy definicji kompetencji. Pierwsza grupa koncentruje się na:

wyuczonych postawach lub naturalnych zdolnościach manifestowanych jako umiejętności konfrontowania się, aktywnej walki czy radzenia sobie z problemami żywymi poprzez wykorzystywanie sprawności

---

<sup>3</sup> J. Rudziński,

<sup>4</sup> W. Okoń, op. cit., s.

poznawczych i społecznych. Druga zaś grupa akcentuje emocjonalne oraz motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adaptacyjnych raczej niż same jego zdolności<sup>5</sup>.

Wspólnym elementem, który da się wyróżnić w obu grupach definicji, jest jakaś potencjalna zdolność do czegoś, swoista osobista możliwość wykorzystania tej zdolności.

Współcześnie pojmuje się wychowanie bardziej jako uczestniczenie w rozwoju dziecka niż modelowanie jego osobowości. W związku z tym nauczyciel powinien koncentrować uwagę bardziej na procesie zmian, jakie dokonują się w dziecku, niż na samym efekcie wychowania i jego zgodności z zamierzeniami. Nauczyciel wychowawca staje się przewodnikiem i pośrednikiem pomiędzy dzieckiem a otaczającym go światem i stara się tak zorganizować mu warunki działania, aby mogło samodzielnie zdobywać doświadczenia. Nauczyciele powinni posiadać bardzo dobre przygotowanie zawodowe, zarówno formalne (poziom wykształcenia), jak i w sferze kompetencji.

Według Roberta Kwaśnicy odpowiednie przygotowanie zawodowe nauczyciela to nabycie:

- *kompetencji praktyczno-moralnych*, które są wyznacznikiem całej działalności nauczyciela. Zawierają się w nich kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne,
- *kompetencji technicznych*, które warunkują powtarzalność pracy.

Obejmują one kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne<sup>6</sup>. *Kompetencje interpretacyjne* to zdolność rozumiejącego odnoszenia się do rzeczy, do innych ludzi i do siebie w aktach samorefleksji. *Kompetencje moralne* to zdolność do refleksji moralnej nad własnym postępowaniem, stawiania pytań o to jaki jestem, jaki powinienem być, by dochować wierności sobie. *Kompetencje*

---

<sup>5</sup> B. Żechowska, *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka [w:] Twórczy rozwój nauczyciela*, S. Juszczyk, Kraków 1996, s. 57.

<sup>6</sup> R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, "Prace pedagogiczne" XIX 1993, s. 76.

komunikacyjne przejawiają się w zdolności empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji, zdolności do krytyki w postawie nie dyrektywnej, w doborze przez nauczyciela środków i tworzeniu warunków sprzyjających realizacji celów, w częstotliwości i otwartości kontaktów nauczyciel - dziecko. Kompetencje postulacyjne to umiejętność opowiadania się za takimi a nie innymi celami. Kompetencje metodyczne to umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Kompetencje realizacyjne to umiejętność doboru przez nauczyciela środków dla tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów.

Sabina Guz uważa, że kompetencje nauczyciela należałoby rozpatrywać w trzech aspektach: *emocjonalnym, poznawczym i działaniowym*<sup>7</sup>.

Aspekt emocjonalny – odnosi się do poczucia panowania nad otoczeniem, poczucia, że nauczyciel ma wpływ na to co dzieje się w grupie, choćby nawet nie było to przez niego zaplanowane, nie obawia się nowych sytuacji. Poczucie ufności i wiary w siebie sprawia, że nauczyciel czerpie satysfakcję z tego co robi, jest z siebie zadowolony a wobec dzieci przejawia postawę bezwarunkowej akceptacji. Tworzy klimat, w którym dziecko czuje się bezpieczne, chętnie podejmuje i rozwiązuje proponowane mu zadania, tworzy inne zadania samodzielnie.

Aspekt poznawczy kompetencji nauczyciela obejmuje:

- umiejętność obserwowania własnych działań i wszystkiego co dzieje się w sali przedszkolnej, w ogródku i na spacerze. Dotyczy to zarówno całej grupy jak i poszczególnych dzieci;
- wiedzę o samym sobie, o własnych mocnych i słabych stronach, o posiadanych umiejętnościach i ich braku;
- wiedzę o dziecku, która dotyczy znajomości potrzeb i właściwości typowych dla dziecka w okresie przedszkolnym związanych z jego rozwojem. Jest to wiedza teoretyczna, głównie z zakresu psychologii i pedagogiki, dająca wyobrażenie, jak przeciętne dziecko prze-

---

<sup>7</sup> S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996, s. 92.

żywa i poznaje świat, w którym żyje, co potrafi a czego dopiero musi się nauczyć. Drugi rodzaj wiedzy odnosi się do konkretnego dziecka, jego specyficznych, niepowtarzalnych cech, osiągnięć rozwojowych, sytuacji rodzinnej i stosunku do samego siebie;

- wiedzę o środkach i metodach pracy z dzieckiem w przedszkolu, które mogą sprzyjać rozwojowi. Wiedza ta pozwala też nauczycielowi dobrać do zajęć odpowiednie pomoce i materiały dydaktyczne, funkcjonalnie urządzić salę aby dziecko czuło się swobodnie i znalazło miejsce do różnych działań; właściwe zaplanowanie zajęcia i godzić spontaniczną zabawę z uczeniem oraz odpoczynkiem. *Aspekt działania* ujawnia się w sposobie zwracania się do dzieci, w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ważne jest czy nauczyciel używa prostych, zrozumiałych dla dzieci słów, czy zamiast polecać i rozkazywać, proponuje, zachęca, pyta dzieci o pomysły, pozostawiając im jednocześnie wybór sposobu rozwiązania zadania i czy słucha tego co mają mu do powiedzenia. Istotne jest także to, czy nauczyciel otwarcie mówi co mu się podoba, co sprawia przyjemność a co przykrość, odwołując się do zachowań dzieci a nie do ich cech charakteru czy osobowości.

Przedstawione powyżej kompetencje Irena Oksińska nazywa kluczowymi i podsumowuje je następująco:

- kompetencje są strukturą, całością, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów,
- istotę kompetencji stanowią zdolności osoby, zdolność doszukiwania się sensu w tym co robimy, w tym co się dzieje w otoczeniu, w nas samych, wartościowania, wypowiedzania sądów i ocen opartych na uznanym systemie wartości,
- kompetencje są właściwością człowieka, gdyż tylko człowiek interpretuje, dokonuje ocen moralnych, komunikuje się z otoczeniem społecznym i przyrodniczym,
- nabywanie kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, zainteresowaniami człowiekiem i światem, z osobistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo,
- głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy np.

postawa refleksji i autorefleksji postawa moralnego rozumowania, postawa argumentowania i inne<sup>8</sup>.

Obecnie wzrasta ranga i znaczenie kompetencji innowacyjnych. Wiążą się one z potrzebą tworzenia, poszukiwania i wdrażania w praktyce optymalnych rozwiązań.

Na kompetencje innowacyjne nauczycieli składają się umiejętności organizacji warunków, przekładania koncepcji, pomysłów na praktyczne działanie oraz ich weryfikowania i modyfikowania. Możemy zatem wyróżnić:

- umiejętności krytycznego analizowania przejmowanych wzorców działania, jak i własnych pomysłów pod kątem ich sensu, wartości, przewidywanych skutków,
- umiejętności przygotowania odpowiednich warunków, tak zwanej bazy, umożliwiającej realizację projektów (dotyczy to w szczególności rozkładu dnia w przedszkolu),
- umiejętności obiektywnej oceny wprowadzanych zmian oraz dokonywania ewentualnych modyfikacji.

Kompetencje nauczyciela mają charakter rozwojowy. Optymalny ich postęp polega na ciągłej reorganizacji i generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących potrzeb. Nabywanie kompetencji nie powinno być traktowane tylko usługowo, dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, ale również humanistycznie jako samokształcenie nauczycieli w toku służby dla siebie i innych. Dziś coraz częściej mówi się o tzw. kompetencjach nauczyciela wychowawcy. Można je zdobyć dzięki odpowiedniemu wykształceniu, są konkretne i wymierzalne. J. Kłosowski twierdzi, że pojęcie kompetencji w jakimś sensie – na gruncie teorii zawodu nauczycielskiego - zastępuje pojęcie zdolności<sup>9</sup>.

Moda na to pojęcie implikuje wiele badań empirycznych w tym

---

<sup>8</sup> I. Oksińska, *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 6.

<sup>9</sup> J. Kłosowski, *O zdolnościach pedagogicznych i kompetencjach interpersonalnych w zawodzie nauczycielskim* [w:] *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie*, T. Wróblewska, Łowicz 1998, s. 387.



zakresie oraz refleksji teoretycznych. Uczni starają się ustalić listę kompetencji nauczyciela, co nie zawsze im się udaje, a czasem prowadzi raczej do zaciemnienia tego pojęcia niż jego wyjaśnienia. Zresztą samo pojęcie *kompetencje nauczyciela*, także nie jest rozumiane jednoznacznie. Na gruncie pedeutologii amerykańskiej raz wspomniane kompetencje ujmuje się jako zdolność nauczyciela do osiągnięcia celów pedagogicznych. Innym razem utożsamia się je z charakterystyką osobowości nauczyciela lub zachowaniem nauczycielskim. Inna trudność *uporania się z kompetencjami nauczyciela* zawiera się w pytaniu - Czy trzeba szukać doskonałego wzorca kompetentnego nauczyciela? Właściwości psychofizyczne i charakterologiczne, jakie powinien mieć nauczyciel, nie są dane kandydatowi do tego zawodu z chwilą przyjścia na świat, lecz muszą być po prostu przez niego osiągnięte, wyuczone, zdobyte przez lata nauki i gromadzenia doświadczeń życiowych. Janusz Sztumski próbuje odpowiedzieć na pytanie: *jak to się dzieje, że pomimo wiedzy o uwarunkowaniach społecznych selekcji zawodów ludzie są skłonni ulegać fantazji i mówić poważnie o powołaniach do jakiegoś zawodu?* Autor ten twierdzi, że przyczyn takiej mitologizacji zawodów można upatrywać w swoistych pożytkach, jakie z tego wynikają czy też w funkcjach, jakie koncepcja *powołania* spełnia. I wśród nich wymienia:

- dążenie do poprawienia ludziom samopoczucia, zwłaszcza tym, którzy wykonują trudne, wyniszczające pod względem psychicznym i fizycznym lub niebezpieczne zawody, a przy tym niekiedy niskopłatne i niecieszące się szczególnym prestiżem. Jeżeli mówi się o *powołaniu* np. nauczycieli, to sądzi się, że tego rodzaju wyróżnienie danego zawodu na tyle poprawi samopoczucie nauczycielowi, iż będzie bardziej skłonny znosić ubóstwo swojej egzystencji;
- *powołanie* może służyć również wywyższeniu jakiegoś zawodu, a tym samym ludzi którzy go wykonują (np. *powołania* kapłańskie);
- *z powołaniem* próbuje się też łączyć wszystko, co wykracza poza naszą wiedzę o motywach wyboru jakiegoś zawodu przez danego

człowieka, zwłaszcza gdy jest to zawód mało atrakcyjny, wymagający dużego poświęcenia i ryzyka, ofiarności, itp. cech<sup>10</sup>.

Mówiąc o powołaniu nauczyciela we współczesnym rozumieniu, należy stwierdzić, że dziś powołanie oznaczałoby przede wszystkim zamiłowanie do wykonywanej pracy a nie postawę zdolną do niezwykłych zachowań i wyrzeczeń, jak tradycyjnie rozumiano to słowo. Odpowiadając, *nauczyciel – zawód czy misja?*, S. Bortnowski wyjaśnia: w ocenie zawodu nauczycielskiego zawiniła tradycja, przede wszystkim Żeromski. To on ukształtował świadomość, która w odniesieniu do jednego z najliczniejszych dziś zawodów, jest anachroniczna. Poświęcenie, heroizm, ofiary, rezygnacja ze szczęścia osobistego, dobrowolne wygnanie, słowem szlachetność aż nadmierna, bo prowadząca do śmierci na stanowisku pracy. Autor stwierdza, że mówi się, iż nauczyciel to nie zawód, a powołanie, jeśli zaś zawód, to zaszczytny, praca piękna, trud mierzony w kategoriach najwyższych ocen stawiających nauczyciela wysoko w hierarchii zasług dla społeczeństwa<sup>11</sup>.

Według mojej opinii, zawód nauczyciela jest w pewnym sensie powołaniem, jest zawodem, który trzeba wykonywać z przekonaniem, z zamiłowaniem, co do słuszności swoich działań. Każdy nauczyciel, który nie wykonuje tego zawodu z przekonaniem, a ma odpowiednie kwalifikacje, wykształcenie, nie odbiega od *wzorca*, dużo traci, gdyż nie spełnia się tak naprawdę. W miarę upływu lat u takiego nauczyciela dochodzi do rutyny lub wypalenia zawodowego. Nie należy jednak generalizować zjawiska wypalenia zawodowego tylko z tą grupą nauczycieli. Nauczyciel pracujący z *powołaniem* jest otwarty, chętny do wprowadzania innowacji. Swoim zapalem potrafi mobilizować innych, przez co placówka, w której pracuje tętni życiem a dzieci chętnie przychodzą się bawić i uczyć.

Jednym z głównych zadań nauczyciela przedszkola XXI wieku

---

<sup>10</sup> J. Sztumski, *Nauczyciel – zawód czy powołanie?* [w:] *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, red. H. Błażejowski, Bydgoszcz 1994, s.

<sup>11</sup> S. Bortnowski, *Nauczyciel - zawód czy misja*, Wrocław 1986, s. 43-44.

jest również pogłębianie wiedzy i kultury rodzicielskiej, dotyczącej rozumienia i respektowania potrzeb dziecka. Dobrze przygotowany profesjonalnie nauczyciel przedszkola będzie umiał monitorować, stymulować i promować prawidłowy rozwój dziecka, a także uczestniczyć w rozpoznawaniu i korygowaniu drobnych odchyłeń i deficytów rozwojowych oraz otoczyć szczególną opieką dzieci z grup ryzyka społecznego - zwłaszcza rodzin niesprawnych wychowawczo. Należy zwracać rodzicom uwagę na proces wychowywania ich dzieci, na potrzeby nie tylko materialne, ale i duchowe, płynące z miłości, bliskości drugiego człowieka.

Przedszkole XXI wieku powinno dać szansę do takiego rozwoju dziecka, aby stało się ono reżyserem i architektem nadchodzącej ery globalizacji, w której będą zanikać granice kulturowe, religijne, rasowe. Dlatego niezwykle ważne jest wychowanie następnych pokoleń w duchu tolerancji wobec przekonań religijnych, politycznych, społecznych, kulturowych. Aktualnym zadaniem są wzajemne kontakty między placówkami oświatowymi i instytucjami opiekuńczymi w różnych krajach Europy. Wymiana doświadczeń, innowacji, inicjatyw, sukcesów powinna przebiegać pomiędzy szkołami, placówkami oświatowymi a nie tylko między sektorami czy systemami edukacji. Europejska edukacja wymaga podejścia interdyscyplinarnego a także międzynarodowych dyskusji i negocjacji w zakresie kierunku, treści i form kształcenia. Edukacja – jako ideał kształcenia europejskiego – preferuje:

- wychowanie dla pokoju, szacunku i przyjaźni między narodami,
- wychowanie do demokracji i obrony praw człowieka,
- wychowanie w duchu tolerancji obejmującej różne sfery życia ludzi,
- otwarcie na innych, budowanie dialogu, wspomaganie rozwoju,
- wychowanie ekologiczne połączone z edukacją ekonomiczną,
- edukację kulturalną jako przygotowanie do różnorodności kultur i niebezpieczeństw kultury masowej,

- naukę języków obcych i bezpośrednie kontakty wychowanków i nauczycieli z różnych krajów,
- kształtowanie postaw prozdrowotnych, nawyków kultury fizycznej, sportu i turystyki,
- świadomość obywatelską, uspołecznienie dzieci, przygotowanie do życia rodzinnego i wychowanie seksualne,
- kształtowanie właściwego stosunku do patologii społecznych<sup>12</sup>.

Nie należy tylko zapomnieć o wsparciu nauczyciela w dążeniu do tych zmian, daniu mu poczucia stabilizacji, aby wiedział, że to co robi zostanie docenione, zauważone. Nauczyciele powinni mieć świadomość, że ich dokształcanie ma sens.

Podsumowując. Z praktyki, jak i z obserwacji a także z autopsji nauczyciel to:

- osoba, która jest przekonana, że chce być nauczycielem po to by uczyć i wychowywać,
- osoba, która ma *to coś*, czego brakuje ludziom wykonującym inne zawody,
- osoba posiadająca predyspozycje do zawodu nauczycielskiego,
- osoba umiejąca zejść do poziomu dziecka, pochylić się nad nim,
- osoba, która chce wejść w świat dziecka, chce go zrozumieć, mieć z nim wspólny język,
- osoba, która dostrzega i rozumie problemy dziecka,
- osoba, która wypowiadając się o dzieciach mówi o nich zawsze z szacunkiem.

Nauczyciel to osoba, która wchodząc do przedszkola pozostawia swoje troski i smutki za drzwiami i jest z dziećmi całym sobą. Nauczyciel to ten, który nie poddaje się przy pierwszym niepowodzeniu, trudnej sytuacji, akceptuje każde dziecko. Bo dziecko to osoba wrażliwa, oddana, ufająca, idąca za dorosłym, który potrafi zdobyć jego zaufanie.

---

<sup>12</sup> B. Czeredecka, *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy* [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, red. M. Ochmański, Lublin 1997, s. 38.

## Adaptacja - Program *Z uśmiechem mi do twarzy*

### Adaptacja według W. Okonia

rozumiana jest jako proces bądź wynik procesu uzyskania równowagi między potrzebami jednostki, a warunkami otoczenia.

Inaczej mówiąc, jest to przystosowanie w szerokim znaczeniu. Czynniki regulujące przebieg tego procesu są: uspołecznienie jednostki, kształtujące wrażliwość na potrzeby i innych ludzi i dobro społeczne a także inteligencja i znajomość własnych możliwości.

Dzięki adaptacji społecznej człowiek staje się coraz lepiej przygotowany do zdrowego, przynoszącego mu zadowolenie i społecznie wartościowego życia<sup>13</sup>.

Adaptacja (z łac. *adaptatio* - *dostosowanie*; od łac. *adaptera* - przystosować) rozumiana jest również przez M. Jarosza, jako:

- zmiana zachowania, dostosowanie się do otaczających warunków w celu optymalnego funkcjonowania,
- dziedziczne przystosowanie się organizmów do otaczającego środowiska (np. adaptacja wzroku do widzenia w ciemności) m. in. przez ewolucję i dobór naturalny (biol.),
- następujące zaraz po zakażeniu dostosowanie się organizmów infekcyjnych (bakterie, wirusy) do warunków panujących w organizmie (med.),
- przeróbka utworu ze zmianą jego gatunku literackiego, transpozycja (lit.),
- przystosowanie jednostki lub grupy ludzi do warunków społecznych lub zawodowych (społ.),
- wewnętrzne zmiany w osobowości powstałe w wyniku zaistnienia nowych warunków np. kalectwa (psych.),
- przystosowanie budynku lub jego części w celu nowego, odmiennego wykorzystania<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> W. Okoń, op. cit., s. 3.

<sup>14</sup> *Słownik wyrazów obcych*, red. I. Kamińska-Szmaj, M. Jarosz, Warszawa 2001.

Adaptacja społeczna wg *Słownika Encyklopedycznego: Edukacja Obywatelska*, to:

proces przystosowania się jednostki lub grup do określonych warunków środowiska społecznego. Polega na nieustannej interakcji zachodzącej między jednostką (lub grupą) a środowiskiem, w której wyniku dochodzi do przekształcenia własnej struktury podmiotu zgodnie z wymaganiami otoczenia, a także do przekształcenia otoczenia i dopasowania go do struktury wewnętrznej podmiotu<sup>15</sup>.

Adaptacja czyli przystosowanie wg Z. Putkiewicza, to *modyfikacja zachowania adekwatna do wymagań i warunków*. Wyróżnia się kilka etapów adaptacji:

- reorientacja psychologiczna, czyli uczenie się nowych wzorów i stosowanie ich w praktyce,
- tolerancja, czyli szacunek dla cudzych poglądów, upodobań, wierzeń,
- asymilacja, czyli całkowite przystosowanie się jednostki lub zbiorowości do istniejących warunków.

Na adaptację społeczną wywierają wpływ: inteligencja i znajomość własnych możliwości, uspołecznienie jednostki, samodzielność i odpowiedzialność, przynależność do jakichś grup społecznych. Dzięki niej człowiek zaspokaja swoje naturalne potrzeby i jest lepiej przygotowany do życia w społeczeństwie<sup>16</sup>.

Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej to bardzo ważny i przełomowy moment w jego funkcjonowaniu, ponieważ wiąże się on niejednokrotnie z radykalną zmianą trybu życia. Do przedszkola przychodzą dzieci o różnym poziomie przystosowania do nowej sytuacji. Dla wielu z nich jest to pierwsze rozstanie z domem rodzinnym, mamą, tatą i pierwszy dłuższy kontakt z grupą rówieśniczą, w której muszą walczyć o swoje miejsce. Jedne adaptują się

---

<sup>15</sup> R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmuller, *Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, Warszawa 1999.

<sup>16</sup> J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1995.

łatwo do grupy przedszkolnej, inne mają z tym poważne kłopoty. Każda zmiana w życiu dziecka niesie za sobą przeżycia. Jedne z nich są pozytywne i pożądane, inne zaś negatywne, wręcz bolesne i trudne. Przedszkole zmienia rytm biologiczny dziecka, jego zachowanie oraz aktywność intelektualną.

W łagodnym przejściu do nowego rytmu może być wsparciem i pomaga dziecku, a także jego rodzicom, realizowany w przedszkolu autorski program adaptacyjny, napisany w oparciu o zdobyte doświadczenia i szeroką wiedzę - Program adaptacji dziecka trzyletniego do przedszkola – *Z uśmiechem mi do twarzy*.

W realizacji tego programu największą rolę odgrywa nauczyciel posiadający odpowiednie kompetencje, o których mowa była wcześniej. Program w pierwotnej wersji przeznaczony był dla dzieci 3-letnich. W miarę potrzeb został zmodyfikowany pod kątem dzieci 4, 5-letnich, które dopiero pojawiają się w placówce i ich adaptacja z powodu słabo wcześniej nabywanych przez nie doświadczeń, bywa trudniejsza. Przygotowanie dzieci do rozstania z rodzicami, to zadanie bardzo ważne i jednocześnie trudne. Wymaga wielu przemyślanych poczynań personelu przedszkola oraz dużego zaangażowania ze strony rodziców. Tak więc kontakty przedszkola z rodziną dziecka powinny zostać nawiązane kilka miesięcy przed rozpoczęciem roku szkolnego. W naszym przedszkolu pierwsze spotkania odbywają się w maju, wówczas, kiedy rodzice zainteresowani zapisami do przedszkola odwiedzają naszą placówkę. Organizowane są również dni otwarte, które odbywają się w maju i czerwcu. W czasie takich spotkań odbywają się specjalne zajęcia integracyjne dla dzieci i rodziców z udziałem pracowników przedszkola.

*Głównymi celami tego programu*, spójnego z metodami i formami pracy oraz programami obowiązującymi w placówce, jest:

- mobilizowanie rodziców do udzielania psychicznego wsparcia własnemu dziecku poprzez oferowane im biuletyny,
- organizowanie wspólnych zabaw dzieci, rodziców i personelu pracującego w przedszkolu,

- obniżenie lęku rodziców związanego z oddaniem dziecka do przedszkola poprzez spotkania informacyjne,
- stosowanie zabaw integracyjnych na spotkaniach z rodzicami, rozmowy indywidualne,
- wspomaganie trzylatka w procesie przystosowania do życia w warunkach przedszkolnych poprzez umożliwienie mu poznania nowego otoczenia w poczuciu bezpieczeństwa. Wspólne z rodzicami zwiedzanie pomieszczeń przedszkolnych,
- wyrabianie w dziecku orientacji czasowej dotyczącej rozkładu dnia w grupie trzylatków,
- wpajanie dzieciom wiedzy o przeznaczeniu i sposobie korzystania z zabawek, pomieszczeń i sprzętu przedszkolnego.

Zadania jakie postawiono przy realizacji tego planu przedstawiają się następująco:

- wytworzenie pogodnej i miłej atmosfery podczas spotkań integracyjnych,
- zdobycie zaufania dzieci oraz rodziców,
- możliwość zapoznania się z kadrą placówki oraz rodzicami innych dzieci,
- budowa pozytywnej wizji własnego *ja* w oparciu o spełnioną potrzebę bezpieczeństwa,
- pokazanie sposobów radzenia sobie z niepowodzeniami, z emocjami nieadekwatnymi do sytuacji, kontrolowanie własnych zachowań w stosunku do personelu, dzieci i rodziców,
- radzenie sobie w sytuacjach nowych, wyrabianie więzi emocjonalnej ze środowiskiem, wzmacnianie uczuciowej z rodziną.

Realizatorem tego programu jest nauczyciel - osoba kompetentna, posiadająca wiedzę na temat rozwoju dziecka, rozwiązująca pojawiające się problemy, stymulująca rozwój trzylatków, która powinna posiadać następujące cechy:

- rozumieć mowę dziecka,
- umieć komunikować się z dziećmi w sposób werbalny jak i niewerbalny,



- posiadać umiejętność formułowania i stawiania pytań odpowiednio do danego wieku,
- poruszać tematy związane z najbliższym otoczeniem dziecka,
- rozumieć i poprawnie interpretować nadawane przez dziecko komunikaty,
- posiadać zdolności empatyczne,
- reprezentować postawę zaciekawienia światem i przenosić ją na dzieci,
- powinien emanować pomysłami i chęcią do działania oraz zachęcać do tego dzieci.

Ważną rolę w *realizacji programu odgrywają rodzice*, którzy powinni aktywnie uczestniczyć w procesie adaptacyjnym swoich dzieci. Od ich nastawienia, w dużej mierze, zależy powodzenie podjętych działań na terenie przedszkola. Dzieci są znakomitymi obserwatorami, potrafią doskonale wyczuć zdenerwowanie rodzica, które udziela się również im. Najpopularniejszymi formami uczestniczenia rodziców w procesie adaptacyjnym są:

- zajęcia adaptacyjne dla dzieci i rodziców w maju i czerwcu,
- indywidualne rozmowy z rodzicami i innymi członkami rodziny współuczestniczącymi w wychowaniu,
- prezentowanie literatury pedagogicznej i psychologicznej,
- zebrania grupowe,
- uroczystości grupowe i przedszkolne.

### Harmonogram działań

Lp.	Zadanie do realizacji	Termin realizacji
1.	Zorganizowanie „Dni otwartych”: - indywidualne rozmowy z rodzicami podczas zapisywania dziecka do przedszkola, - zapoznanie z harmonogramem spotkań adaptacyjnych.	MAJ

Lp.	Zadanie do realizacji	Termin realizacji
2.	Zorganizowanie cyklu spotkań integracyjnych dla całej grupy dzieci i rodziców w celu: -lepszego poznania się i zapoznania się z pracownikami przedszkola, -oswojenia dzieci z nowym dla nich miejscem i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, -zapoznanie rodziców z rytmem dnia w przedszkolu.	MAJ CZERWIEC SIERPIEŃ
3.	Zaprojektowanie i założenie tablicy informacyjnej dla rodziców, publikacja art. z zakresu adaptacji dzieci widzianej oczami pedagogów i psychologów.	WRZESIEŃ
4.	Zorganizowanie spotkania pierwszego z rodzicami: -zapoznanie rodziców ze statutem przedszkola, harmonogramem dnia w grupie, Podstawą Programową, planem dydaktyczno-wychowawczym na dany rok, -wybór trójki grupowej, wypełnienie ankiety „Moje dziecko”.	WRZESIEŃ
5.	Zaproponowanie dni otwartych w grupie mających na celu: -przybliżenie rodzicom form pracy w grupie w zależności od stopnia adaptacji dzieci, -umożliwienie bezpośredniego udziału rodziców w zajęciach, -umożliwienie bezpośredniej obserwacji dziecka w grupie podczas działania, -urządzanie i doposażenie kąpek tematycznych w sali.	Cały rok w pierwszą środę miesiąca
6.	Zorganizowanie prelekcji dla rodziców z udziałem przedstawiciela PPP, umożliwienie rodzicom kontaktu ze specjalistami.	PAŹDZIERNIK

Lp.	Zadanie do realizacji	Termin realizacji
7.	Udział rodziców i dzieci w przygotowaniu uroczystości przedszkolnych i spotkań kameralnych w gronie grupy: - Jesienny festyn rodzinny „Ziemniaczek Okrągłaczek”, - Pasowanie na przedszkolaka z Okrągłaka, - Wieczór Andrzejkowy, - Spotkanie z choinką, - Kulig, - Bal karnawałowy, - Dzień Babci i Dziadka, - Szukanie wiosny, - Pisanki kraszanki, - Przegląd Twórczości Dziecięcej, - Dzień Matki i Ojca, - Festyn rodzinny „Dzień Rodziny”, - Zgubek.	IX XI XI XII II I I III IV V V VI VI
8.	Nawiązanie współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w celu umożliwienia rodzicom indywidualnych kontaktów z psychologiem, pedagogiem, logopedą.	Wg. potrzeb rodz. /cały rok

### Ewaluacja programu

Ankieta podsumowująca efekty działań.

Opracowanie i analiza wyników ankiet, prezentacja ich pracownikom przedszkola i rodzicom.

Program realizowany jest w placówce już od 10 lat i podlega modyfikacjom, wynikającym z prowadzonych konsekwentnie każdego roku ewaluacji. W zależności od przebiegu rekrutacji, spotkania odbywają się w grupach najczęściej jednorodnych wiekowo. Staramy się, aby spotkania pozwoliły dzieciom i rodzicom poznać nauczycieli i pracowników technicznych, z którymi dzieci będą spędzać najwięcej czasu. Z dotychczasowych obserwacji wynika, iż należy zwiększyć liczbę spotkań z samymi rodzicami. Dają one rodzicom możliwość poznania specyfiki pracy placówki, uzyskania odpowiedzi na

wszystkie nurtujące ich pytania oraz zapoznania się z zagadnieniami dotyczącymi funkcjonowania ich dzieci w przedszkolu. Takie spotkania są cenne i wartościowe. Jest jeden bardzo istotny szczegół: z dniem pierwszego września zauważamy, że dzieci są gotowe do podjęcia roli przedszkolaka, a rodzice nie. Zupełnie zapominają o tym czego się dowiedzieli, usłyszeli, zobaczyli - czyli nie potrafią odciąć tej - ciągle łączącej ich z dziećmi - pępowiny. **Dlatego dalej, z konsekwencją i uporem, co roku prowadzimy i realizujemy program *Z uśmiechem mi do twarzy*.**

### Bibliografia

- Bortnowski S., *Nauczyciel - zawód czy misja*, Wrocław 1986.
- Czeredecka B., *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy* [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, red. M. Ochmański, Lublin 1997.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa 1996.
- Kłosowski J., *O zdolnościach pedagogicznych i kompetencjach interpersonalnych w zawodzie nauczycielskim* [w:] *Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie*, red. T. Wróblewska, Łowicz 1998.
- Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcenia*, „Prace pedagogiczne” 1993, XIX.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Oksińska I., *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 6.
- Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska*, red. R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmuller, Warszawa 1999.
- Kamińska-Szmaj I., Jarosz M. (red), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2001.
- Słownik wyrazów obcych*, red. I. Kamińska-Szmaj, M. Jarosz, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 2001.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1995.
- Sztumski J., *Nauczyciel – zawód czy powołanie?* [w:] *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie*, red. H. Błażejowski, Bydgoszcz 1994.
- Żechowska B., *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka* [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Kraków 1996.

### Streszczenie

Artykuł składa się z dwóch części poświęconych ważnym zagadnieniom dotyczącym wychowania dziecka w wieku przedszkolnym. Zwraca uwagę na znaczenie kompetencji nauczyciela w procesie edukacyjnym, zadaje pytanie o znaczenie pojęć: *wizja*, *powołanie* w kontekście zawodu nauczyciela przedszkola. Pokazuje wpływ procesu adaptacji do prawidłowego, bezpiecznego - emocjonalnie i fizycznie - funkcjonowania młodego człowieka w placówce, jaką jest przedszkole, a później w życiu szkolnym. Zwraca uwagę na prawidłowe podejście do znaczenia zawodu nauczyciela przedszkola z perspektywy doświadczenia. Przypomina, że w procesie edukacji, obok kadry pedagogicznej, ważnym ogniwem są rodzice, z którymi prawidłowo budowane relacje, dają wielką szansę na osiągnięcie przez dziecko sukcesu, jakim jest dojrzałość szkolna. Przedstawiony jest autorski program, który jako dobra praktyka, propagowana i konsekwentnie realizowana jest od ponad 10 lat na terenie Miejskiego Przedszkola nr 27 „Okrągłaczek” w Jeleniej Górze. Program sprawdza się i przynosi wymierne efekty dla dzieci, ich przyszłości i teraźniejszości oraz budowania pozytywnego wizerunku edukacji przedszkolnej.

**Słowa kluczowe:** przedszkole, nauczyciel, kompetencje, innowacje

### Abstract

The article is consisted of two essential issues that deal with upbringing youngsters at a preschool stage. The article plays close attention to how important role is to be a preschool teacher at the beginning of educational process. It brings to minds of us a question of definition and meaning of a word: *vision* and common love to be preeschool teacher. It shows the meaning of an adaptation case of correct and normal – emotional and physical functioning the youngsters in an preschool institution an in further live. It shows how important and essential is a correct attitude to teacher's profession. I would like to remind that in a whole educational process besides teachers staff play parents. Parents are responsible for building a normal and correct relations that give a child a huge chance to achieve the goal that is a preschool maturity. Presented authorial works of our Urban Preeschool No 27 "Okrągłaczek" in Jelenia Góra is consequently fulfilled as a good practise for over 10 years.

The our authorial works bring measurable and rational benefits for youngsters now and in theirs future life's. The programme also helps to build positive vision of educational process at the preschool area.

**Key words:** kindergarten, teacher, competence, innovation

Marzena Kmetko, Emilia Kuligowska

Miejskie Przedszkole nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze

## Wprowadzanie dzieci do odbioru kultury

Children's enculturation

### Wstęp

Przedszkole jest miejscem ważnym dla każdego dziecka spędzającego w nim czas. Przedszkolak identyfikuje się z nim, jest jemu bliskie, ponieważ w nim przebywa przez większość dnia. Pobyt ten stwarza szerokie możliwości do oddziaływania świata sztuki muzyki, sztuk wizualnych. Nauczyciel przybliżający dziecku otaczający je świat, rozbudza ciekawość, inspiruje do zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi<sup>1</sup>. Na tym etapie warto wykorzystać naturalną chęć poznawania najbliższego otoczenia i budować obraz świata kształtujący się w wyobraźni dziecka na fundamencie tego, co dla niego ważne, czym jest otaczane w przedszkolu. Każda sytuacja może być edukacyjna i staje się nią, kiedy przy dziecku znajdzie się osoba (rodzic, nauczyciel), która ją odpowiednio wykorzysta w sposób intuicyjny lub podparty warsztatem pedagogicznym. Zgodnie z teorią strefy najbliższego rozwoju Lwa S. Wygotskiego, dziecko powinno być podmiotem podejmowanych działań. Wskazuje on na rolę osoby posiadającej większą wiedzę i umiejętności, która, wchodząc

---

<sup>1</sup> E. Kuligowska, *Zdolności muzyczne dzieci badania pilotażowe* [w:] *Edukacja artystyczna nowe wyzwania*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra - Skarbona 2016, s. 66-67.

w interakcję z dzieckiem, umożliwia mu podejmowanie działań oraz realizację zadań, których samodzielne wykonanie jest niemożliwe<sup>2</sup>. Z podmiotowego podejścia do dziecka, z imperatywu dyrektora i nauczycieli Miejskiego Przedszkola nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze, wynikają działania, które były realizowane w latach 2015-2017. Zostały one ujęte w koncepcji pracy przedszkola<sup>3</sup> przez dyrektora, Marzenę Kmetko, wynikają z artystycznych tradycji placówki oraz usytuowania jej w willowej, zabytkowej dzielnicy miasta. Myślą przewodnią są słowa autorki koncepcji: *Moje przedszkole daje mi radość zabawy, jest źródłem artystycznego wyrażania samego siebie; Moje przedszkole-przedszkolem twórczej zabawy, dziecko zaś małym artystą w zaczarowanym świecie kolorów, dźwięków i słów...*<sup>4</sup>.

Koncepcja pracy przedszkola stanowi rozwinięcie podstawy programowej, w której cel wychowania estetycznego, dla dzieci w wieku przedszkolnym, został określony następująco: wprowadzanie w świat wartości i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, taniec, śpiew, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne<sup>5</sup>. Wprowadzając dziecko

w aktywne uczestnictwo artystyczne, rozbudzamy w nim twórczą postawę wobec siebie i innych. Uczymy pokonywania trudności w sferze psychiczno-fizyczno-duchowej<sup>6</sup>.

Opisane w dalszej części działania, zostały zaprojektowane i zawarte w planie rozwoju zawodowego dla nauczyciela kontraktowego

---

<sup>2</sup> J. Skibińska, *Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka* [w:] *Edukacja jutra. Od Tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 309.

<sup>3</sup> Koncepcję pracy przedszkola projektuje kandydat na dyrektora placówki i przedstawia ją podczas konkursu.

<sup>4</sup> M. Kmetko, *Koncepcja Pracy Miejskiego Przedszkola nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze 20132018*, dokument wewnętrzny.

<sup>5</sup> Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r.

<sup>6</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Wstęp* [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005, s. 5.

starającego o stopień nauczyciela mianowanego przez mgr Emilię Kuligowską w taki sposób, żeby stwarzać przedszkolakom możliwość jak najczęstszego obcowania ze sztuką, rozszerzać ich zainteresowania, stymulować do przełamywania ograniczeń poznawczych przez zabawę i pozytywne doświadczenia.

### **Działania zrealizowane w Miejskim Przedszkolu nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze w latach 2015-2017**

Miejskie Przedszkole nr 3 w Zielonej Górze rozpoczęło swoją działalność 1 września 1955 roku. Jego siedziba mieści się w ponemieckiej willi. Placówka dysponuje placem zabaw. W 1968 roku, na zaproszenie ówczesnej dyrektorki Ireny Jagas, do przedszkola przyjechali Czesław Janczarski - pisarz, poeta, autor historii o Misiu Uszatku - oraz Zbigniew Rychlicki rysownik, twórca wizerunku misia. Celem wizyty było nadanie imienia przedszkolu. Uroczystość, mimo długich przygotowań, się nie odbyła. Ostatecznie nadanie imienia nastąpiło w 2009 roku, z inicjatywy dyrektora Marzeny Kmetko. Od tego czasu jego patronem jest Miś Uszatek. W przedszkolu obecnie znajdują się cztery oddziały. Rada pedagogiczna składa się z dziewięciu nauczycielek oraz pedagoga-logopedy. Od dwudziestu lat przedszkole prowadzi udokumentowaną współpracę z zaprzyjaźnionymi placówkami z Niemiec. W minionym dziesięcioleciu udało się zrealizować 20 projektów unijnych, dzięki czemu znacząco ożywiła się współpraca oraz integracja z zachodnimi sąsiadami, a placówka została doposażona w pomoce dydaktyczne.

W latach 2015-2017, w myśl koncepcji pracy przedszkola oraz rozwoju zawodowego nauczyciela starającego się o kolejny stopień awansu zawodowego<sup>7</sup>, między innymi, zostały zaplanowane i zrealizowane zadania, których nadrzędnym celem było wprowadzenie dzieci do odbioru kultury.

---

<sup>7</sup> Szczegóły dotyczące awansu zawodowego nauczyciela zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 kwietnia 2017 roku.



Zrealizowano różnego rodzaju projekty, podczas których dzieci miały możliwość bycia twórcą i odbiorcą różnorodnych wytworów kultury.

Opracowano i przeprowadzono następujące działania:

- Program autorski: *W stronę Jazzu* 2015/2016 rok;
- Innowacje pedagogiczne: *Mały detektyw architektury* 2015/2016 rok; *Hej, w dzień narodzenia!* 2016/2017 rok;
- Projekt muzyczny: *Ferie z Babcią Klawiaturą* 2015/2016 rok

Każde z wymienionych działań (innowacje<sup>8</sup>, program autorski<sup>9</sup>), przed realizacją, zostało przedstawione radzie pedagogicznej przedszkola. Ponadto innowacje otrzymały aprobatę Lubuskiego Kuratora Oświaty i zostały wpisane na listę innowacji realizowanych w województwie lubuskim.

*W stronę jazzu* program autorski został opracowany dla dzieci z grupy najstarszej. Realizowany był od października 2015 roku do czerwca 2016 roku. Zajęcia odbywały się systematycznie, a przyświecały im następujące cele:

- zapewnianie dziecku możliwości częstych kontaktów z muzyką,
- nabywanie umiejętności słuchania i rozumienia muzyki,
- rozwijanie wrażliwości na muzykę oraz rozbudzanie zainteresowań muzycznych,
- zapewnianie różnorodności form obcowania z muzyką sprzyjających odczuwaniu radości i satysfakcji z podjętych działań i osiągniętych sukcesów,
- rozwijanie zasobu słownictwa o pojęcia typowe dla muzyki,

---

<sup>8</sup> Przepisy dotyczące wprowadzania innowacji pedagogicznych zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 nr 56 poz. 506).

<sup>9</sup> Przepisy dotyczące wprowadzania programów autorskich zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r. nr 89, poz. 730), & 1 i 4.

- pomiar zdolności muzycznych dzieci przy pomocy wystandaryzowanego narzędzia *Srednia miara sluchu muzycznego Gordona*<sup>10</sup>. Program był realizowany w następujących formach:
- Poranki muzyczne - aktywne słuchanie muzyki z wykorzystaniem rekwizytów: chust, szarf, obręczy, instrumentów perkusyjnych; tańca, śpiewu, improwizacji.  
Przykład: Improwizacja ruchowa z wykorzystaniem chust do utworu: *Hallelujah* Leonarda Cohena.
- Siesta muzyczna - odpoczynek przy różnych gatunkach muzycznych: soul, jazz, r&b, hip-hop, muzyka klasyczna, chorał gregoriański,  
Przykład: *Piano Variation in blue* Jana A. P. Kaczmarka, wizualizacja, rozmowy na temat utworu o dynamice, melodii, instrumencie; zachęcanie do gry w powietrzu.
- Pogadanka - rozmowy na temat wysłuchanej muzyki, zachęcanie do aktywnego słuchania: zwracanie uwagi na instrumenty, głosy, rozróżnianie barwy męskiej i żeńskiej, uwrażliwianie na dynamikę, określanie tempa.  
Przykład: *One sweet day* Mariah Careh Boyz II Man, rozróżnianie barw głosu żeńska, męska, śpiew solo, w zespole.
- Słuchanie muzyki wykonywanej na żywo, komentarz po koncertach odbywających się cyklicznie w przedszkolu, utrwalanie nazw instrumentów.  
Przykład: cykliczne koncerty instrumentalistów Lubuskiego Biura Koncertowego.
- Przerwywniki muzyczne - przerywanie zabaw dowolnych, ośpiewanie tonacji np. dur, wprowadzanie motywów melodycznych i ich utrwalanie zgodne z sekwencyjną teorią uczenia się muzyki Edwina E. Gordona.
- Prezentacje multimedialne - wspólne oglądanie koncertów, rozmowy na temat instrumentów, artyści, przyglądanie się pracy piosenkarzy (w jaki sposób trzymają mikrofon i poruszają się na scenie).

---

<sup>10</sup> Test zdolności muzycznych dla dzieci 58-letnich oraz test IMMA (Intermediate Measure of Music Audiation) autorstwa Edwina E. Gordona.

- Odrysowanki z nutką - klucz wiolinowy, nuty, akolada, pięciolinia narysowane na sztywnym papierze, dziecko odrysowuje na zasadzie kalki, przykłada cienką kartkę do sztywnej i odrysowuje symbol.
- Muzyczne szlaki - spacerzy do miejsc związanych z muzyką, cykliczne wycieczki do miejsc związanych z kulturą muzyczną: Szkoła Muzyczna, Filharmonia Zielonogórska, sklep muzyczny.
- Test zdolności muzycznych IMMA.

Efektom wdrażania programu autorskiego jest podtrzymanie współpracy z Państwową Szkołą Muzyczną, świętowanie Międzynarodowego Dnia Muzyki połączone z happeningiem, zwiększenie zainteresowania kształceniem muzycznym w różnego typu placówkach.

W ramach innowacji, w latach 2014 i 2015, w przedszkolu, przeprowadzono badania pilotażowe zdolności muzycznych dzieci 5 i 6-letnich. Szczegółowy przebieg pomiaru oraz jego wyniki zostały opisane i opublikowane w monografii pod redakcją Lidii Kataryńczuk-Mani, *Edukacja artystyczna nowe wyzwania*, Zielona Góra - Skarbona 2016 (E. Kuligowska, *Zdolności muzyczne dzieci badania pilotażowe*, s. 65-83).

*Mały detektyw architektury* - innowacja pedagogiczna

Innowacja *Mały detektyw architektury* powstała w celu umożliwienia dzieciom świadomego kontaktu z zabytkami oraz z wybranymi elementami architektury miasta Zielona Góra. W roku szkolnym 2015/2016 zrealizowano zaplanowane działania w formie:

- spacerów,
- prelekcji,
- warsztatów plastycznych z lokalnym artystą.

Podczas wdrażania innowacji zrealizowano następujące zadania:

- zapoznano dzieci z historią budynku naszego przedszkola;
- zwrócono uwagę na charakterystyczne elementy wystroju wewnątrz budynku (marmur, alabaster, płytki cementowe tworzące mozaikę, sztukaterię);

- rozbudzono ciekawość poprzez próby szukania ozdobnych elementów podczas spacerów po okolicy, ich omawianie z zaproszonym gościem - konserwatorem zabytków Aliną Gajec;
- wprowadzono pojęcia rozeta, sztukateria, stiuk, mur pruski, szachulec, prezbiterium, chór,....
- zapoznano z warsztatem pracy artysty malarza - spotkanie z lokalnym malarzem Stefanem Hańckowiakiem<sup>11</sup>;
- stworzono możliwość uczestnictwa w plenerze artystycznym oraz wernisażu z muzyką graną na żywo przez uczennicę Państwowej Szkoły Muzycznej.

Na podstawie rozmów z dziećmi, rodzicami, nauczycielkami przedszkola oraz obserwacji, można stwierdzić, że zrealizowano następujące cele:

- rozbudzono patriotyzm lokalny;
- skierowano uwagę ku zabytkom i dziełom sztuki;
- zapewniono dzieciom lepsze szanse edukacyjne przez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności;
- wzbogacono słownik o pojęcia z zakresu architektury;
- odtworzono detale architektoniczne;
- usprawniono koordynację wzrokowo-ruchową;
- udoskonalono pracę nauczyciela w zakresie wdrażania innowacji pedagogicznej;



Mozaika w przedszkolu  
(fot. E. Kuligowska)

<sup>11</sup>Stefan Hańckowiak (ur. 1980), obronił dyplom na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego. Laureat III nagrody 38. Biennale Malarstwa „Bielska Jesień 2007” za obrazy „Miłość i nienawiść”, „W poszukiwaniu szczęścia” (<https://desa.pl/pl/authors/1740/stefan-hanckowiak>)

- podniesiono jakość pracy przedszkola w zakresie stosowania aktywizujących metod pracy.

Efektom wdrożenia tej innowacji jest współpraca z Biurem Wystaw Artystycznych oraz podtrzymanie współpracy z Domem Harcerza, w szczególności z Aliną Gajec - konserwatorem zabytków. Innowacja została zaprezentowana jako dobra praktyka podczas inauguracji programu *Kultura Tędy*<sup>12</sup> oraz na Ogólnopolskiej Konferencji Sztuka w Szkole (BWA Zielona Góra, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego), relacja ze spotkania zamieszczona została na kanale YouTube: [www.youtube.com/watch?v=XNQZkpr3vsA&t=668s](http://www.youtube.com/watch?v=XNQZkpr3vsA&t=668s).

*Hej, w dzień narodzenia!* - innowacja pedagogiczna

Cele główne innowacji były następujące: wdrożenie do radosnego przeżywania świąt Bożego Narodzenia, rozwijanie zdolności artystycznych w zakresie umiejętności aktorskich i wokalnych, rejestracja kolęd.

Innowacja miała rozszerzający charakter podejmowanych dotychczas działań pedagogicznych w Miejskim Przedszkolu nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze i dotyczyła:

- napisania tekstu przedstawienia jasełkowego i doboru kolęd dedykowanych grupie, po analizie ich możliwości wykonawczych;
- systematycznego usprawniania aparatu mowy podczas codziennych zajęć (forma indywidualna i grupowa);
- pracy z mikrofonem i w studio nagrań;
- realizacji nagrania;
- zaprojektowania okładki płyty;
- nawiązania współpracy z lokalnym realizatorem nagrań;
- zapoznania się z warsztatem pracy realizatora dźwięku;
- stworzenia możliwości pracy z doświadczonym artystą muzykiem;
- wdrażania do występów publicznych, pokonywania indywi-

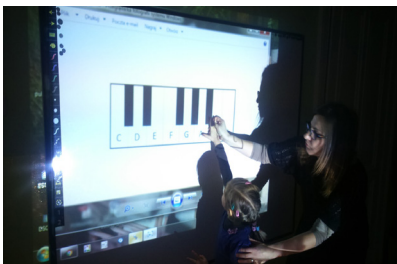
---

<sup>12</sup> Projekt *Kultura Tędy* to program wsparcia edukacji kulturowej w regionie lubuskim polegający na stworzeniu nowoczesnej przestrzeni wyznaczającej kierunki i trendy w edukacji kulturowej, której cechą nadrzędną jest procesualność ([kulturatędy.pl](http://kulturatędy.pl), 2.09.2017r.)

dualnych lęków związanych np. z występami przed dużą publicznością.

Dzieci miały możliwość systematycznej pracy z dr hab. Lidią Karzyńczuk-Mania, prof. UZ, która na bieżąco dokonywała ewaluacji podejmowanych działań, wspierała autorkę, tworzyła akompaniament podczas przedstawień.

Efektem wdrożenia innowacji było zaprezentowanie artystycznego projektu w różnych miejscach w Zielonej Górze: Miejska Biblioteka Publiczna, Urząd Marszałkowski, Jednostka Wojskowa w Czerwieńsku, a także transmisja występu dla misji pokojowej w Kosowie,



*Gra na wirtualnej klawiaturze*  
(fot. E. Kuligowska)

zorganizowanie w przedszkolu studia nagrań, poznanie warsztatu pracy realizatora oraz artysty. Dla celów innowacji przygotowano autorskie aranżacje podkładów do kolęd, dostosowane do możliwości wykonawczych dzieci. Na pamiątkę każde dziecko otrzymało płytę CD z nagraniem kolędami: *Hej, w dzień narodzenia, Kaczka pstra, Lulajże Jezuniu, Anioł pasterzom mówił, Przybieżeli do Betlejem pasterze.*



*Rozmowy przy instrumentcie*  
(fot. E. Kuligowska)

*Ferie z Babcią Klawiaturą* to projekt edukacyjny, który został zrealizowany w formie cyklu tygodniowych warsztatów dla dzieci z całego przedszkola, których celem było zapoznanie z klawiaturą pianina oraz nauka gry prostych melodii. Spotkania zostały oparte o wskazówki metodyczne Mirosławy Gawryłkiewicz zawarte w książce *Babcia Klawiatura*<sup>13</sup>.

Zajęcia odbywały się od poniedziałku do piątku w dwóch grupach wiekowych dzieci 3-4-letnie, 5-6-letnie. Propozycja M. Gawryłkiewicz została zaadoptowana do warunków przedszkolnych i pracy zbiorowej, ponadto wzbogacono ją o możliwość korzystania z klawiatury multimedialnej.

Podczas trwania projektu dzieci miały swobodny dostęp do różnego rodzaju instrumentów klawiszowych, na których mogły ćwiczyć, według własnych potrzeb, poznawane motywy. Ponadto w tle do zabaw dowolnych, wykorzystano głównie muzykę w różnej stylistyce, graną na instrumentach klawiszowych.

Efektom przeprowadzonych warsztatów było zainteresowanie dzieci i rodziców grą na pianinie, próby samodzielnej gry podczas zabaw dowolnych, częste rozmowy dzieci przy klawiaturze.

Opisane działania stanowią część przedsięwzięć realizowanych w Miejskim Przedszkolu nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze. Systematycznie wdrażane są przez nauczycieli programy autorskie (program adaptacyjny: *Lubię przedszkole*; program edukacji regionalnej: *Jestem stąd*; program profilaktyczny: *Jestem zdrowy, jestem wesóły*) i innowacje pedagogiczne o różnym charakterze (np. innowacja pedagogiczna z zakresu edukacji teatralnej). Ponadto na terenie placówki realizowane są ogólnopolskie projekty: *Optymistyczne Przedszkole*, *Radosne Przedszkole*, *Kraina Kreatywności*.

W przedszkolu zostały stworzone warunki do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju dzieci oraz możliwość doświadczania świata również za granicą kraju.

---

<sup>13</sup> M. Gawryłkiewicz, *Babcia Klawiatura kolorowanka z płytą CD*, Bydgoszcz 1998.

## Podsumowanie

Podjęmowane działania wynikały ze specyfiki pracy placówki, z jej misji oraz wizji. Realizacja autorskich działań przyczyniła się do rozwoju kreatywności dzieci, inspiracji w pracy nauczyciela oraz umiejętności planowego, przemyślanego i zorganizowanego przebiegu pracy, współpracy z gronem pedagogicznym, środowiskiem lokalnym oraz akademickim. Ponadto wzbogaciła ofertę przedszkola. Ewaluacja, prowadzona na różnych etapach, usystematyzowała warsztat pracy nauczyciela na płaszczyznach: metodycznej, dydaktycznej i teoretycznej. Nadrzędnym celem powyższych było wzmocnienie podmiotowości i indywidualizacja działań skierowanych ku dzieciom w celu stworzenia im możliwości do przeżywania sztuki z perspektywy odbiorcy i twórcy. Przedstawienia efektów pracy szerszemu gronu odbiorców, ich aprobata dla tego typu interdyscyplinarnych działań, utwierdziły autorów w słuszności podejmowanego wysiłku w celu wprowadzania dzieci do świata sztuki.

Część działań zawartych w planie rozwoju zawodowego, w programie autorskim, innowacjach, ze względu na specyfikę grup oraz możliwości lokalowe czy finansowe, uległa modyfikacji. Ważnym elementem była współpraca z instytucjami kultury, których siedziby znajdują się w okolicy przedszkola. Na podstawie ewaluacji można stwierdzić, że edukacja rodziców okazała się skuteczna. Rodziny wracały do odwiedzonych miejsc (BWA, Szkoła Muzyczna, Muzeum Ziemi Lubuskie, Teatr Lubuski). Na przestrzeni lat, w których stwarzane są warunki do pogłębiania kontaktu ze sztuką, można stwierdzić, że zainteresowanie kulturą muzyczną przedszkolaków jest duże. Prowadzone wywiady wykazały, że 8 dzieci (dane z 2016 r.) systematycznie uczęszcza do różnego typu szkół muzycznych, co inspiruje do kontynuowania działań w wybranym kierunku.



## Bibliografia

Gawryłkiewicz M., *Babcia Klawiatura kolorowanka z płytą CD*, Bydgoszcz 1998.

Kataryńczuk-Mania L., *Wstęp* [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.

Kmetko M., *Koncepcja Pracy Miejskiego Przedszkola nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze 2013 2018*, dokument wewnętrzny

Kuligowska E., *Zdolności muzyczne dzieci badania pilotażowe* [w:] *Edukacja artystyczna - nowe wyzwania*, L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra-Skarbona 2016

Skibińska J., *Mysł Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka* [w:] *Edukacja jutra. Od Tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki* (Dz.U. z 2002 nr 56 poz. 506).

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 kwietnia 2017 roku.*

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. z 2009 r. nr 89, poz. 730).

[www.kulturatedy.pl](http://www.kulturatedy.pl)

[www.youtube.com/watch?v=XNQZkpr3vsA&t=668s](https://www.youtube.com/watch?v=XNQZkpr3vsA&t=668s)

[www.desa.pl/pl/authors/1740/stefan-hanckowiak](http://www.desa.pl/pl/authors/1740/stefan-hanckowiak)

### Streszczenie

W artykule przedstawiono sposoby wprowadzania dzieci do odbioru kultury. Autorki zaprezentowały innowacje pedagogiczne: Hej, w dzień narodzenia!, Mały detektyw architektury, program autorski: W stronę Jazzu oraz projekt edukacyjny: Ferie z babcią Klawiaturą, które są przykładami rozszerzenia treści zawartych w podstawie programowej oraz koncepcji pracy przedszkola. W artykule opisano działania, które zostały zrealizowane w Miejskim Przedszkolu nr 3 im. Misia Uszatka w Zielonej Górze w latach 2015-2017. Wyniki przeprowadzonej ewaluacji potwierdziły ich celowość i sens.

**Słowa kluczowe:** kultura w przedszkolu, program autorski, innowacja pedagogiczna, projekt edukacyjny, zajęcia muzyczne

### **Abstract**

The article presents the methods of introducing children to the reception of culture. The authors have discussed pedagogical innovations: Hej, w dzień narodzenia!, Mały detektyw architektury and original authors project: W stronę Jazzu and educational project: Ferie z babcią Klawiaturą which constitute examples of extending content included in the core curriculum and concept of pre-school work. The article describes activities carried out in Miejskie Przedszkole nr 3 im. Misia Uszatka in Zielona Góra between 2015 and 2017. Results of the evaluation confirmed their purpose and meaningfulness.

**Key words:** pre-school culture, original project, pedagogical innovation, educational project, music classes



Tymoteusz Ławecki

Uniwersytet Zielonogórski

## Relacje nauczyciel i dziecko w metodzie Reggio Emilia

Relations teacher and child in the Reggio Emilia method

Nauczyciel edukacji przedszkolnej ma za zadanie wspierać ucznia we wszechstronnym rozwoju oraz pokazać mu, że wiedza ma zastosowanie w codziennym życiu. Z drugiej strony wychowawca musi zrealizować cele i założenia podstawy programowej, często odezwane od rzeczywistości, w której egzystujemy. Dokument ten minimalizuje kreatywność oraz samodzielność podmiotów edukacji. Opisuje treści, sposoby działania, formy aktywności uczniowskiej i dokładnie podaje wskazówki, jak ma się ten program realizować.

Ogólne cele edukacji przedszkolnej to:

- wspieranie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształcenie czynności intelektualnych;
- wychowywanie w duchu rozpoznawania dobra i zła oraz wspieranie rozwoju społecznego poprzez zgodną zabawę i edukację, kulturalne zachowanie;
- wspomaganie rozwoju emocjonalnego, nakierowanego na radzenie sobie ze stresem, nowymi sytuacjami i porażką;
- troska o prawidłowy rozwój fizyczny oraz zdrowie;
- rozwijanie dziecięcej ciekawości otaczającym światem, z uwzględ-

nieniem przemian społeczno-kulturowych. Taka prezentacja różnych informacji, aby były one zrozumiałe dla wszystkich;

- wprowadzanie dzieci w świat estetyki i tworzenie możliwości wypowiadania się w sposób artystyczny;
- kształtowanie poczucia przynależności do różnych społeczności, w tym do rodziny, grupy rówieśniczej oraz kształtowanie postaw patriotycznych;
- wspieranie ciekawości i aktywności poznawczej dzieci, wychowywanie do samodzielności<sup>1</sup>.

Można być edukatorem, który będzie podporządkowywał się systemowi i kierował się głównie własnym dobrem. Wincenty Okoń nazywa go nauczycielem tradycyjnym. Wychowawca taki traktuje program zajęć jako jednolity zestaw informacji, których wychowanek musi się wyuczyć. Jego najważniejszym zadaniem jest przekazanie możliwie całej wiedzy zawartej w podręcznikach. Realizuje on zaplanowane zadania i działania nie uwzględniając indywidualnych cech swoich podopiecznych. Dominuje przekaz i metody werbalne, a proces edukacji ma wymiar zamknięty, regulują go zakazy, nakazy oraz schematy<sup>2</sup>.

Jednak lepiej kierować się podejściem kreatywnym w byciu wychowawcą. Jeżeli się jest

człowiekiem twórczym, otwartym na zmiany, można na co dzień przeżywać wraz ze swoimi uczniami piękne chwile, krocząc ścieżkami edukacyjnych przygód<sup>3</sup>.

Ponadto, jak zauważa Jolanta Bonar, kreatywność dziecka może rozwijać się wówczas, gdy obok niego jest kreatywny i kompetentny dorosły<sup>4</sup>. Takich nauczycieli potrzebuje współczesna edukacja,

---

<sup>1</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 111.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 125.

<sup>3</sup> E. Kobyłecka, *(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu* [w:] *(Nie)codziennosc wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, red. E. Kobyłecka, Zielona Góra 2016, s. 5.

<sup>4</sup> J. Bonar, *Kreatywny czyli inny. Twórczy uczeń w polskiej szkole* [w:] *Miejsce inne-*

zwłaszcza elementarna, która ma największy wpływ na wychowanie przyszłych pokoleń obywateli.

Cele i zadania edukacyjne można również realizować poprzez mało znaną w Polsce metodę Reggio Emilia. Metoda ta bywa różnie nazywana, między innymi: *pedagogiką stawania się, pedagogiką relacji czy pedagogiką projektu. Pedagogiką projektu*, ponieważ nauczanie metodą Reggio w dużej mierze odbywa się poprzez realizację projektów, które w zależności od zaangażowania uczniów mogą trwać długo lub krótko.

Nazwa metody pochodzi od miasta Reggio Emilia, położonego w północnej części Włoch, które obecnie jest miejscem prężnie rozwijającego się systemu edukacji o tej samej nazwie. W dalszej części używana będzie skrócona wersja nazwy metody, czyli Reggio. Początek metody datowany jest na lata 1945-1947, kiedy to we włoskiej miejscowości Villa Cella powstaje pierwsze przedszkole, w którym stosowane są innowacyjne sposoby nauczania. Instytucja ta miała być opozycją do ówczesnego systemu edukacji wczesnej. Założycielem tej placówki oraz pomysłodawcą metody Reggio był Loris Malaguzzi, który do końca życia ulepszał swoje przedszkole i samą metodę. Ponadto dużą rolę w budowie tego miejsca odegrały feministki – walczące o równouprawnienie i prawo do pracy, przy uwzględnieniu potrzeby profesjonalnej opieki i edukacji dzieci<sup>5</sup>.

Na wzmożone zainteresowanie metodą Reggio miały wpływ dwa bardzo istotne wydarzenia. Pierwszym z nich był, opublikowany w amerykańskim *Newsweek'u* w 1991 roku, artykuł napisany przez grupę ekspertów przedstawiający placówkę Reggio jako najbardziej awangardową instytucję edukacyjną dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym na świecie. Dało to początek wielkiemu zainteresowaniu amerykańskich pedagogów tą metodą. Drugim

---

go we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Pagórska-Jachnik, Łódź 2011, s. 146-147.

<sup>5</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4(31), s. 42.

wydarzeniem była wystawa *Sto języków dziecka*, pokazująca dokonania i realizację projektów w przedszkolach Reggio Emilia. Dzięki niej lepiej można zrozumieć działalność i funkcjonowanie placówek edukacyjnych<sup>6</sup>. Tytuł wystawy nie jest przypadkowy, a odnosi się do wiersza, który został napisany przez L. Maleguzziego. Autor pokazuje, że dziecko posiada sto języków, poza przekazem werbalnym, potrafi każdą myśl przedstawić w inny sposób. Jest wiele aktywności pozwalających uzewnętrznić pomysły, między innymi: rysunek, gra aktorska, śpiew, taniec oraz inne kreatywne działania, jakie tylko potrafi sobie uczeń wyobrazić. Badacz wychodził z założenia, że w pełni niezmienna i stała koncepcja funkcjonowania przedszkola nie istnieje. Zatem metoda przez niego stworzona nie jest gotowym schematem czy modelem działań, który możemy zastosować w każdej grupie i każdym miejscu na świecie. Przedszkola są związane ze środowiskiem lokalnym, w jakim się mieszczą, są miejscem, w którym tworzy się kulturę. Dzieje się to za pomocą wszystkich zaangażowanych w ten proces uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych oraz mieszkańców regionu, którzy mają realny wpływ na placówkę i jej tożsamość<sup>7</sup>.

Zajęcia podlegają zmianom w zależności od pomysłowości uczniów oraz środowiska, w jakim znajduje się placówka. Ponieważ wychowankowie współtworzą z nauczycielem swój proces dydaktyczny, edukacja przebiega partnersko. Proces demokracji uwidacznia się podczas porannego zgromadzenia zwanego parlamentem dziecięcym. W czasie jego trwania przedstawiane są pomysły, które poddawane są negocjacji. Dzięki temu rozwija się pomysł na projekt - nowy lub kontynuację poprzedniego.

Reggio za jeden z najważniejszych elementów edukacji obiera rozwijanie postaw twórczych. Współczesna edukacja często opiera się

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 43-44.

<sup>7</sup> A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji - z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 142-143.

na schematach powielanych przez nauczycieli. Przedszkole i szkoła nastawione są na rozwiązywanie problemów i zadań pod klucz. W obecnym systemie nauczania aspekt kreatywności jest marginalizowany, co więcej J. Bonar uważa, że kreatywność w edukacji jest zabijana. Spowodowane jest to kilkoma czynnikami. Podstawowym z nich jest brak uwzględniania przemian społeczno-kulturowych współczesnego świata. Transformacje powodują, że życie codzienne ma charakter płynny, elastyczny i jest wielowymiarowe. Stawia przed wieloma wyborami i możliwościami, z których należy nauczyć się korzystać. Kolejnym czynnikiem jest forma myślenia i działania nauczycieli, którzy wciąż pracują tak, by uczniowie byli tylko odbiorcami, a nie sprawcami. Powoduje to zahamowanie rozwoju pasji i inicjatyw uczniowskich. Ponadto na przedmioty artystyczne przeznaczają się bardzo małe ilości godzin dydaktycznych i to na wszystkich etapach kształcenia. Winna jest temu podstawa programowa, która dodatkowo nastawia wychowanków na intelektualne podporządkowanie się dorosłym, zamiast na niezależność. Nauczanie nakierowane jest na schematy – ustalenia społeczne. W takiej formie przekazujemy je uczniom, nie dając im możliwości rozumienia świata w sposób własny<sup>8</sup>.

Nauczyciel w Reggio musi być gotowym do podążania za dzieckiem, obdarza je ogromnym zaufaniem, wierzy, że ma ono kompetencje i potencjał<sup>9</sup>. Dzięki takiemu podejściu zwiększa się szanse na bycie w przyszłości kreatywnym dorosłym, który nie będzie powielał schematów, tylko będzie podążał własną drogą, pewny tego, co robi. Zatem metoda ta pokazuje:

wizję dziecka pełnego potencjału, którego źródłem jest dziecięca umiejętność dziwienia się; dziecka silnego i kompetentnego. Dziecko jest mocne od narodzin, otwarte na świat i zdolne do konstruowania wiedzy. Jego

---

<sup>8</sup> J. Bonar, *Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów* [w:] *Edukacja małego dziecka. Tom 9: Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Kraków 2014, s. 42.

<sup>9</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkole Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 44.



kompetencje od początku przejawiają się w interakcjach z innymi, tworzeniu własnych teorii, interpretowaniu rzeczywistości i nadawaniu temu, co doświadcza, różnych znaczeń<sup>10</sup>.

Zadaniem nauczyciela jest zatem wsłuchać się w to, co mówi do niego wychowanek, rozumieć i wspierać go w podjętych działaniach. Opiekun

jest osobą o znaczeniu kluczowym dla edukacji, jest głównym czynnikiem realizacji procesu wychowawczego<sup>11</sup>.

Podstawą relacji nauczyciel-dziecko jest słuchanie oraz obserwacja. Oba działania muszą być prowadzone w sposób aktywny, a nie bierny. Umiejętność słuchania jest tu interpretowana

nie tylko jako akt biologiczny, ale przede wszystkim jako proces polegający na byciu otwartym i wrażliwym na innych, ich potrzeby; akceptowaniu różnic; interpretowaniu; jak również uznawaniu wartości jego nadawcy<sup>12</sup>.

Rozmowy uczniów są bardzo ważne dla wychowawcy w Reggio. Dzieci sporo rozmawiają ze sobą podczas posiłków. Słuchają się nawzajem i mogą się lepiej poznać. Nauczyciel dzięki przysłuchiwaniu się uczniowskim dialogom tworzy kolejne projekty i zadania. Zatem w placówkach działających tą metodą nie ustala się planu działań wcześniej, wszystko jest elastyczne i zależne od działalności dziecięcej.

Słuchanie w Reggio ma jeszcze jeden wymiar. Wychowanek uczy się wsłuchiwać w samego siebie. Malaguzzi nazywa to wewnętrznym słuchaniem. Następuje ono

w trakcie przedstawiania innym swoich mentalnych obrazów. Prezentując je innym, przedstawia się je również samemu sobie<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>11</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Pedagogiczne szanse a zagrożenia rozwoju i edukacji dziecka* [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005, s. 99.

<sup>12</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 47.

<sup>13</sup> A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we*

Następuje to na sto języków dziecka. Uczeń doskonali swój warsztat i dzięki temu może zweryfikować, czy jego działania zmierzają w odpowiednim kierunku. Natomiast pozostali dzięki temu mają szansę lepiej zrozumieć, co chciał przekazać rozmówca.

Znakiem rozpoznawczym Reggio jest obserwowanie, a dokładniej dokumentowanie działań dzieci i nauczycieli, które jest prowadzone w sposób innowacyjny. Dokumentacja ta

jest nie tylko namacalną kolekcją dowodów tego, co działo się w klasie: wytworów dziecięcych, płyt, kaset video, slajdów, ale przede wszystkim jest procesem zbierania, poddawania refleksji oraz wspólnej interpretacji<sup>14</sup>.

W pracy włącza się nie tylko nauczyciel, ale również dziecko i rodzice. Wspólnie się interpretuje i analizuje poszczególne działania, wszyscy są do tego równouprawnieni. Bowiem:

Dokumentacja znajdująca się na ścianie w klasie (najczęściej na poziomie oczu dziecka) służy jako materiał do dalszej dyskusji i prowokacji nowych myśli. Z jednej strony stanowi to narzędzie do refleksji, a z drugiej ważne jest uchwycenie momentu nauki, która staje się wtedy namacalnym tworem. Jest to także sposób komunikacji pomiędzy dziećmi i rodzicami, a także nimi samymi. Podopieczni uwielbiają opowiadać bliskim o tym, co zrobili i czego udało im się dokonać<sup>15</sup>.

Czynność ta ma kilka zadań do spełnienia, dla każdego z uczestników inne. Dziecku pokazuje, jak bardzo ważny jest jego wysiłek, dzięki temu może odnieść się do własnej pracy, przeanalizować i później udoskonalić ją. Dodatkowym celem jest możliwość porównania działań innych uczniów. Z kolei nauczyciel analizuje twórczość dzieci. Daje to możliwość zrozumienia procesu uczenia się poszczególnych uczniów, dzięki czemu wychowawca ma możliwość zaplanować następne procesy dydaktyczne. Natomiast rodzicom

---

Włoszech [w:] *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, op. cit., s. 136.

<sup>14</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 52.

<sup>15</sup> *Zainspirowani reggio*, <http://www.zainspirowanireggio.pl/reggio>, 03.03.2017 r.

daje perspektywę zrozumienia i poznania prac dziecięcych w placówce<sup>16</sup>.

Wsluchiwanie się w to, co mówi uczeń oraz obserwowanie działań i wyciąganie z nich wniosków jest trudnym wyzwaniem dla nauczyciela. Jednak pedagodzy posługujący się metodą Reggio dzięki obserwacji i słuchaniu dziecka wyodrębnili trzy formy postrzegania wychowanka:

1. Badacz – dziecko jest zdolne i posiada kompetencje do konstruowania własnych znaczeń. Ponadto jest gotowe do podejmowania wyzwań, aktywnego włączenia się w ich realizację i krytycznego podejścia. Ma potencjał i jest współodpowiedzialne za kulturę.
2. Współpracownik – dziecko jest partnerem w procesie edukacji zarówno dla dorosłych, jak i rówieśników. Ponieważ proces edukacji przebiega w wyniku interakcji z innymi, konstruowanie wiedzy nie może być oderwane czy izolowane od otaczającej rzeczywistości.
3. Uczestnik procesu komunikacji – dziecko – edytuje poznane kody i symbole oraz tworzy nowe, aby odczytać te, które są dla niego niezrozumiałe<sup>17</sup>. Forma ta odnosi się do omawianego pojęcia *stu języków dziecka*.

Takie postrzeżenie wychowanka jest równoznaczne z podejściem podmiotowym i indywidualizacją w edukacji. Władysław Puślecki nazywa podmiotowość dziecka pełnoprawnością i wyróżnia kilka jej przejawów w edukacji. Wyznacznikami zatem są:

- możliwość zadawania pytań i uzyskiwania na nie odpowiedzi;
- kooperacja rówieśnicza;
- współdecydowanie, rozumiane jako współtworzenie i możliwość decydowania o działaniach dydaktycznych;

---

<sup>16</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit, s. 52-53.

<sup>17</sup> A. Maj, *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, op. cit. s. 131-132.

- prawo do posiadania własnego zdania i sposobność do wypowiedzenia go;
- wpływ na formę oceny i sposobów sprawdzania wiedzy oraz osiągnięć wychowanka<sup>18</sup>.

Jak mówił Janusz Korczak:

Nie ma dzieci - są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć<sup>19</sup>.

I w tym duchu pracuje się metodą Reggio. Każdy traktowany jest na równi i jest współodpowiedzialny za cały proces edukacyjny.

Relacja nauczyciela z uczniem w Reggio jest interesująca pod jeszcze jednym względem. Zadaniem wychowawcy jest pełnienie roli twórcy okazji, dzięki czemu inspiruje on podopiecznych do działania oraz uczenia się. Pomaga on maluchowi w

znalezieniu problemu, którego rozwiązanie będzie dla dziecka wyzwaniem i przyniesie satysfakcję, pomaga odnaleźć jego własne pytania i w naturalny sposób zachęca do szukania odpowiedzi<sup>20</sup>.

Wydaje się zatem, że cały ten proces realizacji i poszukiwania odpowiedzi na problem młody człowiek przechodzi sam. Nauczyciel musi wykazać się wyczuciem i uruchomić w sobie dobrego obserwatora, by w sposób bardzo dyskretny wspierać wychowanka w jego nauce. Ponadto angażuje uczniów do pomocy przy doborze materiałów do zajęć, dzięki czemu pobudza dziecięcą ciekawość.

Kolejny aspekt wyróżniający tę metodę to relacja z otoczeniem. Przestrzeń edukacyjna nazywana jest w Reggio trzecim nauczycielem. Pozostali dwaj to edukatorzy, którzy naturalnie pracują w grupie. Milder Reed Hall i Edward Twitchell Hall zauważają, że w czło-

---

<sup>18</sup> W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002, s. 29-30.

<sup>19</sup> H. Kirchner, *Janusz Korczak, pisarz-wychowawca-myśliciel*, Warszawa 1997, s. 18.

<sup>20</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 47.

wykształciła się świadomość wpływu budynków na ludzkie zachowanie. (...) Dalekie od pasywności otoczenie wchodzi w interakcje z ludźmi<sup>21</sup>.

Dostrzegł to również Malaguzzi, dlatego swoje przedszkole urządził tak, by cały teren był przyjazny i wpływał pozytywnie na edukację najmłodszego człowieka. Przestrzeń jest wizualnie nieograniczona poprzez zastosowanie szklanych ścian, przez które dziecko może poznawać świat, bawić się światłem i cieniem. Te dwa zjawiska, zdaniem twórcy Reggio, rozwijają i oddziałują na ucznia.

Najważniejszym miejscem w przedszkolu jest plac, gdzie odbywają się spotkania i uroczystości. W salach tworzone są różnego rodzaju kąciki zainteresowań – mniejsze przestrzenie, takie jak: miejsce do odpoczynku, gier i zabaw, kącik czytelniczy, konstrukcyjny, plastyczny<sup>22</sup>, w którym znajdują się ogólnodostępne, rozmaite materiały artystyczne, z których dziecko może swobodnie korzystać w każdej chwili. Elementy występujące w klasie mają za zadanie prowokować do myślenia i działania. Ważne, by przedmioty w sali pochodziły z natury – otaczającego świata; mają one współgrać ze środowiskiem, z którego pochodzi dziecko. Kluczowe jest zatem, aby w sposób interesujący wyeksponować te elementy, dzięki czemu są one *zaproszeniem do działania i eksplorowania*<sup>23</sup>.

Najwięcej zastosowań w sali mają ściany – wykorzystuje się je do prezentowania i dokumentowania działań dzieci poprzez rysunki i fotografie; opisy, relacje i opinie nauczycieli – dzięki temu rozwijana jest współpraca między rodzicami i nauczycielem. Podkreśla się jej wagę, ponieważ

tylko w ten sposób można stworzyć dzieciom optymalne warunki do

---

<sup>21</sup> M. R. Hall, E. T. Hall, *Czwarty wymiar w architekturze*, Warszawa 2001, s. 11 i 13.

<sup>22</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 46-47.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 47.

rozwoju. Rodzice mają przy tym możliwość zaangażować się w prace grupowe, mogą pomagać przy organizacji wycieczek czy pracach w ogródku<sup>24</sup>.

Metoda Reggio rozwija również umiejętność współpracy podopiecznych z innymi. Wszystkie projekty i zadania są realizowane w grupach różnej liczebności. Każdy zespół pracuje w swoim indywidualnym tempie. Po zakończeniu działania, grupy spotykają się i wspólnie omawiają wyniki pracy. W tym miejscu przydaje się również dokumentacja, którą prowadzi nauczyciel. Dzięki niej uczniowie mogą zapoznać się z efektem pracy własnej wykonanej na poprzednich zajęciach, jak również wyciągnąć nowe wnioski. Ponadto, wszyscy pracownicy przedszkola są włączeni w rozwój edukacyjny podopiecznych. Dziecko wchodzi w relacje z nimi, między innymi podczas przygotowywania posiłków, pomocy przy nakrywaniu stołu oraz bycia kelnerem dla kolegów i koleżanek<sup>25</sup>.

Zastosowanie metody Reggio niesie za sobą wiele korzyści dla przedszkolaka i dla nauczyciela. Przede wszystkim oba podmioty ciągle się poznają, dzięki czemu wiedzą, jak prowadzić proces wychowawczy, aby był adekwatny. Przestrzeń i środki dydaktyczne sprzyjają rozbudzaniu kreatywności. Mimo braku zabawek (wyjątkiem są klocki), dzieci nie narzekają na brak zabaw – wszystko jest ich własnym wytworem, wykonanym z dostępnych materiałów. Dzięki Reggio nie blokuje się dziecięcej ciekawości poznawania świata, kreatywności, twórczości i estetyki.

We współczesnym świecie kooperacja jest bardzo ważna. Obecna edukacja nie daje zbyt dużych możliwości współdziałania. Reggio bynajmniej. Każde działania organizowane są w grupach minimum trzyosobowych. Taka forma organizacji czasu ukształtuje osoby, które w przeszłości zdołają wspólnie dążyć do celu. Ze względu na

---

<sup>24</sup> N. Kusto, *Metoda Reggio w przedszkolu*, <http://www.netmama.pl/magazyn/dzieci/przedszkole/metoda-reggio-w-przedszkolu>, 02.03.2017r.

<sup>25</sup> J. Bonar, A. Maj, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, op. cit., s. 51-52.

charakter demokratyczny tej metody, wychowuje się dobrych obywateli, gdyż cały system oparty jest na regionalizmie. Ponadto młodzi ludzie jako dorośli będą umieli: walczyć o swoje, przyznać się do błędu, dążyć do celu mimo niepowodzeń. Takich obywateli, którzy znają swoją wartość potrzeba w każdym miejscu na świecie.

Dzięki Reggio istnieje możliwość podejmowania tematów i działań, na które w standardowym systemie edukacji nauczyciele by się nie odważyli, czy nawet nie pomyśleli o nich. Jest to ogromną zaletą, gdyż dzięki temu możliwe jest indywidualne podejście do nauki każdego z uczniów. Przyjęcie, że każdy posiada *sto języków*, pozwala na swobodę w komunikacji: uczeń-nauczyciel i odwrotnie, oraz uczeń-uczeń. Porozumiewanie się jest często formą najtrudniejszą w relacji wychowawca i dziecko, gdyż dorosły oczekuje jasnych sygnałów w postaci werbalnej. Dzięki przestawieniu myślenia na *sto języków* komunikacja ta staje się dużo prostsza i uruchomi nawet te nieśmiałe i skryte przedszkolaki.

Samodzielne dochodzenie do wiedzy, które cechuje Reggio, jest odpowiedzią na potrzebę poczucia samodzielności dziecka. Często jest tego brak we współczesnej edukacji oraz w domu rodzinnym. Wszystko odbywa się w pędzie. Placówki edukacyjne uczą schematów – pójścia na skróty, a w domu dzieci się wyręcza. Samodzielność ułatwia dążenie do celu oraz uodparnia na porażki, a jak mówi przysłowie: *Człowiek się uczy na błędach*.

Reggio, choć jest dość młodą metodą edukacji, szybko się rozwija. Poprzez jej działania można realizować podstawę programową, ale co najważniejsze, zindywidualizować proces nauczania. Warto zatem czerpać z dzieła Meleguzziego, który w alternatywny sposób podszedł do edukacji najmłodszego człowieka.

### Bibliografia

Bonar J., *Kreatywny czyli inny. Twórczy uczeń w polskiej szkole* [w:] *Miejsce inne-go we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Pagórska-Jachnik, Łódź 2011.

Bonar J., *Szkoła jako środowisko blokujące potencjał twórczy uczniów* [w:]

- Edukacja małego dziecka. Tom 9. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, Kraków 2014.
- Bonar J., Maj A., *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4(31).
- Duraj-Nowakowska K., *Pedagogiczne szanse a zagrożenia rozwoju i edukacji dziecka* [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
- Hall M. R., Hall E. T., *Czwarty wymiar w architekturze*, Warszawa 2001.
- Kirchner H., *Janusz Korczak, pisarz-wychowawca-myśliciel*, Warszawa 1997.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010.
- Kobyłecka E., *(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu* [w:] *(Nie)codziennosc wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, red. E. Kobyłecka, Zielona Góra 2016.
- Kusto N., *Metoda Reggio w przedszkolu*, <http://www.netmama.pl/magazyn/dzieci/przed-szkole/metoda-reggio-w-przedszkolu>.
- Maj A., *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] *Poznać-Zrozumieć-Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2013.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999.
- Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002.
- Zainspirowani reggio*, <http://www.zainspirowanireggio.pl/reggio>.

### Streszczenie

Artykuł dotyczy relacji nauczyciela i dziecka w metodzie Reggio Emilia. Opisane zostały główne założenia innowacyjnej metody pracy z małym dzieckiem. Nakreślono, jak metoda rozwija kreatywność, twórczość i samodzielność podmiotów edukacyjnych. Podkreśla się, że jedną z najważniejszych cech jest współpraca wszystkich osób zaangażowanych w proces wychowawczy i edukacyjny, którzy to dokumentują i analizują działania dydaktyczne uczniów. Ponadto autor uwzględnił zastosowanie tej metody do realizacji celów podstawy programowej edukacji przedszkolnej w Polsce.

**Słowa kluczowe:** edukacja przedszkolna, Reggio Emilia, metoda projektów, współpraca z rodzicami.

### Summary

This article deals with the relationship between the teacher and the child in the Reggio Emilia approach. It describes the main assumptions of the innovative method of working with a kid. The article outlines how this approach develops the creativity, creation and independence of the



educational entities. It is emphasized that one of the most important attribute is the cooperation of all persons involved in the educative and educational process, which document and analyze the didactic activity of the students. In addition, the author has considered the application of this method to the implementation of the objectives of the core curriculum of pre-school education in Poland.

**Key words:** preschool education, Reggio Emilia, project-based learning, partnership with parents

Ewa Kuczak, Adriana Osiewicz

Miejskie Przedszkole nr 17 w Zielonej Górze

## Z doświadczeń nauczyciela przedszkola

From the experience of a kindergarten teacher

Miejskie przedszkole nr 17 *Chatka Puchatka* w Zielonej Górze usytuowane jest w centrum miasta. W czasie działań opiekuńczo-wychowawczych realizowane są cele zawarte w *Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego*<sup>1</sup>.

Budynek, otoczony ogromnym placem zabaw, wyposażony jest w atestowane sprzęty, z których przedszkolaki korzystają każdego dnia. Wewnątrz dzieci mają do dyspozycji osiem sal zabaw wyposażonych w łazienki a także salę rytmiczną, gabinet logopedyczny, salę doświadczania świata.

Nasze przedszkole zapewnia nie tylko opiekę, ale również naukę i pomoc w wychowaniu dzieci. Przedszkolaki mają możliwość uczestniczenia w zajęciach indywidualnych i grupowych, w czasie których nauczycielki wykorzystują różne sytuacje edukacyjne oraz różnorodne formy aktywności. Tematyka i treść zajęć jest bliska

---

<sup>1</sup> 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.

dziecku, przekazywana w sposób atrakcyjny, poprzez posługiwanie się różnorodnymi metodami i formami pracy. Wykwalifikowana kadra pedagogiczna (18 nauczycielek, logopeda, pedagog specjalny) zapewnia tworzenie dzieciom odpowiedniej atmosfery, poczucia bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia. W przedszkolu zapewniamy dzieciom ciekawe zajęcia i zabawy, organizujemy także spotkania otwarte dla dzieci i rodziców.

W jednej z grup zajęcia prowadzone są metodą Marii Montessori. To system nauki poprzez zabawę. Dzieci posługują się przedmiotami wspomagającymi twórcze i logiczne myślenie. Jednak każde z nich, ma do dyspozycji w danym momencie tylko jeden przedmiot każdego rodzaju, co z kolei sprzyja budowaniu dobrych relacji pomiędzy nimi.

Jesteśmy placówką o charakterze artystyczno-teatralnym. Co-rocennie organizujemy, dla całej zielonogórskiej społeczności przedszkolnej, przegląd teatrzyków dziecięcych w Lubuskim teatrze.

W przedszkolu realizowany jest *Program włączania dzieci niepełnosprawnych w proces edukacji na etapie przedszkolnym*<sup>2</sup> zatwierdzony uchwałą rady pedagogicznej z dnia 01.09.2012r. Przyjmowane są dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do jednej grupy może uczęszczać nie więcej niż troje dzieci z niepełnosprawnością, a do grup integracyjnych - maksymalnie pięcioro.

Przedszkole *Chatka Puchatka* w Zielonej Górze postawiło na integrację 12 lat temu. Dlaczego?

Teraz, gdy się nad tym zastanawiam, stwierdzam, że po prostu z potrzeby zapewnienia dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych jak najlepszych warunków do rozwoju. Zaczęliśmy od jednej grupy integracyjnej, zapewniając dzieciom pomoc terapeutów - najpierw logopedy i pedagoga specjalnego, a z czasem, gdy z jednej grupy integracyjnej powstały cztery i do przedszkola przyjętych

---

<sup>2</sup> *Program włączania dzieci niepełnosprawnych w proces edukacji na etapie przedszkolnym*. Dostęp on-line: <http://www.mp17.pl/pliki/programwlacznania.doc> (dostęp 23.09.2017).

zostało 20 dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, zatrudnione zostały nauczycielki wspomagające oraz psycholog.

Nasze przedszkole, dzięki pozyskaniu środków zarówno z Ministerstwa Edukacji jak również wsparcia w ramach EFS (Europejski Fundusz Społeczny), wzbogaciło swoją bazę, która służy wszystkim przedszkolakom. Powstał gabinet logopedyczny wyposażony w sprzęt do przesiewowych badań mowy, pracownia Montesorii, sala doświadczania świata oraz pracownia ze sprzętem do integracji sensorycznej. Prowadzone są zajęcia z muzykoterapii i gimnastyki korekcyjnej. Właściwe wykorzystanie tych udogodnień jest możliwe dzięki ciągle doksztalającym się nauczycielkom. Ich zaangażowanie oraz profesjonalizm sprawiają, że nasze przedszkolaki, otoczone fachową opieką w przyjaznej atmosferze, pokonują swoje słabości. Nawet najmniejszy sukces sprawia, że czujemy się potrzebne i spełnione. Nie byłoby to możliwe bez właściwej współpracy ze wszystkimi rodzicami. Rodzice dzieci zdrowych oraz tych borykających się z niepełnosprawnością własnego dziecka są dla nas partnerami, bez których osiągnięcie sukcesów na etapie edukacji przedszkolnej nie byłoby możliwe.

Lubimy dzieci i pracę z nimi. Uczestniczymy w licznych imprezach i konkursach lokalnych i ogólnopolskich, na których dzieci osiągają sukcesy.

Wykorzystując zasoby środowiska lokalnego oraz położenie przedszkola w ścisłym centrum Zielonej Góry, współpracujemy z Teatrem Lubuskim, Domem Harcerza, Strażą Pożarną, Komendą Policji, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Zespołem Szkół Specjalnych, ośrodkiem adopcyjnym, Muzeum Ziemi Lubuskiej, Muzeum Etnograficznym w Ochli, Wojewódzką i Miejską Biblioteką, Nadleśnictwem Stary Kisielin, Uniwersytetem Zielonogórskim, Stowarzyszeniem *Tratwa*, Stowarzyszeniem dzieci z zespołem Downa. Współpraca przedszkola z tymi podmiotami wpływa korzystnie na rozwój dzieci: uczą się współzycia, prawidłowego zachowania, nabywają umiejętności odpowiedniego zachowania się, poszerzają wiedzę, rozwijają swoje zainteresowania, zdolności,

poznają środowisko, uczą się szacunku do osób starszych, chorych. Ważnym czynnikiem integrującym są działania dydaktyczno-wychowawcze prowadzone przez przedszkole przy współpracy ze środowiskiem lokalnym:

- Andrzejkę,
- Spotkanie z pielęgniarką, Spotkanie z dietetykiem - prelekcja na temat zdrowego odżywiania,
- Spotkanie z listonoszem i pracownikiem poczty,
- Spotkanie z bibliotekarką
- Urodziny Kubusia Puchatka,
- *Święto Pluszowego Misia*,
- Spotkanie z pracownikami Straży Pożarnej i Policji,
- Festyn rodzinny.

Dużym zainteresowaniem oraz bardzo pozytywnym odbiorem cieszą się uroczystości przygotowywane przez nauczycielki we współpracy z nauczycielką rytmiki. Rodzice mogą poznawać i podziwiać umiejętności swoich dzieci podczas *Pasowania na przedszkolaka, Dnia Babci i Dziadka, Jasełek, Dnia mamy i taty oraz uroczystości pożegnania przedszkola*.

Obecnie w Zielonej Górze 100% dzieci objętych jest edukacją przedszkolną. Za pobyt w placówce nie pobiera się od rodziców przysłowiowej „złotówki”, rodzice płacą jedynie za wyżywienie. Jednak nie zawsze tak było. W latach 2009-2012, dzięki przychylności Urzędu Miasta Zielona Góra, nasze przedszkole mogło i z sukcesem aplikowało po środki w ramach EFS . Głównym celem realizowanych przez nasze przedszkole projektów było zmniejszenie nierówności w stopniu upowszechniania edukacji przedszkolnej. Utworzyliśmy dodatkową grupę przedszkolną. Zapisano do niej 25 dzieci matek niepracujących, które często ze względu na niepełnosprawność dziecka bądź chorobę przewlekłą nie mogły podjąć pracy. Środki pozyskane z EFS pozwoliły na zatrudnienie, oprócz nauczycieli wychowania przedszkolnego, oligofrenopedagoga, logopedy

oraz pielęgniarki. Dzieci miały zapewnione pełne wyżywienie oraz całą gamę zajęć dodatkowych.

Wsparcie dzieci nieobjętych do tej pory edukacją przedszkolną, ich udział w zajęciach dydaktycznych, realizacja podstawy programowej miały na celu niwelowanie dysproporcji edukacyjnych oraz zapewnienie dostępu do terapeutów zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego.

Realizacja projektów przyniosła korzyści również dzieciom zapisanym do przedszkola w trakcie naboru. Wszystkie bowiem korzyści były nieodpłatnie z zajęć muzykoterapii, gimnastyki korekcyjnej, tańca, uczyły się języka angielskiego bądź niemieckiego. Dzieci objęte zostały wczesną diagnozą terapeutyczną a zajęcia z psychologiem pozwalały wyrównywać ich szanse edukacyjne.

W projektach dużą rolę odgrywały działania prozdrowotne. Zwiększona została liczba zajęć sportowych, wprowadziliśmy również elementy udzielania pierwszej pomocy aby nauczyć dzieci reagowania w sytuacjach trudnych. W ramach zajęć finansowanych przez EFS dzieci uczestniczyły w licznych wycieczkach poznając najbliższe środowisko. Podczas dalszych wyjazdów zwiedziły gospodarstwo wiejskie, uczyły się piec chleb albo robić powidła. W fabryce bombek każde dziecko otrzymało bombkę ze swoim imieniem. Ważnym elementem realizacji projektów była integracja dzieci sprawnych z dziećmi z niepełnosprawnościami. Wydłużyliśmy czas pracy przedszkola do godziny 18, co pomogło rodzicom podjąć pracę choćby w niepełnym wymiarze.

W ramach dodatkowych godzin uruchomiliśmy w przedszkolu punkt wczesnej interwencji logopedycznej, zwiększona została też liczba godzin pracy logopedy. Zajęcia z tak lubianej przez dzieci muzykoterapii oprócz spontanicznej radości, pozwoliły osłuchać się z muzyką, przyczyniły się do niwelowania lęków, rozwijania współdziałania w zespole. Dzieci chodziły do teatru, uczestniczyły w koncertach muzycznych.

Żeby jak najlepiej wykorzystać bazę przedszkola, wzbogacając również poprzez realizacje projektów, zajęcia korekcyjno-terapeutyczne

odbywały się również w soboty. Te przeznaczone były dla dzieci z problemami i ich rodziców. Dorośli uczyli się jak w ciekawy sposób, poprzez zabawę, rozwijać umiejętności swoich pociech.

Nasze przedszkole „wyspecjalizowało” się w pracy z wychowanymi o różnych potrzebach. Dzieci szczególnie uzdolnione rozwijały swoje zainteresowania uczestnicząc w różnego rodzaju kółkach zainteresowań.

Realizacja projektów wysoko postawiła poprzeczkę działaniom przedszkola. Gdy się skończyło wsparcie finansowe z tej strony, dzięki bardzo dobrej współpracy z organem prowadzącym, w przedszkolu nadal funkcjonują zajęcia zapoczątkowane w ramach wsparcia europejskiego. Kontynuujemy chociażby zajęcia z muzykoterapii. Jest to szczególnie ważne, aby przez zajęcia prowadzone w profesjonalny sposób już od najmłodszych lat kształtować u dzieci poczucie rytmu czy wspierać rozwój mowy poprzez ćwiczenie narządów artykulatoryjnych. Podczas tych zajęć dzieci mają okazję grać na instrumentach perkusyjnych, poznawać tańce ludowe, tworzyć opowieści ruchowe do słów i melodii poznawanych piosenek.

Zajęcia z muzykoterapii prowadzone przez specjalistę sprzyjają również odkrywaniu talentów. Wielkim zainteresowaniem, zarówno u dzieci jak i rodziców uczestniczących w warsztatach muzycznych, cieszyły się zajęcia z wykorzystaniem mis tybetańskich. Angażowanie rodziców, poprzez zapraszanie ich do udziału w zajęciach, sprzyja integracji całej społeczności przedszkolnej.

W naszym mieście realizowany jest *Zielonogórski Program Wyrównywania Szans Edukacyjnych Dzieci i Młodzieży*<sup>3</sup>. W jego ramach realizujemy w przedszkolu zajęcia rozwijające z zakresu twórczości plastycznej i teatralnej. Dzieci z problemami emocjonalnymi uczestniczą w zajęciach z bajkoterapii.

W twórczy i kreatywny sposób podchodzimy do realizacji treści

---

<sup>3</sup> UCHWAŁA NR XXXVI/495/08 RADY MIASTA ZIELONA GÓRA z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie przyjęcia lokalnego programu wyrównywania szans edukacyjnych.

zawartych w obowiązującej jeszcze w bieżącym roku szkolnym podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Realizując poszczególne cele w poszczególnych obszarach nauczycielki grupy najstarszej tak podsumowały swoją czteroletnią pracę z dziećmi:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.

Pracując z dziećmi kładliśmy duży nacisk na współtworzenie przyjaznej atmosfery w grupie przedszkolnej. Egzekwowałyśmy ustalone na początku roku szkolnego zasady współzycia w grupie przedszkolnej, które to na bieżąco przypominaliśmy i utrwalaliśmy. Wszystkie zaplanowane działania służyły rozwijaniu pozytywnej relacji pomiędzy dziećmi, relacji opartych na wzajemnym szacunku i akceptacji. Uczyliśmy dzieci dostrzegania potrzeb innych, szanowania ich. W sytuacjach konfliktowych staraliśmy się, aby to dzieci rozwiązywały problem podczas wspólnej dyskusji. Zabawy wyciszające (masażyki, słuchanie relaksacyjnej muzyki) pozwalały przezwycięzać negatywne emocje powstałe w wyniku przeżytych porażek i sytuacji stresowych. Wpajaliśmy dzieciom szanowanie wytworów pracy innych oraz ich własności. Wszystkie dzieci potrafią się przedstawić i podać swój adres zamieszkania.

2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku.

Wszystkie dzieci wykonują czynności samoobsługowe (samodzielnie korzystają z toalety, potrafią się ubrać i rozebrać, myją zęby). Tylko kilkoro dzieci potrafi wiązać sznurowadła. Utrwalaliśmy z dziećmi stosowanie form grzecznościowych względem siebie i osób dorosłych. Przedszkolaki, zachęcane przez nauczycielki, dbały o porządek w sali przedszkolnej. Dzieci również pełniły dyżury, np. przy myciu zębów dbały o porządek w toalecie, pilnowały swoich kolegów i koleżanek.

3. Wspomaganie rozwoju mowy oraz innych umiejętności komunikacyjnych dzieci.



Dzieci swobodnie wyrażają swoje myśli, potrzeby w rozmowach z innymi osobami w codziennych sytuacjach. Posługują się złożonymi zdaniami, poprawnie wypowiadają się w czasach przyszłym i przeszłym. Podczas zabaw inicjowaliśmy rozmowy na tematy bliskie dzieciom, zachęcałyśmy je do formułowania dłuższych wypowiedzi na ważne tematy. Regularne czytanie bajek, baśni, opowiadań służyło nabywaniu szerszego zasobu słownictwa. Dzieci odpowiadają na pytania całym zdaniem, formułując wypowiedzi poprawne pod względem gramatycznym. Przygotowując dzieci do szkoły praktykowaliśmy liczne ćwiczenia i zabawy rozwijające słuch fonemacyjny. 5-latki dzielą słowa na sylaby, wyodrębniają z pomocą nauczyciela głoski w nagłosie i wygłosie. 6-latki prawidłowo dokonują analizy i syntezy głoskowej wyrazów. Przygotowując się do uroczystości z okazji zakończenia przedszkola uczyliśmy recytowania, indywidualnie i zespołowo, wierszy i piosenek.

4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.

Organizowaliśmy dzieciom zabawy, ćwiczenia, prace plastyczne, słuchanie wierszy i opowiadań sprzyjające koncentracji uwagi. Ćwiczenia wzmacniały pamięć wzrokową, słuchową i ruchową. Rozwijaliśmy myślenie logiczne poprzez: rozwiązywanie zagadek, rebusów; określanie kolejności czynności (np. podczas wykonywania prac plastycznych); układanie historyjek obrazkowych, opowiadanie ich z podaniem przyczyny i skutku danych zdarzeń; słuchanie zdań prawdziwych i fałszywych (ocenie ich wartości logicznej). Dzieci potrafią klasyfikować przedmioty pod względem jednej lub kilku cech wspólnych.

5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci.

Dzieci bardzo chętnie uczestniczą w zabawach ruchowych, zwłaszcza z elementami czworakowania, skoku, podskoku, toczenia, rzutu, chwytu, stąd często organizowaliśmy tzw. tory przeszkód, gdzie dzieci pokonywały wybrane przeszkody (tunele, materace,

rzuty do celu). Podczas zabaw ruchowych wykorzystywałyśmy niekonwencjonalne przybory (puste butelki, liny, szarfy). Codzienne wyjścia na plac zabaw lub na spacer sprzyjały zdrowiu dzieci i kształtowaniu dobrych nawyków. Grupa „Jeżyki” wraz z rodzicami uczestniczyła w Sportowym Turnieju Rodzinnym. Przygotowując się do niego przedszkolaki ćwiczyły poszczególne konkurencje poprawiając swoje umiejętności fizyczne. W drugim półroczu przedszkolaki ćwiczyły również układy taneczne przygotowywane na przegląd *Słoneczne Rytmy* oraz na zakończeniowy występ dla rodziców. Realizując tematykę dotyczącą zdrowia, poznały zasady zdrowego żywienia (potrafią wymienić produkty zdrowe i produkty szkodzące zdrowiu) oraz zasady ubierania się odpowiednio do warunków atmosferycznych występujących w danej porze roku w naszym klimacie. Uczyliłyśmy również dzieci, w jaki sposób zapobiega się chorobom.

6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.

Dzieci potrafią zachować bezpieczeństwo w trakcie zabawy, a potencjalne zagrożenia zgłaszają nauczycielkom. W czasie licznych przejazdów autobusami Komunikacji Miejskiej uczyliłyśmy dzieci właściwego zachowania w czasie korzystania ze środków transportu oraz uczułyśmy na konieczność zachowania ciszy w miejscach publicznych. Utrwalałyśmy zasady ruchu drogowego dotyczące prawidłowego i bezpiecznego poruszania się po drogach i ulicach.

7. Wychowanie przez sztukę - dziecko widzem i aktorem.

Dzieci wiedzą, jak należy zachować się na uroczystościach, na koncercie, przedstawieniu, w teatrze. W tym półroczu przedszkolaki brały udział w koncertach muzycznych organizowanych w naszym przedszkolu. „Jeżyki” wzięły udział w Przeglądzie Tanecznym *Słoneczne Rytmy*, gdzie na deskach auli Uniwersytetu Zielonogórskiego zaprezentowały układ *Walc kwiatów*. W kwietniu 2017 roku starszaki oglądały liczne przedstawienia w wykonaniu rówieśników z innych przedszkoli, biorących udział w Przeglądzie Teatrzyków Dziecięcych.

8. Wychowanie przez sztukę - muzyka: różne formy aktywności muzyczno-ruchowej (śpiew, gra, taniec).

Dzieci bardzo chętnie słuchają piosenek w wykonaniu nauczyciela oraz nagrań z magnetofonu. Fragmentami, metodą ze słuchu, uczą się szybko tekstu piosenki oraz melodii. Organizując zajęcia muzyczne wykorzystywaaliśmy naturalne efekty perkusyjne (klaskanie, tupanie, stukanie). Dzieci znają instrumenty perkusyjne: kołatki, grzechotki, bębenek, trójkąt oraz wiedzą, jak na nich grać. Podczas zabaw rytmicznych, ruchowych reagują na zmianę tempa, dynamiki utworu. Rozpoznają wybrane instrumenty po wydawanych przez nie dźwiękach i wyglądzie. Dzieci lubią uczestniczyć w zabawach muzycznych typu rozpoznawanie piosenek na podstawie wystukanego rytmu, zanuconej, zagranej melodii. Podczas uroczystości z okazji zakończenia przedszkola wszystkie dzieci dały piękny pokaz artystyczny z elementami śpiewu, tańca, recytacji.

9. Wychowanie przez sztukę - różne formy plastyczne.

W tym roku szkolnym przedszkolaki wzięły udział w projekcie *Muzealna Akademia Przedszkolaka*. Celem zajęć było zapoznanie dzieci ze światem sztuki i historii, pobudzanie do twórczego myślenia, wzbogacenie ich dotychczasowych doświadczeń oraz rozwijanie wrażliwości twórczej. Na akademię złożyły się zajęcia ujęte w cykle: *Zielona Góra – nasze miasto* oraz *Podróże w dawne czasy*. Z cyklu *Zielona Góra – nasze miasto* dzieci uczestniczyły w zajęciach:

- *Dzieje Zielonej Góry*

Przedszkolaki odbyły *podróż w czasie*. Oglądając eksponaty zgromadzone w Muzeum Ziemi Lubuskiej poznały historię naszego miasta, zobaczyły jak na przestrzeni wieków zmieniało ono swoje oblicze. Podróż zakończyły warsztatami plastycznymi, podczas których układały puzzle panoramy Zielonej Góry, z charakterystycznymi elementami miejskiej architektury.

- *Poznajemy herb i flagę Zielonej Góry*

Spotkanie wyjaśniło dzieciom co to jest herb miasta, godło i flaga Polski, co one symbolizują i gdzie można je spotkać. Podczas zajęć

dzieci zobaczyły stare pieczęcie naszego miasta oraz dokumenty, które są nimi opatrzone.

Z cyklu *Podróże w dawne czasy* sześciolatki uczestniczyły w trzech zajęciach:

· *Historia mierzenia czasu*

W trakcie zajęć dzieci dowiedziały się czym jest czas, w jaki sposób widać, że upływa i jak można go zmierzyć. Oglądały dużą tarczę zegarową, zrozumiały jak chodzi zegarek i same go nastawiały. Przedszkolaki oglądały stare zegary ze zbiorów Muzeum oraz inne przyrządy służące do mierzenia czasu.

· *Rycerze i ich świat*

Na tych zajęciach zachwyceni byli zwłaszcza chłopcy, którzy dowiedzieli się kim był rycerz, poznali podstawowe elementy jego stroju i uzbrojenia. Mogli dotknąć miecza, sprawdzić, ile waży zbroja rycerska i czy jest im do twarzy w hełmie.

· *Dawne sprzęty i naczynia kuchenne*

Na zajęciach przedszkolaki oglądały stare naczynia, bez których trudno wyobrazić sobie dawną kuchnię. Dowiedziały się wielu ciekawych rzeczy o tym, jak radzili sobie ludzie, kiedy nie było mikserów i mikrofalówek.

Na licznych spacerach poza terenem przedszkola dzieci, w miarę swoich możliwości, wykazywały zainteresowanie dziełami sztuki (ogłądanie bachusików, Wieży Głodowej, kościołów). Wszystkie dzieci z radością podejmują działalność plastyczno-konstrukcyjną: rysowanie, malowanie farbami plakatowymi, wycinanie, wydzieranie z różnego materiału, obrysowywanie szablonów, lepienie z plasteliny.

10. wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych.

„Jeżyki” aktywnie uczestniczą w zabawach konstrukcyjno-technicznych – tworzą skomplikowane budowle z klocków. Przy realizacji projektu *Przedszkole bez zabawek* dzieci samodzielnie tworzyły różnego rodzaju konstrukcje i budowle z materiałów odpadowych. Chłopców zajmowały zbroje dla rycerzy, tory wyścigowe, samochody

kartonowe, rakiety, ozdoby świąteczne. Dziewczynki wykonywały domki dla lalek z kartonów po butach, torebki, sukienki. Przedszkolaki chętnie budują z naturalnych materiałów (piasek, śnieg). Zainteresowane są urządzeniami technicznymi (w jaki sposób działa laminarka, pistolet na klej, czy komputer).

11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń.

Chcąc zapoznać dzieci ze zjawiskami atmosferycznymi charakterystycznymi dla danej pory roku stworzyliśmy w sali kącik z kalendarzem pogody, który przedszkolaki regularnie uzupełniają. Realizując poszczególne tematy kompleksowe dzieci obserwowały i omawiały zmiany zachodzące w przyrodzie późną jesienią oraz zimą. Dzieci wymieniają nazwy miesięcy przynależące do danej pory roku. Na zajęciach przedstawiliśmy dzieciom wybrane właściwości śniegu i lodu, zwróciliśmy uwagę na zanieczyszczenia, które zatrzymują w sobie.

12. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt.

Realizując tematykę wiosenną dzieci oglądały drzewa w bliskim otoczeniu, rozpoznawały wybrane z nich po liściach i owocach. Przedszkolaki potrafią wymienić elementy drzewa (korzenie, pień, korona), dokonują podziału na drzewa liściaste i iglaste. Realizując zajęcia kompleksowe *Wiosna wiosna*, *Mieszkańcy łąki*, *Nowinki z wiejskiego podwórka* poznały zwiastuny wiosny, omawiały życie ptaków o tej porze roku (zakładanie gniazd, składanie jaj, wylęganie się młodych) oraz poznały warunki niezbędne do rozwoju zwierząt. W marcu założyliśmy w sali Zielony Ogródek. Dzieci dbały regularnie o zasadzone rośliny, poznawały czynniki potrzebne do ich rozwoju. Podczas wycieczki do Kleczewa dzieci miały możliwość zobaczenia jak wygląda życie na wsi. Przedszkolaki poznały „od kuchni” jak hoduje się i pielęgnuje zwierzęta w gospodarstwie, czym się je żywi, w jakich warunkach żyją, jak nazywają się dorosłe i młode osobniki zwierząt hodowlanych itp. „Jeżyki” wzięły udział w Quizie Przyrodniczym i spotkaniu z leśniczym utrwalając wiedzę na temat lasu i jego mieszkańców.

13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.

Dzieci nie mają problemów z określaniem położenia przedmiotów w przestrzeni, stosują określenia: blisko, daleko, między. Poprawnie orientują się na kartce papieru, wskazują, np. prawy górny róg itd. Przedszkolaki nazywają kolejno pory roku, dni tygodnia. Określają aktualną porę roku, miesiąc, dzień tygodnia. 6-latki wymieniają wszystkie miesiące w poprawnej kolejności, z pomocą nauczyciela przyporządkowują miesiące do wybranych pór roku. Znają określenia i używają ich: rano, południe, popołudnie, wieczór oraz odpowiednio stosują pojęcia: przedwczoraj, wczoraj, dziś, jutro, pojutrze. W trakcie zabaw dzieci rozwijały umiejętności szeregowania i klasyfikowania przedmiotów. Potrafią łączyć przedmioty w grupy na podstawie cechy percepcyjnej, np. barwy, wielkości, kształtu. Dzieci chętnie uczestniczą w zabawach matematycznych. Dodają i odejmują w zakresie 10 (i wyżej) z wykorzystaniem palców lub innych liczmanów, znają cyfry i potrafią im przyporządkować poprawną ilość elementów. „Jeżyki” chętnie rozgrywają gry planszowe wspierające matematyczne umiejętności (bingo, liczby, znaki). Dzieci wiedzą na czym polega pomiar długości i znają proste sposoby mierzenia (kroki, stopa za stopą). Porządkują przedmioty od najkrótszego do najdłuższego i odwrotnie. Dwoje dzieci z naszej grupy wzięło udział w Olimpiadzie Matematycznej *Łamigłówki mądrej główki* organizowanej przez Miejskie Przedszkole nr 24. Nasi reprezentanci uzyskali najwyższą liczbę punktów i wykonali wszystkie zadania w sposób prawidłowy.

14. Tworzenie warunków do doświadczeń językowych i komunikacyjnych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania umiejętności czytania).

W naszej grupie wprowadziłyśmy w poprzednich latach zwyczaj czytania w trakcie zajęć wyciszających. W tym roku pozwoliłyśmy dzieciom wybierać lektury, chętnie i często przynoszą je z domu. Słuchając wybranych przez siebie książek z większą uwagą i satysfakcją

skupiają się na czytanych treściach oraz wykazują większą chęć nauki czytania.

Regularnie uczyliśmy wierszy, rymowanek, prowadziłyśmy zabawy sprzyjające koncentracji uwagi. Rozwijałyśmy spostrzeganie wzrokowe: starszaki wyszukują takie same przedmioty, obrazki, symbole graficzne; wskazują szczegółowe różnice pomiędzy dwoma przedmiotami; składają pocięte obrazki w całość bez wzoru. Wszystkie 6-latki i większość 5-latków zna zapis swojego imienia. Dzieci rozpoznają zapisy imion swoich kolegów i koleżanek z grupy.

Duży nacisk kładłyśmy na rozwijanie słuchu fonetycznego: dzieci rozumieją różnicę pomiędzy samogłoską i spółgłoską. Słuchając zdań, wyodrębniają w nich słowa i podają ich liczbę. Dzieci 6-letnie dokonują syntezy i analizy sylabowej wyrazów, wyodrębniają głoski w słowach: w wygłosie, nagłosie i śródgłosie. Wszystkie dzieci przeliczają głoski w słowach, układają słowa rozpoczynające się na daną głoskę.

Stwarzając sytuacje zabawowe, wykorzystywałyśmy dużo pomocy edukacyjnych z literami. Dzięki temu dzieci rozpoznają litery drukowane małe i duże, chętnie podejmują próby ich pisania. Wprowadzając na zajęciach poszczególne litery alfabetu organizowałyśmy liczne zabawy i zadania utrwalające wprowadzaną literę. Przedszkolaki chętnie sięgają po książki podejmując próby czytania krótkich tekstów obrazkowo-literowych pod nadzorem nauczyciela.

Dzieci bardzo chętnie wykonują prace plastyczno-konstruktorские wykorzystując przeróżne techniki. Rozwijają przy tym swoją koordynację ruchowo-wzrokową tak potrzebną przy pisaniu liter. Regularne pisanie znaków literopodobnych nauczyło dzieci trzymania się w liniaturze. Wprowadzałyśmy elementy Metody Dobrego Startu Marty Bogdanowicz rozwijając koordynację ruchowo-słuchowo-wzrokową.

#### 15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

Dzieci potrafią przedstawić się z imienia i nazwiska, podają imiona osób bliskich. Znają i podają swój adres zamieszkania. *Muzealna Akademia Przedszkolaka* utrwaliła wiedzę dzieci na temat naszego

miasta z jego tradycjami i zwyczajami. Na zajęciach tematycznych patriotycznych rozwijałyśmy poczucie przynależności narodowej. Dzieci poznały legendy, opowiadania, wiersze dotyczące historii państwa polskiego. Omawiane zostały symbole narodowe: flaga, go-dło, hymn.

16. Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym no-wożytnym.

W naszej grupie organizowane są dla dzieci zabawy z językiem niemieckim. Na zajęciach przedszkolaki uczestniczą w zabawach muzycznych, ruchowych i plastycznych. Stopniowo poszerzają swój zasób słownictwa o nowe wyrazy. Potrafią przedstawić się w języku niemieckim, rozpoznają kolory, przeliczają elementy do 15. Rozu-mieją bardzo proste polecenia i reagują na nie. Przedszkolaki wzięły udział w Olimpiadzie z języka niemieckiego w Filharmonii Zielono-górskiej.

Praca z dziećmi starszymi wiąże się głównie z rozwijaniem wielu różnych umiejętności i sprawności potrzebnych do tego, aby osią-gnąć dojrzałość szkolną. Planując zajęcia dążyliśmy do tego aby wszystkie sfery rozwoju i wychowania dziecka wzajemnie się prze-nikały i uzupełniały, tworząc jedność. W edukacji dzieci 5, 6-letnich stosowaliśmy różne metody i formy pracy dydaktycznej. Wspoma-galiśmy dzieci w rozwoju czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.

Kształtując gotowość do nauki czytania i pisania wprowadzały-śmy te umiejętności stopniowo poprzez ćwiczenia w zakresie per-cepcji słuchowej i wzrokowej. Umożliwialiśmy codzienny kontakt z literaturą; prowadziłyśmy ćwiczenia w zakresie usprawniania mo-toryki małej i dużej. Ponad połowa dzieci zna litery, większość inte-resuje się czytaniem, dzieci 6-letnie podejmują próby pisania<sup>4</sup>.

Nasi wychowankowie rozpoczynają naukę w szkole podstawowej

---

<sup>4</sup> Obszary na podstawie Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977 ze zmianami).



są dojrzałi emocjonalnie i społecznie, wyposażeni w wiedzę i umiejętności oraz otwarci na nowe wyzwania.

Rozpoczynamy kolejny rok szkolny poszukując nowatorskich rozwiązań, które w dalszym ciągu będą służyły rozwojowi dzieci.

#### **Streszczenie**

W artykule autorki przybliżają obraz pracy wychowawczo-dydaktycznej swojego przedszkola. Dzielą się swoimi doświadczeniami i refleksjami codziennej pracy w przedszkolu (miedzy innymi: projekty, innowacje, zajęcia terapeutyczne).

**Słowa kluczowe:** edukacja przedszkolna, dziecko, przedszkole, projekty, innowacje

#### **Abstract**

In the article, the author gives an overview of the educational and didactic work of their nursery school. They share their experiences and reflections of everyday work in nursery school. (among other: projects, innovations, therapeutic activities).

**Key words:** pre-school education, child, kindergarten, projects, innovations

Maria Lewandowska

Uniwersytet Wrocławski

## Zajęcia umuzykalniające w świetlicy szkolnej

Musical classes in the school room

### Wstęp

Reformy systemu edukacyjnego nie naruszyły istotnego miejsca świetlicy w strukturze szkoły. Przypisane jej funkcje zdają się być stałe, choć wypełniają je odmienne formy działań. Zmienia się również ich hierarchia. Program pracy świetlicy może być bardzo elastyczny. Ważne jest środowisko społeczno-wychowawcze uczniów, wiek dzieci będących uczestnikami zajęć, baza i wyposażenie świetlicy. Większa swoboda własnej aktywności dzieci, znacząca rola dobrowolności udziału w proponowanych formach edukacyjnych ma swoje konsekwencje w stylu pracy nauczycielek – opiekunek, a ich przekonania o możliwościach dzieci i znaczeniu wspomagania ich rozwoju nadają kształt pracy. Z założenia jest to miejsce, w którym opiekunowie niosą dziecku pomoc. Niemniej, wśród założonych funkcji, niektóre są preferowane, inne natomiast realizowane są w charakterze „minimum” wyznaczonego przepisami. Jedną z takich funkcji jest rozwijanie zainteresowań kulturą artystyczną, czego ilustracją stanowią współcześnie realizowane zajęcia umuzykalniające.

## Podstawy formalno-prawne świetlicy szkolnej

Początkowo świetlica była pomieszczeniem, w którym odbywały się uroczystości rodzinne i spotkania towarzyskie. Miejsce to było przeznaczone do relaksacji. Później nadano świetlicy inną funkcję. Miała pobudzać u dzieci i młodzieży aktywność umysłową, artystyczną, służyć też wypoczynkowi<sup>1</sup>.

Pierwsze świetlice w Polsce, założone w latach 20., miały na celu zaspokojenie u dzieci potrzeby poznawczej, zbudowanie więzi z innymi oraz konstruktywne wypełnienie czasu wolnego. Z czasem zaczęto ukierunkowywać ich działania na realizację funkcji edukacyjnych, politycznych i kulturalno-artystycznych. Powstało kilka rodzajów świetlic, z których po burzliwych przemianach politycznych, społecznych i gospodarczych niewiele zostało. Obecnie, w największej mierze, znane są świetlice szkolne oraz środowiskowe<sup>2</sup>.

Działalność i organizacja świetlicy szkolnej znajduje prawne umocowanie w ustawie o systemie oświaty. Świetlica jest połączona ze szkołą. Realizuje zadania statutowe i pełni funkcje nie tylko opiekuńcze i wychowawcze, ale również, jak można przeczytać w *Ustawie z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty*

zapewnia zajęcia świetlicowe uwzględniające potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe dzieci i młodzieży, a także ich możliwości psychofizyczne, w szczególności zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów<sup>3</sup>,

a także

zajęcia zapewniające prawidłowy rozwój fizyczny oraz odrabianie lekcji<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Prokosz, *Wychowawcze i opiekuńcze zobowiązania wychowawcy w świetlicy szkolnej* (w:) *Warsztat pracy wychowawcy świetlicy – poradnik metodyczny*, red. M. Prokosz, Wrocław 2008, s. 13.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>3</sup> *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty* (Dz.U. 2014, poz. 642).

<sup>4</sup> Ibidem.

Dodatkowo, jak wcześniej wskazano w Ustawie z dnia 7 września 1991 r., zapewniać powinna m.in.:

- realizację prawa dzieci i młodzieży do opieki i wychowania dostosowanych do wieku i rozwoju,
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki,
- opiekę uczniom będących w trudnej sytuacji finansowej i życiowej,
- możliwość do rozwoju zainteresowań, uzdolnień dzieci oraz uczenie aktywnego spędzania czasu wolnego<sup>5</sup>.

Ponadto, ustawa (art. 67 ust. 1)<sup>6</sup> zobowiązuje do zapewnienia uczniom stałej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz możliwości korzystania z pomieszczeń do nauki z niezbędnym wyposażeniem, z biblioteki, świetlicy, gabinetu profilaktyki zdrowotnej i pomocy lekarskiej, zespołu urządzeń sportowych i rekreacyjnych, pomieszczeń administracyjno-gospodarczych. Zgodnie z Ustawą dostęp do świetlicy szkolnej ma każdy uczeń.

Z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r.* wynika, że szkoła ma obowiązek zapewnić zajęcia dla uczniów czekających dłużej na opiekunów oraz tych, którzy mają utrudniony dojazd do szkoły. W takiej sytuacji szkoła organizuje świetlicę<sup>7</sup>.

Dodatkowo, w statucie szkoły określona jest liczebność grup świetlicowych. Ustawa przewiduje, że pod opieką jednego nauczyciela może być maksymalnie 25 uczniów<sup>8</sup>.

Zgodnie z dokumentami kierowanymi do szkoły, celem świetlicy szkolnej jest

---

<sup>5</sup> Art. 67 ust. 5, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U 1991 nr 95, poz. 425).

<sup>6</sup> Art. 67 ust. 1 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572).

<sup>7</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół* (Dz.U. 2001 nr 61, poz. 624).

<sup>8</sup> Art. 67 ust. 4, Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U 1991 nr 95, poz. 42).

zapewnienie uczniom opieki wychowawczej, tworzenie warunków do nauki własnej i pomocy w nauce, rozwijanie zainteresowań i uzdolnień, łagodzenie niedostatków wychowawczych i eliminowanie zaburzeń w zachowaniu<sup>9</sup>.

W świetlicy szkolnej dziecko ma wiele możliwości rozwoju oraz pracy nad swoimi słabościami. Podczas prowadzenia zajęć w tego typu placówce opiekun stara się objąć szczególną uwagę działającą z nim dzieci i widzieć ich osobiste zaangażowanie w różnych typach zajęć.

Kolejnym z celów świetlicy jest zapoznawanie z kulturą i tradycją, rozwijanie aktywności twórczej oraz samodyscypliny<sup>10</sup>. W takim miejscu można skupić się na uwrażliwianiu dziecka na walory estetyczne. Uzyskanie takiego efektu możliwe jest poprzez zajęcia umuzykalniające, które rozbudzają twórcze myślenie dziecka.

### Funkcje współczesnej świetlicy szkolnej

Świetlica szkolna jest szczególnym miejscem pod względem swego charakteru. Istnieje w strukturze szkoły, ale uczniowie nie mają obowiązku uczestniczenia w zajęciach tam prowadzonych. Swoją chęć uczestnictwa należy zadeklarować z reguły na początku roku szkolnego, można jednak i później, gdy warunki opieki się zmieniają. Decyzje takie podejmują rodzice, ale dzieci wiedzą, że nie jest to tak obowiązkowe jak zajęcia lekcyjne. Istnieje więc w ich świadomości pewne poczucie większej swobody udziału w organizowanych tam zajęciach. Ranga zajęć obniża się też, gdy zajęcia fakultatywne wypadają w godzinach objętych pracą świetlicową.

Bez względu na usytuowanie świetlicy, tak w miejscowości jak i w strukturze konkretnej szkoły, do najważniejszych jej funkcji należą, jak podaje Wioletta Barczak:

---

<sup>9</sup> A. Weissbrot-Koziarska, *Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze* (w:) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 69.

<sup>10</sup> Z. Zieja, *Funkcje i zadania świetlicy* (w:) *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, red. Z. Zieja, Jelenia Góra 2003, s. 178.

- funkcja opiekuńcza - „polega na zapewnieniu dzieciom opieki, zaspokojeniu potrzeb biologicznych i psychospołecznych”<sup>11</sup>.
- wychowawcza - polega na „kształtowaniu i rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień, stwarzaniu możliwości do ich rozwoju, a także na kształtowaniu umiejętności właściwego, wartościowego spędzania czasu wolnego oraz przestrzegania zasad kulturowych”<sup>12</sup>,
- społeczna, która ma na celu włączenie świetlicy w życie środowiska społecznego oraz naukę współpracy w grupie. Ta funkcja ma wiele wymiarów realizacji.

Analizując literaturę dotyczącą funkcji świetlicy zauważyć można, iż przede wszystkim akcentowana jest funkcja wychowawcza. Dominujące formy pracy polecane w publikacjach metodycznych nastawione są na poznawanie i przybliżanie norm społecznych, jakie dzieci w tym wieku są w stanie zrozumieć i których zachowywania otoczenie może już od nich wymagać<sup>13</sup>. Odnosi się wrażenie, że wszystkie działania dotyczą aktualnej rzeczywistości dziecka, tego, co widzi, co je otacza.

Świetlice w szkołach wielkomiejskich, poza wyjątkowymi środowiskami objętymi ubóstwem, inaczej rozumieją spełniania swoich funkcji, choćby tych podstawowych. Opieka nie sprowadza się do zapewnienia warunków bytowych a wychowanie do zachowywania poprawności form obyczajowych. Świadomość nauczycieli możliwości oddziaływania na dzieci rozszerza znacząco rozumienie tych funkcji, widząc je jako wspomaganie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego. Pod ich opieką znajdują się dzieci w tych godzinach, w których rodzice nie mają czasu, okazji, kompetencji by dostrzegać w dzieciach potencjalne zdolności czy zainteresowania. Takim obszarem rozwijania, a często dopiero rozbudzania zaciekawienia jest sfera muzyczna.

---

<sup>11</sup> W. Barczak, *Organizacja czasu wolnego w świetlicy szkolnej*, „Życie Szkoły” 2002 nr 4, s. 204.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>13</sup> G. Gajewska, *Dzieci młodsze 6-letnie w świetlicy szkolnej* (w:) G. Gajewska, E. Turska, *Teoretyczno – metodyczny aspekt opieki i wychowania w świetlicy*, Zielona Góra 2011, s. 101-102.

### Muzyka jako ważny czynnik w rozwoju dzieci

Muzyka od samego początku towarzyszy człowiekowi i jest ważnym elementem życia. Przypisuje się jej wiele wartościowych funkcji, które są niezbędne w trakcie rozwoju. Poszerza funkcję procesów myślowych, wychowania społecznego, oddziałuje na poczucie własnej wartości i godności dziecka, pełni też funkcję terapeutyczną. Ma ona wpływ na osobowość, emocje czy na rozbudzanie zmysłu estetycznego. Już te wartości są wystarczająco przekonujące, by wprowadzać zajęcia umuzykalniające.

Obcowanie z muzyką kształtuje wrażliwość zmysłową, pobudza proces postrzegania i rozwija koncentrację. Wpływa w dużym stopniu na rozwój mowy i wzbogacenie słownictwa oraz rozwija inwencję twórczą i wyzwala emocje dziecka. Ponadto wywiera wpływ na rozwój intelektualny, motoryczny i społeczny. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym potrafi skupić uwagę z krótką refleksją na doświadczeniu muzycznym. Dzięki temu jest w stanie rozumieć sens pozytywnych i negatywnych emocji oraz może o nich opowiedzieć.

Muzyka w trakcie rozwoju wczesnoszkolnego kształtuje osobowość człowieka, uwrażliwia na piękno a także pobudza emocje. Celem nauczania muzyki jest odkrywanie uzdolnień, pogłębianie zainteresowań muzycznych i zachęcanie dziecka do poznawania różnych form działalności muzycznej. Są nimi m.in. śpiew, gra na instrumencie, ruch przy muzyce, odbieranie oraz tworzenie muzyki. W trakcie rozwoju wczesnoszkolnego zauważyć można zmianę orientacji z zabawowej na zadaniową. Zmiana ta zwraca uwagę na cele i wyniki. Równocześnie w tym okresie zaczynają kształtować się wrodzone predyspozycje, które w odpowiednim środowisku mają szczególnie szanse na rozwój<sup>14</sup>.

Muzyka odgrywa istotną rolę w kształceniu i wychowaniu dzieci, stąd też wielu autorów posiłkuje się najnowszymi wynikami badań w tworzeniu nowych interpretacji zajęć muzycznych. Na przykład

---

<sup>14</sup> L. Kataryńczuk-Mania, A.Cieślak, *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej* (w:) *Dziecko/Uczeń - edukacja artystyczna - terapia*, red. L.Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra – Skarbona 2016, s. 169, 170.

Irena Burczyk wskazuje, że dla dziecka w wieku 6-9 lat muzyka nie jest już tylko tłem do zabawy, ale pozostaje także źródłem intelektualnych operacji zadaniowych, rozwijania umiejętności muzycznych. W tym okresie życia myślenie przechodzi ze stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych, co oznacza, że dziecko w inny sposób odbiera muzykę. Pojawia się wtedy poczucie tonalne, które jest fundamentem słuchu melodycznego, który decyduje o różnieniu wysokości dźwięków i odtwarzania melodii utworów. Można to rozpoznać np. po tym, że dziecko kończy melodie w tonice, czyli na dźwięku centralnym. Jednak, jak zauważa Romualda Ławrowska, dzieci przy odtwarzaniu głosem, mają tendencje do upraszczania i zniekształcania linii melodycznej, nie zawsze zauważając niezgodność między wzorem, a wykonaniem<sup>15</sup>. Zdaniem Edwina E Gordona

każdy może nauczyć się śpiewać, tak jak każdy może nauczyć się mówić, jeśli nauka odbędzie się w optymalny sposób i w optymalnym czasie. Jeśli dziecko nie nauczy się prawidłowego intonowania przed mutacją – potem jest już to prawie niemożliwe<sup>16</sup>.

Jest to dość odważne stwierdzenie, jednak skłania do realizowania edukacji muzycznej każdego dziecka od najwcześniejszych lat życia. Dodatkowo, dziecko stopniowo zaczyna dostrzegać różnice stylistyczne słuchanych utworów<sup>17</sup>. Skupia swoją uwagę na zróżnicowanej kolorystyce dźwiękowej, a nawet na barwie brzmienia poszczególnych instrumentów.

Muzyka ma znaczący wpływ na równowagę pomiędzy myśleniem abstrakcyjnym a myśleniem konkretnym. Poprzez rozwiązywanie problemów muzycznych dziecko uczy się zachowań spontanicznych

---

<sup>15</sup> R. Ławrowska, *Muzyczna edukacja dziecka. Personalistyczna idea w wychowaniu muzyczno-ruchowym* (w:) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji współdziałania i wartości Tom 1*, red. U. Szuścik i B. Oelszlaeger-Kosturek, Katowice 2014, s. 130.

<sup>16</sup> E. E. Gordon *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 2002, s. 5.

<sup>17</sup> I. Burczyk, *Muzyka w aspekcie rozwoju muzycznego dziecka* (w:) *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s. 69.



i zachowań opartych stricte na zasadach. W tym wieku muzyka również wpływa na rozwijanie operacji myślowych, m.in. na wyobraźnię i pamięć<sup>18</sup>.

Muzyka jest sztuką znaczącą, wyrażającą pewne emocje, nastroje, psychiczne napięcia i odprężenia, jednak znaczenie to jest niewysławialne i nie ma odniesienia semantycznego<sup>19</sup>.

Piękno i niepowtarzalność muzyki można zauważyć w jej wyrażaniu się za pomocą różnych muzycznych środków artystycznych, delikatnych i złożonych uczuć stworzonych dla tych, którzy potrafią i chcą je odbierać. Jest to na tyle głęboki i obszerny temat, że powstała dziedzina naukowa, którą jest psychologia muzyki. Bada się w niej szeroko pojmowaną muzykalność, w której zawiera się pamięć, poczucie formy czy inteligencja. Muzykalność oprócz poczucia tonalnego, poczucia rytmu muzycznego oraz zdolności do wyobrażeń słuchowych ściśle wiąże się z wyobraźnią, a co za tym idzie zdolnością do przeżywania emocjonalnego muzyki<sup>20</sup>.

Zajęcia umuzykalniające to, jak podaje Zygmunt Stankiewicz, praca nad rozwojem zdolności muzycznych i wrażliwości na muzykę. Zaś Andrzej Pytlak podkreśla, że muzyka pełni ważną rolę w procesie wychowania i wielostronnego uczenia się, który zaczyna się w przedszkolu i trwa przez cały okres szkoły ogólnokształcącej<sup>21</sup>. Bez wątpienia zajęcia umuzykalniające mają wpływ na wychowanie i kształtowanie dziecka w okresie jego rozwoju.

Wychowawcze znaczenie muzyki bywa rozpatrywane w trzech kategoriach:

---

<sup>18</sup> E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno – motoryczne w młodszy wieku szkolnym. Badanie muzycznej aktywności umysłowej*, Bydgoszcz 1997, s. 224.

<sup>19</sup> A. Tupiecka-Buszmak, *Rola wyobraźni w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki kształcenia muzycznego (w:) Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 39-40.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 73.

- recepcyjno-pasywnej - przygotowanie dzieci do odbioru muzyki,
- praktyki muzycznej wartościującej - wydobywanie wychowawczych cech tkwiących w praktycznej działalności muzycznej,
- refleksyjnej, czyli estetyczno-moralnej - wartości jakie uważamy za słuszne<sup>22</sup>.

Podczas zajęć umuzykalniających u dzieci kształtuje się wrażliwość na kulturę, ale również na wartości moralne. Zajęcia te dają pedagogom wiele możliwości do wspierania obszaru rozwoju dziecka oraz przyczyniają się do rozkwitu każdego rodzaju inteligencji wielorakiej<sup>23</sup>. Brak tego typu zajęć to niewykorzystany potencjał rozwoju każdego wychowanka.

Wychowanie muzyczne spełnia także wiele funkcji. Funkcja **poznawczo-kształcąca** odpowiedzialna jest za procesy myślowe, które przejawiają się poprzez umiejętność analizy i syntezy, indukcji i dedukcji, porównywania i pomijania tego, co uważa się za mniej istotne. Kształtuje się również wyobraźnia, pomysłowość, zdolność spostrzegania i pamięć. Uruchamia się te czynniki w trakcie nauki o kulturze muzycznej, kompozytorach czy podczas poznawania utworów.

Funkcja **wychowawcza** ma potencjał do działania, szczególnie pod względem wychowania społecznego. Uczy kulturalnego zachowania w typowych sytuacjach wymagających kontaktów społecznych, uczy wzajemnego szacunku, przestrzegania norm postępowania, współodpowiedzialności. Może być czynnikiem kultywowania i poznawania narodowych tradycji podczas śpiewania piosenek lub nauki tańców.

Trzecia funkcja, **kompensacyjna**, wychowania muzycznego oddziałuje na poczucie własnej wartości i godności dziecka. Zaspokaja potrzeby ekspresyjne, ruchowe, uczestnictwa w różnych muzycznych zajęciach w celu osiągnięcia uznania przez otoczenie.

---

<sup>22</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>23</sup> R. Ławrowska, *Muzyczna edukacja dziecka. Personalistyczna idea w wychowaniu muzyczno-ruchowym* (w:) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji współdziałania i wartości...*, op. cit., s. 131.

Ostania z funkcji, **terapeutyczna**, łączy się ze zdrowiem, samopoczuciem i zachowaniem dziecka. Sprawia, że mamy możliwość leczenia nerwicy i defektów rozwojowych.

Oprócz tych czterech niezwykle ważnych funkcji są też takie jak: ogólnorozwojowe, ogólnopoznawcze, integrujące, poznawczo-muzyczne, estetyczne i ekspresyjno-twórcze. Każda z nich jest tak samo ważna i tak samo cenna w rozwoju dziecka.

### **Formy realizowane w ramach pracy świetlicowej**

W poznanych świetlicach szkolnych zajęcia o charakterze wprowadzającym w świat dźwięków i barw na tle innych form edukacyjnych były stosunkowo nieliczne, nie zajmowały znaczących pozycji ani w rozkładach codziennych zajęć, ani w wybranych cyklach czy programach treściowych, nawet pośrednio związanych z aktywnością muzyczną. Jeśli były, to podporządkowywano je innym zadaniom np. nabywaniu sprawności manualnej (zajęcia plastyczne), grom ruchowym (czasem przy muzyce) o charakterze rekreacyjnym lub w dostrzeganej potrzebie ruchu po innych formach pracy, oglądaniu filmów i bardzo rzadko odbiór słuchowisk. Już choćby przez to wydają się rodzicom, a nawet nauczycielom, że pełnią mniej znaczącą rolę w rozwoju dziecka, zwłaszcza umysłowym. Nie odrzucają jednak poglądu, że w kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej mają dużą wartość.

Na tle świetlic w szkołach publicznych uwagę zatrzymano na świetlicy jednej ze szkół społecznych. Rodzice dzieci w niej przebywających starają się w różny sposób wspomagać ich rozwój. Można zatem było przyjąć założenie, że ich nastawienie do odbioru treści i form muzycznych będzie korzystniejsze, a dla działań zostanie przeznaczone znaczniejsze miejsce w całokształcie pracy. W świetle zapisów dokumentujących ten zakres edukacji taka różnica jako znacząca nie wystąpiła. Dla bliższego poznania możliwości odbioru muzyki przez dzieci i ich nastawienia do różnych form przeprowadzono kilka zajęć (5) według zalecanych form, tak aby każda z nich była centralną w odniesieniu do innych. Każdej przypisywane są nieco inne walory

kształćące. Był to śpiew, który kształtuje pamięć, poczucie rytmu, wyobrażenie słuchowe czy nawet zapamiętywanie interwałów, powoduje silne przeżycia emocjonalne<sup>24</sup>.

Przyjęto **ruch z muzyką**, jako że ekspresja ruchowa ściśle wiąże się z poczuciem rytmu, pamięcią muzyczną, myśleniem, uwagą oraz wyobraźnią muzyczną. Dzieci poprzez ruch mogą również wyrażać swoje emocje<sup>25</sup>.

Kolejną formą była **gra na instrumentach**. Nawet najmniej uzdolnione dziecko znajdzie dla siebie rodzaj aktywności muzycznej np. gra na trójkącie<sup>26</sup>. Wspólne muzykowanie w klasie wpływa pozytywnie na współpracę, dyscyplinę, odpowiedzialność wspólnotową, w szczególności podczas występów<sup>27</sup>.

**Tworzenie muzyki** jest kolejną formą, podczas której uczeń ma okazję do wyrażania siebie w sposób spontaniczny i kierowany. Może to być twórczość podczas zabaw muzycznych lub zabawa w trakcie ćwiczeń twórczych głosem i na instrumentach szkolnych<sup>28</sup>. Działalność taka sprawia wiele satysfakcji, pomaga uwierzyć we własne siły oraz łączy poznana teorię z praktyką. Takie zdolności w przyszłości zaowocują szybszym poznawaniem innych dziedzin życia<sup>29</sup>.

Podczas umuzykalniania dziecka niezwykle ważne jest samo **słuchanie muzyki**. Odbywa się to podczas słuchania mowy ludzkiej,

---

<sup>24</sup> R. Ławrowska, *Muzyczna edukacja dziecka. Personalistyczna idea w wychowaniu muzyczno-ruchowym* (w:) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji współdziałania i wartości...*, op. cit., s. 170.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 170, 171.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 171.

<sup>27</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Elementarna Edukacja Muzyczna w klasach młodszych* (w:) *Historyczne i współczesne aspekty kształcenia dzieci i młodzieży*, red. B. Walak, Gorzów Wielkopolski 2014, s. 129.

<sup>28</sup> Z. Konaszek, R. Ławrowska, B. Nowak, W.A. Sacher, B. Smoleńska-Zielińska, *Standardy edukacji muzycznej - I etap nauczania. Kształcenie zintegrowane. Klasy I-III* (w:) *Standardy edukacji kulturalnej - Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008, s. 118.

<sup>29</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Elementarna Edukacja Muzyczna w klasach młodszych* (w:) *Historyczne i współczesne...*, op. cit., s.129.

tw. odgłosów natury i miast, śpiewu i gry instrumentalnej w czasie ćwiczeń i zabaw<sup>30</sup>.

Wszystkie zajęcia miały temat wiodący i łączyły nowe wiadomości, umiejętności z zabawą. Obserwacje potwierdziły, że łatwiejsze w odbiorze dla dzieci są formy muzyczno- ruchowe, a wprowadzanie wiadomości, np. o instrumentach dobrze przyjmowane są z metodami poglądowymi, najlepiej z bezpośrednim poznaniem instrumentów, a nawet konstruowaniem ich w formie zabawowej. W pracy świetlicowej stosowane są przede wszystkim działania umuzykalniające, więc muzyka jest jednym z elementów wybieranej formy. Takie elementy mogą więc tworzyć każdorazowo innego rodzaju zajęcie.

### Podsumowanie

W świetle obserwacji dzieci, zwłaszcza młodszych, wydaje się, że początkowo zajęcia umuzykalniające wiążą się z zaciekawieniem, ale stopniowo włączane w nie chwile słuchania przygotowują je do takiej formy i ich uwaga dowolna (w wymiarze właściwym wiekowi) będzie umożliwiała odbiór dzieł rozumianych lub odczuwanych. Trzeba jednak uważać, aby dobierać utwory właściwie do wieku i możliwości intelektualno-emocjonalnych dziecka, zarówno jeśli chodzi treść jak i formę wprowadzania go w kulturę artystyczną muzyki. Przekroczenie progu trudności, może dziecko zrazić do niej i trudno jest naprawić taki błąd. Dlatego nauczyciel, wychowawca, opiekun w pracy z dzieckiem powinien uważać na to, jaki poziom wrażliwości przejawia dziecko. Wrażliwość nie jest cechą przypisaną do określonego etapu rozwojowego, zatem tylko bliski kontakt z dzieckiem pozwala osobie podejmującej edukację muzyczną na trafne dobieranie dzieł, które dziecko jest w stanie rozumieć i przeżywać.

Wiek wczesnoszkolny rozpoczyna okres, w którym dziecko potrafi wyobrazić sobie dźwięki i bodźce, a co za tym idzie szeroko pojętą

---

<sup>30</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009, s. 94.

muzykę. Otwiera to wiele nowych możliwości przed wychowawcą, który to za pomocą specjalnych form i metod umuzykalniających otwiera dziecku świat na wiele nowych dla niego wrażeń i doświadczeń rozwojowych, takich jak dostrzeganie wrażeń estetycznych.

## Bibliografia

- Barczak W., *Organizacja czasu wolnego w świetlicy szkolnej*, „Życie Szkoły” 2002, nr 4.
- Burczyk I., *Muzyka w aspekcie rozwoju muzycznego dziecka* (w:) *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej – wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko Biala 2015.
- Gajewska G., *Dzieci młodsze 6-letnie w świetlicy szkolnej* (w:) G. Gajewska, E. Turska, *Teoretyczno – metodyczny aspekt opieki i wychowania w świetlicy*, Zielona Góra 2011.
- Gordon E.E., *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 2002.
- Kataryńczuk-Mania L., *Elementarna edukacja muzyczna w klasach młodszych* (w:) *Historyczne i współczesne aspekty kształcenia dzieci i młodzieży*, red. B. Wałak, Gorzów Wielkopolski 2014.
- Kataryńczuk-Mania L., Cieślak A., *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej* (w:) *Dziecko/Uczeń - edukacja artystyczna - terapia*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra – Skarbona 2016.
- Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.
- Konaszkiewicz Z., Wawrowska R., Nowak B., Sacher W., Smoleńska-Zielińska B., *Standardy edukacji muzycznej – I etap nauczania. Kształcenie zintegrowane. Klasy I – III* (w:) *Standardy edukacji kulturalnej - materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008.
- Ławrowska R., *Muzyczna edukacja dziecka. Personalistyczna idea Ew wychowania muzycznego – ruchowym* (w:) *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji współdziałania i wartości. T.1*, red. U. Szuścik, B. Oelszlaegew-Kosturek, Katowice 2014.
- Prokosz M., *Wychowawcze i opiekuńcze zobowiązania wychowawcy w świetlicy szkolnej* (w:) *Warsztat pracy wychowawcy świetlicy - poradnik metodyczny*, red. M. Prokosz, Wrocław 2008.
- Weissbrot-Koziarska A., *Zadania opiekuńczo-wychowawcze w świetlicy szkolnej* (w:) *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badura, Opole 2005.

Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży, red. L. Kataryń-czuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002.

Zieja Z., *Metody, zasady i formy pracy stosowane w pracy opiekuńczo-wychowawczej* (w:) *Poradnik metodyczny dla wychowawców*, red. Z. Zieja, Jelenia Góra 2003.

Zwolińska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym. Badanie muzycznej aktywności umysłowej*, Bydgoszcz 1997.

### **Streszczenie**

Świetlica szkolna jest szczególnym miejscem w strukturze szkoły. Mimo zmian w systemach szkolnych najważniejsze funkcje pozostają stałe: opiekuńcza, wychowawcza, wspomagająca rozwój i przygotowująca do uczestnictwa w kulturze. Tekst skupia się na możliwościach i potrzebie realizacji tej ostatniej pokazując walory zajęć z tej sfery rozwoju dziecka.

**Słowa kluczowe:** świetlica szkolna, funkcje, zajęcia umuzykalniające

### **Summary**

Daycare is a special place in the school structure. In spite of changes in school systems, the main functions remain constant: caring, education, development and preparation for participation in culture. The text focuses on the opportunities and needs of the latter to show the value of the activities of this sphere of child development.

**Key words:** school room, functions, music lessons.

# Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania

Regina Korzeniowska  
Uniwersytet Zielonogórski

Wykorzystanie tutoringu w procesie wspomagania  
rozwoju umiejętności życiowych u uczniów  
z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Tutoring as a supporting tool in development  
of everyday life skills of children  
with mild mental retardation

Musisz zaakceptować siebie takim, jaki jesteś.  
Tylko wtedy będziesz w stanie dokonać  
najwłaściwszych dla siebie zmian.  
Scott Blanchard

## Wstęp

Współczesna szkoła potrzebuje nauczycieli, którzy nie tylko systematycznie doskonalą własne umiejętności, ale również poszukują nowych metod dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel powinien być zaangażowany i kreatywny, aby stanowić dla uczniów wzór *twórcy unikalnych działań*<sup>1</sup>. Jest to szczególnie ważne w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Wymaga ona bowiem od pedagogów stosowania aktywizujących metod, które

---

1 E. Kobyłecka, *(Nie)codzienność pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu [w:] (Nie)codzienność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, red. E. Kobyłecka, Zielona Góra 2016, s. 7.

---



przyczynią się do nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych umożliwiających funkcjonowanie w życiu społecznym, radzenie sobie w różnych sytuacjach codziennych<sup>2</sup> i rozpoznawanie tego co się wokół dzieje<sup>3</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania tutoringu w pracy rewalidacyjnej z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jako szczególnego sposobu oddziaływania pedagogicznego służącego rozwijaniu u wychowanków umiejętności życiowych. Poznanie siebie i własnych możliwości, komunikacja z otoczeniem, nawiązywanie relacji społecznych, radzenie sobie w sytuacjach codziennych to aspekty, w zakresie których osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykazują niskie kompetencje. Tutoring daje szansę na dobre poznanie ucznia, odkrycie jego potencjału, możliwości i uzdolnień oraz udzielenia mu indywidualnego wsparcia w interakcji z osobą bardziej kompetentną.

Praca rewalidacyjna, jak podkreślała Maria Grzegorzewska, to proces terapeutyczno-wychowawczy, polegający na przywracaniu dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną sprawności w takim zakresie, w jakim jest to tylko możliwe, a także na poszukiwaniu dróg kompensowania uszkodzonych lub zaburzonych sprawności<sup>4</sup>. Rewalidacja jest oddziaływaniem długotrwałym, które ma na celu podniesienie ogólnej sprawności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, poprzez usprawnianie zaburzonych lub stymulowanie

---

<sup>2</sup> Wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju, a także pracy i życia w warunkach współczesnego świata są zadaniami szkoły zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 14 lutego 2017 w sprawie 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 (Dz. U. z 2017 poz. 356).

<sup>3</sup> E. Kobyłecka, *(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu*, op. cit., s. 12.

<sup>4</sup> M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1959, s. 42.

osłabionych funkcji, kompensowanie braków i uszkodzeń, zapobieganie pogłębianiu się już występujących lub powstawaniu nowych zaburzeń<sup>5</sup>. Można powiedzieć, że praca rewalidacyjna jest więc rodzajem wszechstronnego wsparcia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, a poprzez zindywidualizowanie oddziaływań pozwala mu lepiej funkcjonować społecznie.

### Umiejętności życiowe jako kluczowy aspekt wspomagania rozwoju ucznia poprzez tutoring

Codziennie funkcjonowanie człowieka jest możliwe dzięki nabywanym umiejętnościom życiowym. Jest to rodzaj kompetencji psychospołecznych, wpływających między innymi na rozwój osobisty i społeczny jednostki, jej zdrowie psychiczne, relacje i komunikację z innymi ludźmi, aktywność i kreatywność<sup>6</sup>.

Umiejętności życiowe umożliwiają człowiekowi radzenie sobie z wymaganiami życia codziennego, funkcjonowanie w otaczającym, stale zmieniającym się świecie<sup>7</sup>. Dzięki nim jednostka może skutecznie porozumiewać się z otoczeniem, rozwiązywać problemy i podejmować decyzje<sup>8</sup>.

Peter Aggleton wyróżnił cztery grupy umiejętności życiowych:

1. interpersonalne - m.in.: empatia, odmowa, przekazywanie i przyjmowanie informacji, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, praca w zespole, współdziałanie, rozwiązywanie konfliktów,
2. budowanie samoświadomości - m.in.: samoocena, określanie

---

<sup>5</sup> S. Dziedzic, *Rewalidacja upośledzonych umysłowo* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980, s. 179.

<sup>6</sup> *Partners in Life Skills Education - Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, WHO Geneva 1999, dostęp on-line: WHO/MNH/MHP/99.2 [dostęp: 17.03.2017].

<sup>7</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna” 2002, nr 1, s. 59.

<sup>8</sup> V. Todorovska-Sokolovska, *Umiejętności życiowe – ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku*, dostęp on-line: [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/.../umiejtnosci\\_zyciowe.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/.../umiejtnosci_zyciowe.pdf) [dostęp: 17.03.2017].

- własnych mocnych i słabych stron, budowanie pozytywnego wizerunku własnej osoby,
3. budowanie własnego systemu wartości - m.in.: zrozumienie różnych norm społecznych, tworzenie własnej hierarchii wartości postaw i zachowań, tolerancja,
  4. podejmowanie decyzji - m.in.: rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, przewidywanie konsekwencji własnych działań, zachowań, stawianie sobie celów.

Autor podkreśla, że umiejętności życiowe są kluczowe dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego człowieka<sup>9</sup>. Również Barbara Woynarowska zaznacza, że umiejętności życiowe są niezbędne człowiekowi na każdym etapie życia, szczególnie w dzieciństwie i młodości. Dzieci i młodzież są bowiem najbardziej narażeni na dynamiczne zmiany we współczesnym świecie, globalizację, postęp cywilizacyjny, zachowania problemowe, takie jak np.: używki, substancje psychoaktywne i ryzykowne zachowania seksualne<sup>10</sup> oraz postęp technologii informacyjno-komunikacyjnej<sup>11</sup>. Umiejętności życiowe pomagają uczniowi radzić sobie z codziennymi wyzwaniami, w relacjach rówieśniczych i w środowisku szkolnym, ale również zapewniają mu poczucie bezpieczeństwa.

W wielu placówkach prowadzących kształcenie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną nadal funkcjonuje tradycyjna rewalidacja. Jest ona bardziej skierowana na wyrównywanie braków uczniów niż na rozwijanie ich samodzielności i kompetencji społecznych. Działania wspomagające nakierowane są przede

---

<sup>9</sup> A. Dzielska, A. Kowalewska, *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, Nr 2 (38) s. 150, dostęp on-line <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-bb62fce3-a7f3-4ef2-ad41-80d02097000c> [dostęp 17.03.2017].

<sup>10</sup> B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży...*, op. cit., s. 60-61.

<sup>11</sup> P. Plichta, *Rozpowszechnienie cyberbullyingu i innych form agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2015, nr 1, s. 109-110.

wszystkim na doskonalenie umiejętności szkolnych, a w mniejszym zakresie prowadzona jest praca nad usprawnianiem umiejętności życiowych. W związku z tym podopieczni nie zawsze potrafią radzić sobie w sytuacjach pozaszkolnych, często wycofują się z kontaktów z innymi osobami, oczekują stałego wsparcia od innych, ulegają niekorzystnym wpływom środowiska lub nie zawsze odnajdują się w życiu dorosłym. Kluczowe jest więc podmiotowe traktowanie ucznia niepełnosprawnego. Podstawowe umiejętności życiowe, jakie powinny nabyć uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, to między innymi: komunikowanie się z innymi, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych z drugim człowiekiem, współpraca z ludźmi, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, rozwiązywanie problemów, określanie własnych możliwości, stawianie sobie celów, planowanie działań. Rolą nauczycieli jest tworzenie różnorodnych sytuacji i sposobności, aby uczniowie mogli kształtować zdolności ułatwiające funkcjonowanie społeczne. Uczenie się dziecka, jak podkreślał Lew Wygotski, bardziej polega na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, niż na samym przyswajaniu wiedzy. Jest też najskuteczniejsze wtedy, kiedy odbywa się poprzez współdziałanie z innymi<sup>12</sup>. Wychowanek, we współpracy z tutorem, nabywa umiejętności życiowych, co ułatwia mu uczestniczenie w życiu społecznym.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną

charakteryzują się ograniczeniem w funkcjonowaniu intelektualnym i w zachowaniu przystosowawczym w zakresie umiejętności poznawczych, społecznych i praktycznych<sup>13</sup>.

Mają oni obniżone możliwości poznawcze i ograniczone zdolności adaptacyjne<sup>14</sup>, co powoduje zaburzenia w zakresie umiejętności uczenia się i opanowywania umiejętności szkolnych<sup>15</sup>. W procesie

<sup>12</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009, s. 225.

<sup>13</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 243.

<sup>14</sup> D. Deutsch Smith, *Pedagogika Specjalna*, T. 1, Warszawa 2009, s. 222.

<sup>15</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna...*, op. cit., s. 248.

nabywania wiedzy i umiejętności oraz kształcenia postaw uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują specjalnego wsparcia i pomocy, a także stosowania różnorodnych działań rewalidacyjnych, poprzez które możliwe będzie ich pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Edukacyjne wsparcie ze strony pedagogów umożliwia uczniom nabywanie nowych kompetencji i stawianie czoła pojawiającym się problemom na kolejnych etapach życia<sup>16</sup>. Szczęólnego znaczenia nabierają wszelkie oddziaływania wspierające rozwój umiejętności życiowych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Rozwijanie ich powinno odbywać się na każdym etapie życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ze względu na mniejsze kompetencje społeczne i ograniczenia w rozumieniu świata. Specjalistyczne wspomaganie rozwoju tych osób jest więc niezbędne. Nabywanie umiejętności życiowych jest jednak procesem długotrwałym i wymaga od pedagogów stosowania aktywnych metod pracy rewalidacyjnej.

Poszukiwanie sposobów pracy nad rozwijaniem tych umiejętności jest istotne z kilku względów, między innymi w związku z:

- tendencjami związanymi ze społeczną inkluzją osób z niepełnosprawnością intelektualną,
- brakami u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie umiejętności życiowych,
- wymaganiami podstawy programowej, które dotyczą kształtowania u uczniów umiejętności życiowych.

Metoda tutoringów daje uczniowi możliwość lepszego poznania siebie i własnych potrzeb, a także uczy jak planować własną aktywność edukacyjną i społeczną. Tutoring pomaga łączyć działania dydaktyczne z działaniami wychowawczymi. Dzięki temu uczeń ma możliwość porozmawiać z pedagogiem nie tylko o swoich sukcesach, ale i problemach w szkole, o swoich planach i marzeniach na przyszłość. Poznając zainteresowania ucznia nauczyciel pomaga mu

---

<sup>16</sup> J. Bąbka, *Tożsamościowa perspektywa drogi ku dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo* [w:] *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, red. J. Bąbka, Warszawa 2004, s. 125.

ukierunkować dalszy rozwój poprzez wspólne z nim wyznaczenie celów i czuwanie nad ich realizacją. Nauczyciel, który wierzy w możliwości ucznia, wspiera go i doradza, a także dzieli się własnym doświadczeniem i wiedzą oraz jasno mówi o swojej ocenie danej sytuacji, skuteczniej wspiera ucznia w rozwijaniu jego umiejętności życiowych. Podstawnym zadaniem nauczyciela jest znalezienie w uczniu z lekką niepełnosprawnością intelektualną sfery, którą warto rozwijać.

### **Tutoring jako metoda rewalidacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

*Czym jest tutoring?* Pojęcie to stosowane jest w odniesieniu do nauczania nieformalnego i spontanicznego<sup>17</sup>. Są to indywidualne, długotrwałe i systematyczne oddziaływania na ucznia, które wykorzystują jego mocne strony<sup>18</sup>, rozwijają potencjał i motywują go do samodzielnej pracy<sup>19</sup>. Mają na celu zwiększenie samodzielności podopiecznego w uczeniu się<sup>20</sup>. Tutoring jest więc specyficznym rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy nauczycielem, który jest zwany tutorem, a uczniem. Ta relacja służy podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności oraz kompetencji społecznych ucznia<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> A. Pawlak, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Lublin 2009, s. 34.

<sup>18</sup> M. Budzyński, *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące się w środowisku Nauczyciele - Uczniowie - Rodzice*, dostęp on-line: <http://www.npseo.pl/data/documents/4/330/330.pdf> [dostęp 29.03.2017].

<sup>19</sup> A. Bielak, P. Prokop, M. Madejska, M. Sitarczyk, *Świat dobrej przyszłości innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej*, Lublin 2014, dostęp on-line: <http://fim.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/SDP-druk.pdf> [dostęp 28.03.2017].

<sup>20</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Metoda tutoringów [w:] Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007, dostęp on-line: <http://www.szkola-liderow.pl/wp-content/uploads/2016/03/Tutoring.-W-poszukiwaniu-metody-kszta%82cenia-lidero%CC%81w.pdf> [dostęp 27.03.2017].

<sup>21</sup> A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa 2015, s. 32.

Tutoring jest metodą, którą można wykorzystać w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Umożliwia dokładne poznanie osoby (jej możliwości, uzdolnień, mocnych i słabych stron) oraz pracę na jej zasobach. Ponadto sprzyja rozmowie ucznia z tutorem o sukcesach, problemach i o planach na przyszłość.

*Zadania nauczyciela (tutora).* Kluczowe w działaniach z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną są niżej wymienione zachowania nauczyciela, który staje się tutorem:

- uważne słuchanie i obserwowanie ucznia,
- aktywizowanie ucznia do mówienia o sobie, pomoc w formułowaniu przez ucznia myśli, w wypowiedzaniu się, ale nie mówieniu za ucznia,
- obserwacja zachowania i funkcjonowania ucznia w określonych sytuacjach,
- dzielenie się własnymi doświadczeniami, prezentowanie własnego zdania na dany temat/w związku z zaistniałą sytuacją, ale nie przedstawianie gotowego sposobu rozwiązania,
- wykorzystywanie różnych narzędzi służących poznaniu ucznia, dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb.

Nauczyciel-tutor powinien więc dążyć do dobrego poznania ucznia (mocnych i słabych stron) i pracować na jego zasobach. Niezbędne jest stosowanie przez tutora wzmocnień pozytywnych i budowanie atmosfery szacunku i zrozumienia. Efektywność prowadzonych przez nauczyciela działań zapewnią systematyczne, regularne i dobrowolne spotkania z wychowankiem.

*Etapy oddziaływań w tutoring*<sup>22</sup>:

1. Zbudowanie relacji pomiędzy tutorem a uczniem.

Ważny jest pierwszy kontakt, budowanie atmosfery poczucia bezpieczeństwa i akceptacji ucznia, ale także ustalenie sposobów kontaktu i określenie zasad indywidualnych spotkań. Ten etap może zająć kilka spotkań. Nauczyciel (tutor) nie powinien oceniać

---

<sup>22</sup> Na podstawie: K. Czayka-Chelmińska, *Tutoring jako proces...*, op. cit., s. 49-69.

i krytykować ucznia, gdyż podopieczny powinien mieć przeświadczenie, że jest akceptowany i że może mu zaufać.

## 2. Dobre poznanie ucznia.

Dobre poznanie ucznia jest niezbędne, aby opracować dla niego program wsparcia i określić jego życiowe cele. Poznanie talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, wartości, planów, zainteresowań, upodobań i tego co sprawia uczniowi radość, daje poczucie zadowolenia. Ważne w budowaniu wsparcia jest również poznanie tego czego uczeń nie lubi, co sprawia mu przykrość, co powoduje, że jest niezadowolony. Podczas tego etapu nauczyciel (tutor) powinien jak najwięcej dowiedzieć się o uczniu (rozmowy, obserwacje funkcjonowania i działania ucznia). Poznanie ucznia nie powinno mieć charakteru ocenającego, ale służyć rozpoznaniu jego potencjału i trudności. Organizacja spotkań powinna być tak zaplanowana, aby to uczeń miał okazję do poznawania siebie a nie słuchania tego, co na jego temat powie tutor.

## 3. Wspólne wyznaczenie celów edukacyjnych i zaplanowanie działań zmierzających do ich osiągnięcia.

Odkrywanie przez ucznia, przy współpracy nauczyciela, tego co można zmienić i udoskonalić. Ważne jest także poznanie sposobów jak tego można dokonać. Istotne są: wzmacnianie poczucia gotowości do pracy nad sobą, wzmacnianie poczucia otwartości na własny rozwój i przekonanie ucznia, że warto nad tym rozwojem pracować. Kolejną kwestią jest wyznaczenie kierunku dokonywania zmiany czyli określenie tego co jest najistotniejsze dla ucznia. Jest to ogromnie ważny element współpracy pomiędzy uczniem a nauczycielem (tutorem), gdyż wyznacza dalsze wspólne działania. Kluczowe jest określenie na jakim poziomie funkcjonowania jest uczeń w tym momencie, ale także zastanowienie się co chce się osiągnąć. Ten etap ma służyć uświadomieniu uczniowi tego, co jest dla niego ważne i nad czym warto pracować. Uczeń mając świadomość swoich ograniczeń uczy się, jak wykorzystywać swoje uzdolnienia, zainteresowania do realizacji własnych zamierzeń lub planów.



#### 4. Realizacja planu rozwoju.

Ważnym etapem oddziaływań jest wspólne opracowanie oraz realizacja planu rozwoju ucznia, w tym ustalenie procesu uczenia się, poznawania i nabywania wiedzy oraz umiejętności. Na tym etapie ważne jest prezentowanie różnych sposobów dokonywania zmian w zachowaniu, sposobie funkcjonowania czy postawach. Kluczowe jest wykorzystywanie różnych sytuacji, podczas których uczeń lepiej uczy się, poznaje czy doświadcza.

Zadaniem nauczyciela (tutora) jest pomoc w określeniu nad jaką (główną, najistotniejszą) zmianą uczeń powinien pracować. Nie można bowiem ustalać wielu zmian czy kierunków oddziaływań, gdyż spowoduje to przeciążenie lub zniechęcenie. Uczeń powinien sobie uświadomić co przyniesie zmiana, nad którą pracuje. Powinien też wiedzieć, jakie umiejętności i postawy rozwiną się dzięki wdrożonej pracy. Opracowując plan rozwoju niezbędne jest również określenie sposobów jego realizacji, np.: ćwiczenia praktyczne, sytuacje zadaniowe i problemowe, okazje uczestnictwa w zdarzeniach, podczas których wykorzystuje się własne doświadczenia, ale i nowe umiejętności, poddawanie się różnym próbom, eksperymentowanie, obserwacja różnych zachowań. Podopieczny powinien nauczyć się jak planować swój rozwój oraz uświadomić sobie jakie umiejętności pomogą mu w tym rozwoju. Powinien też mieć przeświadczenie, że potrafi coś zrobić sam i że może wiele osiągnąć dzięki pomocy tutora. Nauczyciel (tutor) powinien towarzyszyć uczniowi i pomagać dostrzegać różne możliwości pracy. Jego zadaniem jest także wspieranie wychowanka w sytuacjach trudnych, kiedy brakuje mu pewności siebie. Ważne jest prezentowanie uczniowi własnych doświadczeń i uświadamianie, że dzięki pracy można zrealizować wyznaczone cele, ale niekiedy potrzeba więcej czasu, aby je osiągnąć. Podawanie przykładów zastosowania różnych strategii w konkretnych sytuacjach, daje podopiecznemu możliwość wyboru. Jednak to uczeń powinien wybierać to co według niego będzie najlepsze. Zadaniem nauczyciela (tutora) jest czuwać nad kierunkiem pracy wychowanka tak, aby przynosiła ona oczekiwane efekty.

##### 5. Podsumowanie efektów współpracy (informacja zwrotna).

To etap omówienia efektów współpracy pomiędzy nauczycielem (tutorem) i uczniem. Wspólne zastanawianie się nad tym, czy udało się rozwinąć nową umiejętność, czy i na ile poprzez zrealizowane zadania podopieczny nauczył się planować własny rozwój, co i jak można by zmienić w przyjętym sposobie uczenia się, żeby mieć satysfakcję z tego co się robi. W końcowym etapie współpracy istotna jest informacja zwrotna, którą uczeń otrzymuje od nauczyciela (tutora). Dzięki niej uświadamia sobie, w jakim jest momencie swojego rozwoju i dokąd zmierza. Dobrze sformułowana przez nauczyciela (tutora) informacja zwrotna wzmacnia niepełnosprawnego intelektualnie ucznia i pomaga mu budować swój pozytywny obraz, a tym samym pozwala dalej nad sobą pracować. Nauczyciel (tutor) powinien także wyjaśnić uczniowi, że nie zawsze udaje się zrealizować zaplanowany cel. W związku z tym należy inaczej zaplanować kolejne działania. Rolą nauczyciela (tutora) jest motywowanie ucznia do dalszej pracy nad sobą i wyznaczanie kolejnych celów.

Stosując tutoring z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną należy dostosowywać działania do indywidualnych możliwości i potrzeb podopiecznego. Warto wykorzystywać różne pomoce, dzięki którym wychowankowie lepiej poznają i rozumieją określone zachowania i sytuacje. Jednak najważniejsze jest to, aby uczeń miał poczucie akceptacji i zrozumienia ze strony nauczyciela-tutora.

### Zakończenie

Mówiąc o oddziaływaniach podejmowanych na rzecz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, należy podkreślić znaczenie tych, które rozwijają ich umiejętności życiowe i aktywizują do uczestnictwa w życiu społecznym. Ważne jest, aby przeciwdziałać sytuacjom, które powodują powstawanie stereotypów w myśleniu o uczniach niepełnosprawnych, jako słabych i wymagających stałej

pomocy ze strony innych ludzi<sup>23</sup>. Osoby pracujące z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną ulegają takiemu myśleniu. Istotne jest, aby postrzegać uczniów niepełnosprawnych jako mających potencjał i uzdolnienia a nie słabości i ograniczenia. Nie ulega wątpliwości, że warunkiem skuteczności podejmowanych działań jest dobre poznanie ucznia, jego możliwości, ale także słabych stron, które ograniczają jego samodzielność. Ważne jest poszukiwanie skutecznych metod pracy warunkujących pełniejszy rozwój psychospołeczny ucznia. Warto jednak postawić pytanie, czy w stale zmieniającej się szkole, nauczyciel który jest obciążony wielością zadań ma determinację, aby poszukiwać niestandardowych rozwiązań wychowawczych.

Zaprezentowany artykuł nie wyczerpuje zagadnienia wykorzystania tutoringu w procesie nabywania umiejętności życiowych przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale może być inspiracją do kolejnych rozważań nad tym sposobem pracy rewalidacyjnej.

### Bibliografia

Bąbka J., *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną* [w:] red. E. Koziół, E. Kobyłecka, *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.

Bąbka J., *Tożsamościowa perspektywa drogi ku dorosłości osób niepełnosprawnych ruchowo* [w:] red. J. Bąbka *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Warszawa 2004.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007.

Bielak A., Prokop P., Madejska M., Sitarczyk M., *Świat dobrej przyszłości innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej*, Lublin 2014.

Budzyński M., *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące się w środowisku Nauczyciele-Uczniowie-Rodzice*, dostęp on-line: <http://www.npseo.pl/data/documents/4/330/330.pdf> [dostęp 29.03.2017].

---

<sup>23</sup> J. Bąbka, *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*[w:] red. E. Koziół, E. Kobyłecka, *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002, s. 295.

- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015.
- Czayka-Chelmińska K., *Metoda tutoringu* [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa 2007.
- Deutsch Smith D., *Pedagogika Specjalna*, T.1, Warszawa 2009.
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo* [w:] red. A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980.
- Dzielska A., Kowalewska A., *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2(38).
- Grzegorzewska M., *Pedagogika Specjalna*, Warszawa 1959.
- Kobyłecka E., *(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu* [w:] red. E. Kobyłecka, *(Nie)codziennosc wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole*, Zielona Góra 2016.
- Partners in Life Skills Education - Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*, WHO Geneva 1999.
- Pawlak A., *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Lublin 2009.
- Plichta P., *Rozpowszechnienie cyberbullyingu i innych form agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2015, nr 1.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa 2015.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009.
- Todorovska-Sokolovska V., *Umiejętności życiowe – ważny komponent szkoły przyjaznej dziecku*, 2012, dostęp on-line: [https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/.../umiejtnosci\\_zyciowe.pdf](https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/.../umiejtnosci_zyciowe.pdf) [dostęp: 17.03.2017].
- Wojnarowska B., *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: wyzwanie dla szkoły*, „Chowanna” 2002, nr 1.

### Streszczenie

Nauczyciel, który pracuje z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną powinien tak organizować swój warsztat pracy, aby nie tylko realizować podstawę programową, ale przede wszystkim wspomagać u swoich podopiecznych rozwój kompetencji, umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Niezbędne jest wyposażenie wychowanka w umiejętności życiowe, dzięki którym będzie mógł jak najpełniej funkcjonować w środowisku. Wymaga to od pedagogów poszukiwania skutecznych metod wspierających rozwój tych predyspozycji. W niniejszym tekście podjęto problem wspomaganie uczniów z niepełnospraw-

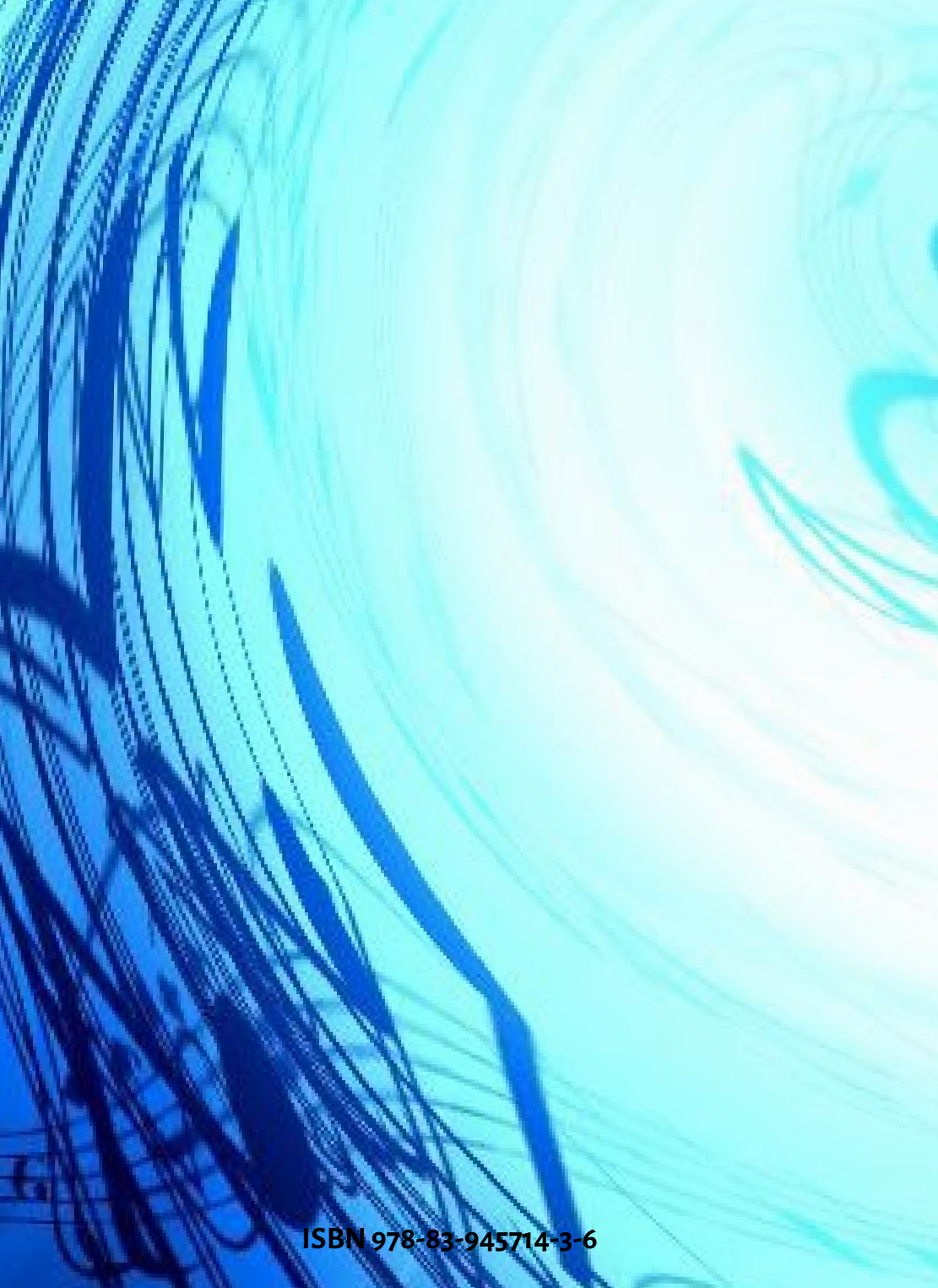
nością intelektualną w zakresie rozwijania u nich umiejętności życiowych. Zwrócono uwagę na wykorzystanie tutoringu jako metody wspierającej.

**Słowa kluczowe:** umiejętności życiowe, tutoring, uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną

### **Summary**

The teacher who works with mentally retarded children should not only conduct the given curriculum. In organising his or her work one should also consider developing their students' skills which will allow them to take active part in everyday social life. It is crucial to provide the pupils with skills and knowledge that would let them be full members of society. Educators and teachers are expected to search for effective methods which support the development of these skills. This piece of writing talks about the issue of developing the everyday life skills of the pupils with mental retardation. The paper takes a close look at tutoring as a supporting tool in developing these mild mentally retarded students' skills.

**Key words:** everyday life skills, tutoring, student/children with mild mental retardation



ISBN 978-83-945714-3-6