

Edukacja wczesnoszkolna
w zmieniającej się rzeczywistości

Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości

red. P. Mazur, E. Miterka

Chełm 2011

Recenzenci:

Prof. nadzw. dr hab. Jolanta Karbowniczek
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „IGNATIANUM” w Krakowie

Ks. prof. nadzw. dr hab. Jan Zowczak
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Korekta

Magdalena Tchórz-Wójtowicz

Okładka

Mariusz Maciuk

ISBN 978-83-61149-09-5

Spis treści

<i>Piotr Mazur</i>	
Wprowadzenie.....	7
<i>Mária Kožuchová</i>	
Rozvíjanie základných schopností vedeckého prístupu žiakov v primárnom vzde- lávaní.....	9
<i>Marian Zdzisław Stepulak</i>	
Specyfika rozwoju moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym.....	19
<i>Barbora Popracová</i>	
Leading the child's positive interpersonal attitudes on entry to 1 grade school	29
<i>Miroslav Gejdoš</i>	
Možnosti edukácie nadaných na 1. stupni ZŠ v podmienkach školského systému	35
<i>Zdenka Hlaváčová</i>	
Ključové kompetencie učiteľa materskej školy.....	43
<i>Beata Komorowska</i>	
Dylematy wokół nowej podstawy programowej w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców uczniów klas pierwszych	49
<i>Monika Kalinowska, Iwona Oleksa</i>	
Rola pedagogiki cyrku w integralnym rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym	55
<i>Mária Vargová</i>	
Application of multicultural education in primary education.....	67
<i>Ludmyła Gusak, Switlana Guńko, SinowiaLeszczenko, Oksana Czuchnowa</i>	
Методологічні основи застосування методу асоціативних символів в навчанні іноземної мови в початковій школі	71
<i>Renata Kartaszyńska</i>	
Edukacja zdrowotna w edukacji wczesnoszkolnej	83

<i>Halina Bejger</i>	
Praca korekcyjno-kompensacyjna z wychowankami domu dziecka do lat 10	87
<i>Ivana Rochovská, Beáta Akimjaková</i>	
Research Methods in Pre-Primary Education	99
<i>Renata Piskorz</i>	
Rola książki w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	109
<i>Maria Owczarek</i>	
Terapeutyczna rola baśni w nowoczesnym kształceniu wczesnoszkolnym.....	115
<i>Aneta Zapala-Wiecheć</i>	
Rola tańca w życiu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	125
<i>Хімчук Ліліана Іванівна</i>	
Проблема розвитку технічного мислення молодших школярів у психолого- педагогічних дослідженнях.....	133
<i>Zuzana Hollá</i>	
Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym	141
<i>Aneta Zapala-Wiecheć</i>	
Zagrożenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	149
<i>Agata Szabala-Walczuk, Augustyn Okoński</i>	
Kreatywność i motywacja w pracy nauczyciela	157
<i>Русин Галина Андріївна</i>	
Формування педагогічної культури батьків у співпраці з загальноосвітнім закладом.....	165
<i>Ivana Rochovská</i>	
Project “Butterflies” – Interpretation of Visual Art in Pre-primary Education.....	171
<i>Anna Paszko</i>	
Każdy może zostać „Młodszym ratownikiem szkolnym”.....	181
<i>Katarzyna Dubienko, Elżbieta Miterka</i>	
Mali pomocnicy w edukacji wczesnoszkolnej.....	187
<i>Jadwiga Guzowska</i>	
Program „Optymistyczne Przedszkole” na przykładzie Przedszkola Miejskiego nr 15 w Chełmie.....	197

Wprowadzenie

Jesteśmy uczestnikami ciągle trwającego procesu przemian społecznych, zarówno w świecie, Europie, jak i w naszych środowiskach lokalnych. Czy tego chcemy, czy nie, kształtuje się nowy porządek społeczny, polityczny i gospodarczy. Dokonujące się zmiany w globalnym świecie, determinują życie każdej jednostki. Kształtujący się nowy ład społeczny ma więc ogromny wpływ na życiowe wybory człowieka oraz jego codzienne życie. Jednocześnie z każdym rokiem powiększa się nam zasób podstawowej wiedzy z poszczególnych dziedzin. Rozwój wiedzy, wzrost informacji powoduje, że proces kształcenia coraz częściej, dla coraz większej grupy ludzi staje się koniecznością i trwa przez całe życie.

Dlatego też bardzo ważną dziedziną naszego życia jest edukacja. Słowo to pochodzi od łac. *educare*: wychowywać, kształcić. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, edukacja to *ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji, własnej tożsamości i rozwijania własnego ja*¹. Takie ujęcie wskazuje, że edukacja dotyczy wszelkich oddziaływań (instytucjonalnych i indywidualnych, świadomych i nieświadomych, systematycznych i niesystematycznych). Głównym celem jest zmiana i rozwój wychowanka. Podejmowane działania wychowawcze, mają na celu kształtowanie osobowości człowieka oraz wspomaganie jego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, religijnego, estetycznego. Chodzi zatem o to, by wychowanek był odpowiednio przygotowany do życia w rodzinie, społeczeństwie, ojczyźnie i świecie.

W procesie rozwoju człowieka ważną rolę pełni edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. W pracy wychowawczej zaleca się podejmowanie takich działań dzięki którym, uczeń w miarę swoich możliwości będzie przygotowany do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Wychowanek winien nabyć umiejętność odróżniania dobra od zła, powinien być świadomy przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumieć konieczność dbania o przyrodę. Podczas pierwszego etapu nauki uczeń ma zdobyć wiadomości

1 Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*, „Edukacja” 1991 nr 1, s. 89.

i umiejętności, które umożliwią mu poznawanie i rozumienie świata, radzenie sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania w następnych klasach szkoły podstawowej (IV-VI).

W związku z powyższym zadaniem współczesnej szkoły jest:

- realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się;
- respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń-szkoła-dom rodzinny;
- rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka;
- kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy;
- poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej;
- wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów;
- dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich;
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym².

Fundamentalnym celem edukacji wczesnoszkolnej jest zatem integralny, wszechstronny rozwój ucznia, wzrost całej jego osoby.

Celem niniejszej publikacji jest ukazanie znaczenia edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającej się rzeczywistości. Książka stanowi zbiór artykułów autorów z ośrodków naukowych z Polski, Słowacji i Ukrainy. Mam nadzieję, że okaże się ona przydatna nauczycielom, studentom i pracownikom oświaty związanym z pierwszym etapem edukacyjnym.

Słowa podziękowania pragnę wyrazić recenzentom niniejszej publikacji. Szczególnie dziękuję Pani prof. dr hab. Jolancie Karbowniczek za cenne rady i wskazówki, które przyczyniły się do ostatecznego kształtu opracowania. Serdecznie dziękuję Księdzu prof. dr. hab. Janowi Zowczakowi za życzliwość i cenne wskazówki.

Piotr Mazur

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. nr 4, poz. 17).

Mária Kožuchová

Rozvíjanie základných schopností vedeckého prístupu žiakov v primárnom vzdelávaní

***Abstract:** The contribution is based on fundamental social and cognitive theories that are founded on a natural way of cognition of the world. The research process contributes to preconcepts modification and the development of the specific cognitive abilities of students. Moreover, it is also about developing a willingness to cooperate, developing enthusiasm and interest in exploring the world around them.*

The article aims to clarify the theoretical basis of scientific approach in primary education and pedagogical anchoring of steps in technical education as well. Improvement of educational steps is based on the experimental verification at training primary schools.

Úvod

Z výskumu na našich cvičných školách a z aktuálneho diskurzu na našom pracovisku vyplýva, že edukačné pôsobenie učiteľa primárneho stupňa základnej školy by nemalo byť nasmerované len na to, aby deti nadobudli systém poznatkov, ale aby sa naučili ich modifikovať a pri modifikácii využívať ako empirické poznatky. Je zrejmé, že súčasné vzdelávanie na primárnom stupni by už malo byť zamerané na rozvíjanie špecifických spôsobilostí, ktoré súhrnne nazývame **schopnosťou vedeckej práce**.

V príspevku najskôr sa pokúsime analyzovať kognitívny vývin dieťaťa z pohľadu kognitívneho konštruktivismu a následne predstavíme koncepciu, ktorá vplynula z potreby zvýšiť kvalitu výstupov primárneho vzdelávania.

Výskumne ladená koncepcia primárneho vzdelávania v európskom priestore rozvinutá najmä ako koncepcia prírodovedného vzdelávania. Neskôr na základe snáh Európskej komisie sa stala aj koncepciou spoločenskovedného primárneho vzdelávania. Vo svojom príspevku predstavujeme verziu, ktorá akceptuje výsledky výskumov realizovaných v slovenskom prostredí a je prispôbena slovenským podmienkam.

Kognitívny vývin dieťaťa na začiatku školskej dochádzky

Vo svojom príspevku analyzujeme kognitívny vývin dieťaťa na primárnom stupni vzdelávania z pohľadu kognitívneho konštruktivismu Piageta¹. Ak chceme poukázať na odlišnosti intelektuálnych operácií dieťa na začiatku školskej dochádzky, musíme sledovať jeho kognitívny vývin v predchádzajúcom období, kedy myslenie dieťaťa ešte nerešpektovalo zákony logiky (tzv. prelogické myslenie). Aj a začiatku školskej dochádzky absencia logiky spôsobuje upätosť na skutočnosť vnímanú zmyslami. Typickými znakmi názorného myslenia na začiatku školskej dochádzky sú:

Decentrácia. Egocentrické vnímanie skutočnosti sa postupne nahrádza objektívnejším vnímaním skutočnosti. Dieťa sa postupne odpútava od svojho pohľadu na objekty, javy, situácie, postupne prichádza na to, že iní ľudia sa na tie isté objekty môžu pozeráť iným spôsobom. Dokáže odhadnúť, ako sa jeho správanie javí iným ľuďom.

Egocentrizmus. Všetky predmety a javy deti vnímajú jedinečným spôsobom. Tento jedinečný spôsob vnímania reality vychádza z ich doterajších skúseností s realitou a z afektívneho vnímania jednotlivých predmetov a javov. Dieťa často skresľuje svoje úsudky na základe subjektívnych preferencií. Subjektívny pohľad je pre dieťa jediný a správny.

Trvalosť objektov a ich znakov. V predchádzajúcom kognitívnom vývinovom štádiu si deti ešte neuvedomovali, že objekty trvajú, že nemiznú a neobjavujú sa. V tomto období už žiaci dokážu pochopiť trvalosť objektov. Ak sú objekty skryté a nevidíme ich, neznamená to ešte, že prestali existovať. Na strane druhej, dieťa ešte nedokáže pochopiť, že podstatné znaky týchto objektov sú rovnako trvalé ako objekty samy. Absencia tohto chápania sa v najväčšej miere prejavuje v zmenách rolí osôb. Dieťa vie nakresliť rodokmeň svojej rodiny. Vie opísať vzťah členov rodiny k sebe samému. V prípade, že sa opýtame na pomenovanie vzťahu osôb na obrázku k inej osobe (napr. starému otcovi), to už dieťa nedokáže vysvetliť. Otec je pre neho otcom a nedokáže prijať, že je aj synom (svojmu otcovi).

Globálne vnímanie. Vo svojom vnímaní sa dieťa zameriava na veci, ku ktorým majú silný emočný vzťah, ktoré sa mu javia efektne (farebné, pohyblivé a pod.) a ktoré sú dostatočne veľké na povšimnutie. Objekty a javy vníma globálne, väčšinou sa nezameriava na skúmanie ich detailov, iba ak sú samotné detaily dostatočne atraktívne. Z toho vyplýva, že sa nemôžeme spoliehať na to, že deti budú javy alebo objekty analyzovať, aby ich pochopili. Takéto systematické skúmanie častí celku je charakteristické pre staršie deti.

Komplexnosť vnímania. Myslenie a vnímanie dieťaťa na začiatku školskej dochádzky ešte nie je komplexné. Nedokáže sa v situácii rozhliadnuť a vnímať v danom momente viac ako jeden aspekt situácie.

1 Por. J. Piaget, B. Inhelderová, *Psychologie dítěte*, Praha 2001.

Transformácia. Transformácia je zmena usporiadania prvkov objektu alebo situácie. Prizmenie vlastností objektov dieťa považuje objekt za úplne nový. Rovnako je to aj s chápaním situácií. Nedokáže pochopiť, že zmena prvkov je vratná a opačnou zmenou prvkov môžeme objekt alebo situáciu dostať do pôvodného stavu.

Konzervácia. Podstatné znaky objektov dieťa chápe ako trvalú existenciu. Postupne zisťuje, že podľa podstatných znakov objektov môžeme objekty navzájom odlišovať, aj keď sa premenlivé znaky objektov menia. Zmena zjavných znakov objektu už pre ne neznamenaá zmenu podstaty objektu (jeho premenu).

Vnímanie priestoru. Dieťa v tomto období ešte vzdialenosti nedokáže objektívne odhadovať, ale celkovo je orientácia v priestore vyvinutá. Pri skúmaní priestoru sa už dieťa nesústreďuje len na blízke, veľké a efektné predmety a javy. Všíma aj menšie detaily. Výber podstatných znakov ešte nie je dokonale vyvinutý, ale dieťa je schopné všimnúť si aj značné množstvo znakov objektov a situácií.

Vnímanie času. Dieťa dokáže zoradovať udalosti do podľa časovej následnosti, chápe pojmy skôr a neskôr. Prítomnosť je stále výrazne dominantná, ale čiastočne sa zaplňa obsah blízkej minulosti a budúcnosti. Pri meraní času si dieťa pomáha rytmicky sa opakujúcimi prírodnými a spoločenskými dejmi, ale už vie porovnať objektívnu dĺžku trvania dejov. Uvedomuje si aj subjektívnu dilatáciu a kontrakciu času. Hodiny používa značne nepresne. Chápe nezvratnosť času.

Rozvoj schopnosti vedeckej práce v mladšom školskom veku

Schopnosť vedecky pracovať je všeobecnou schopnosťou, ktorú človek využíva na objektívne spracovávanie akýchkoľvek informácií. Vhodnejšie je preto hovoriť o rozvoji poznania a poznávacích postupov detí. Tento prístup ku konštrukcii vedeckého poznania je typický pre primárny stupeň základnej školy (ISCED 1) v mnohých krajinách Európy a aj mimo nej. Podľa Žoldošovej² schopnosť vedecky pracovať je súborom parciálnych schopností, ktoré je možné rozvíjať viac-menej oddelene od seba. Existuje veľké množstvo rôznorodých delení, ktoré sa snažia jednotlivé schopnosti kategorizovať a opísať podľa toho, ako sa prejavujú v myslení a konaní človeka.

V súvislosti s rozvojom poznania detí mladšieho školského veku sa však v diskurze sa stretávame zväčša s identifikáciou šiestich tzv. základných schopností vedeckej práce (basic science process skills) a sú nimi **schopnosť pozorovať, komunikovať, klasifikovať, merať, vyvodzovať (interpretovať) a tvoriť predpoklady**³. Aj napriek tomu, že vedec (výskumník) používa všetky uvedené schopnosti naraz, v pedagogickom procese ich oddeľujeme. Ide o teoretickú separáciu a slúži najmä

2 Por. K. Žoldošová, *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava 2006.

3 Por. P. N. Brotherton, P. F.W. Preece, *Science Process Skills: Their Nature and Interrelationships*, "Research in Science and Technological Education" 1995 nr 13, s. 5-11.

na uvedenie si toho, čo všetko nie je v procese myslenia dieťaťa samozrejme a na čo je vhodné ho navádzať, aby sa jeho schopnosť spracovávať informácie a vytvárať objektívne hodnotné vedomosti skutočne rozvíjala⁴. Vo svojom príspevku pozornosť budeme venovať schopnosti pozorovať a interpretovať.

Rozvoj pozorovacích schopností detí mladšieho školského veku

Schopnosť **pozorovať** je základnou schopnosťou vedeckej práce, pomocou ktorej dokážeme prijímať z prostredia empirické informácie. Ak dieťaťu umožníme byť v kontakte s reálnym prostredím, neznamená to, že automaticky začne pozorovať. S určitosťou vieme len to, že prostredie spontánne zmyslovo vníma. Pozorovať začne až vtedy, ak ho v prostredí niečo zaujme, prípadne ak je na niečo upozornený⁵.

Samotný proces pozorovania je realizovaný zmyslovým vnímaním reality a uvedomovaním si toho, čo je pozorované. Podľa toho, či nami získané informácie boli prospešné alebo nie, upravujeme spôsob vnímania prostredia⁶. Postupne sa takto vytvára akýsi filter informácií, cez ktorý prijímame informácie o jave. Ak napríklad pozorujeme západ slnka z výšky, pozorujeme tento jav veľmi intenzívne a snažíme sa ho deskriptívne spoznať. Podobne nás prekvapí (vzbudí pozornosť a pripraví nás na intenzívne pozorovanie) prvý sneh a podobne. Ak sa javy vyskytujú v ich tradičnej podobe, ktorú poznáme, mnohé podrobnosti si nevšimneme, lebo častým zažívaním javu máme pocit, že jav poznáme⁷.

Cieľom uvedomelého pozorovania je presvedčiť deti o tom, že kvalitným pozorovaním získajú o danom jave množstvo nových, zaujímavých informácií. Vo vyučovacom procese toto vysvetlenie nevyužívame, ale vytvárame stimulujúce situácie, ktoré žiakov vedú k pozorovaniu javov a k ich spontánnemu skúmaniu. Napríklad deťom zadáme inštrukciu: *Na slnečnom mieste postav kolík do stredu bieleho papiera a sleduj (cez veľkú prestávku, napoludnie a popoludní o 15. hodine) ako sa mení smer tieňa (veľkosť tieňa). Pokús sa vysvetliť pozorovaný jav.* Úlohou detí je získať pozorovaním javu čo najviac informácií. Ak má dieťa nedostatočne rozvinutú schopnosť pozorovať, nedokáže ani po realizácii pozorovania odpovedať na základné otázky typu: *Prečo ráno bol tieň najdlhší a smeroval na západ. Premýšľaj, kde smeruje tieň na pravé popoludnie a pod.*

4 Por. I. Milne, *Children's Science*, "Primary Science Review" 2007 nr 11-12, s.33-34.

5 Por. M. Padilla, E. Pyle, *Observing and Inferring Promotes Science Learning: Help Students Develop Their Skill at Making Observations and Inferences*, "Science and Children" 1996 nr 8, s. 22-25; W. Harlen, *The teaching of science in primary school*, London 2000.

6 Por. P. N. Brotherton, P. F.W. Preece, *Science Process Skills: Their Nature and Interrelationships*, "Research in Science and Technological Education" 1995 nr 13, s. 5-11.

7 Por. D. Ash, *The Process Skills of Inquiry. Foundations*, t. 2, *Inquiry: Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom*, Washington 2000, s. 51-62.

Základným aspektom rozvoja schopnosti detí pozorovať je zmeniť ich prevažne spontánne pozorovanie na ciele pozorovanie s porozumením⁸. Ak chceme, aby sa pozorovacia schopnosť dieťaťa rozvíjala do vedomého procesu získavania podstatných informácií, mali by sme dieťa sústrediť na to, čo samo spontánne nerobí. Ide napríklad o:

- **zameriť vnímanie dieťaťa na detaily** vyžadujúce sústredenú pozorovanie (v príklade so skúmaním tieňa napríklad usmerňujeme dieťa kladením otázok typu: Kde bolo slnko na oblohe ráno, keď si začal merať dĺžku (smer) tieňa? Dieťa musí tieto javy pozorovať dlhšie. Len vtedy dokáže odpovedať na otázku: Ako súvisí dĺžka a smerovanie tieňa s pohybom slnka po oblohe;
- **dávať do vzťahu premenné**⁹, čo sa v našom príklade so skúmaním tieňa napríklad kladieme dieťaťu otázky typu: *Závisí dĺžka tieňa od toho, ako vysoko je slnko na oblohe? Ak chceš, aby kolík vrhal čo najkratší tieň, kedy máš prísť ho pozorovať?* Tu do pozorovania vstupujú už tri premenné: tieň, slnko a čas. Žiak si uvedomuje, kde sa slnko nachádza na oblohe v istých časových úsekoch;
- **sledovanie v zmenenej situácii a porovnanie so skôr nadobudnutými informáciami**¹⁰. Dieťa pozorovalo dĺžku a smer tieňa za istých špecifických podmienok (slnečného počasia). Skúsime jav pozorovať, ak bude oblačno. Dieťa si uvedomuje, že základnou podmienkou vzniku tieňa je slnečný svet. Ak je slnko za oblakmi, kolík nevrhá žiaden tieň. V tom prípade môžeme nadviazať na skôr získané poznatky: *Nakresli na papier, kde by v tomto čase vrhal tieň kolík za slnečného počasia. Svoj predpoklad zaznač na papier a pokús sa ho vysvetliť.*

Metodické vedenie dieťaťa v rozvoji jeho pozorovacích schopností znamená predovšetkým slovné usmerňovanie prostredníctvom kladenia otázok. Otázky dieťa implicitne vníma ako vzor v spôsobe premýšľania nad situáciou¹¹. Preto je vhodné, ak pri rozvoji schopnosti pozorovať dieťa usmerňujeme otázkami typu: *Ako by si dokázal vytvoriť tieň, keď nesvieti slnko?* (Premýšľa o zdroji svetla, čo je základný predpoklad pre vrhanie tieňa.) *Ako by si dokázal vytvoriť dlhší (kratší) tieň? Ako by si vytvoril tieň, ktorý ukazuje doprava, dolava? Premýšľaj, ako si mu-*

8 Por. W. Harlen, *The teaching of science in primary school*, London 2000.

9 Por. A. M. Lucas, K. Tobkin, *Problems with control of variables as a process skill*, "Science Education" 1988 nr 71, s. 685-690.

10 Por. J. Song, P. J. Black, *The effects of concept requirements and task contexts on pupils' performance in control of variable*, "International Journal of Science Education" 1992 nr 14, s. 83-93.

11 Por. D. P. Newton, L. D. Newton, *Do Teachers Support Causal Understanding through their Discourse when Teaching Primary Science?*, "British Educational Research Journal" 2000 nr 5, s. 599-613.

sel pohybovať zdrojom svetla, aby si vytvoril tieň do želaného smeru. Ak chceš tieň skracovať, čo musíš urobiť so zdrojom svetla? Čo musíš urobiť, ak chceš vytvoriť dlhší tieň? Závisí dĺžka tieňa od vzdialenosti baterky od klinca? Učiteľ kladie otázky až do chvíle, kým dieťa samo pri pozorovacích aktivitách nezačne vytvárať otázky tohto typu a na ich základe samostatne skúmať pozorovaný jav.

Žiakov vedieme tak, aby výsledky pozorovania prezentovali – verbálne alebo graficky. Na základe výsledkov spontánneho detského pozorovania môžeme zistiť, ktoré aspekty skúmaného predmetu alebo javu absentujú. Ak chceme u dieťaťa rozvinúť jeho pozorovaciu schopnosť, môžeme mu ponúknuť základnú alebo aj celkom podrobnú štruktúru pozorovania určitého javu napríklad prostredníctvom vopred premysleného systému otázok – ústne alebo písomne, prostredníctvom pracovného listu a pod. Postupne však treba ustupovať od využívania tohtotypu pomôcok a nechať dieťa, nech sa pokúsi pred realizáciou pozorovania vytvoriť vlastnú štruktúru pozorovania – t.j. opíše, čo a prečo chce pozorovať¹².

Dieťa je potrebné upovedomiť o tom, že nie vždy je možné použiť štruktúrované pozorovanie. Často potrebujeme situáciu preskúmať, pričom vopred nevieme, ktoré skutočnosti budú predmetom pozorovania. Zároveň je potrebné deti upozorniť, že čím je plánované pozorovanie menej štruktúrované tým väčšia je potreba zaznamenávania si získaných údajov. Podľa toho, aké údaje zaznamenáme vieme primerane vhodne vytvárať zovšeobecnené závery alebo neskôr identifikovať v pozorovanej situácii princípy.

Veľký problém majú deti s rozlišovaním výsledkov pozorovania a ich interpretáciou. Výsledky pozorovania sú objektívne informácie, ktoré skúsení pozorovatelia zaznamenajú zhodne. Interpretácia vzniká kombináciou výsledkov pozorovania s vedomosťami a skúsenosťami individuálneho pozorovateľa a môže byť u rôznych pozorovateľov odlišná.

Rozvoj interpretačných schopností detí

Pri interpretácii nejde len o priame opisovanie skutočnosti, do určitej miery sa jej priraduje subjektívizovaná hodnota. Preto je vhodné, aby si deti robili záznam z pozorovania. Dôležité je naučiť deti **vnímať rozdiel medzi pozorovaním a interpretáciou (usudzovaním)**. Učiteľ by ich mal upozorniť na odčleňovanie informácií, ktoré získali zmyslovým vnímaním od tých, ktoré vytvorili na základe myšlienkovej komparácie. Vytvorený úsudok alebo interpretácia spája informácie, ktoré sme získali pozorovaním s našimi predchádzajúcimi skúsenosťami. Práve

12 Por. S. D. Tunnicliffe, M. J. Reiss, *Talking about Brine Shrimps: Three Ways of Analysing Pupil Conversations*, "Research in Science and Technological Education" 1999 nr 2, s. 203-17.

preto môže vniknúť niekoľko rozličných úsudkov (interpretácií). Tento jav je pre vedecké skúmanie typický. Návrat k pozorovaniu po tvorbe interpretácií je samozrejímavý, preto by mal byť pre dieťa vytvorený dostatočný priestor na opätovné pozorovanie. **Interpretácia predstavuje pragmatickú stránku pozorovania**¹³ a celkového vnímania skutočnosti. Ide o prvý náznak vysvetlenia pozorovaného. Schopnosť interpretácie sa objavuje spontánne. Čím je dieťa staršie, tým intenzívnejšie interpretuje¹⁴. Kvalita interpretácie pozorovaného závisí najmä od množstva minulých skúseností, ale aj od schopnosti človeka vyhľadávať podobnosti a odlišnosti medzi interpretovaným javom a minulou skúsenosťou. Význam rozvoja schopnosti interpretácie spočíva v uvoľnení myslenia do takej miery, že dieťa vie so svojimi minulými skúsenosťami a vedomosťami manipulovať a nie je v učení oklieštené len aktuálne získavanými vedomosťami. Interpretačné schopnosti žiakov môžeme podporovať úlohami argumentačného charakteru. Napríklad: „Uved' čo najviac argumentov proti tvrdeniu, že život na dedine je lepší ako v meste“.

Na primárnom stupni vzdelávania je veľmi dôležité naučiť žiakov interpretovať údaje v grafoch, tabuľkách, schémach a mapách. Ide o bežné formy vedeckého vyjadrovania sa v stručnej a systematickej podobe. Je zřejmé, že poznatok o korelácii medzi časom uplynulým od siatia semien (hrachu) a dĺžkou jeho klíčenia a rastu je možné znázorniť pomocou **grafu**. Z grafu je napríklad možné identifikovať, *v ktorých dňoch vyklíčilo najviac semien, kedy bol rast najrýchlejší, kedy sa začal spomaľovať a kedy sa úplne zastavil kvôli nedostatku živín*. Pri tvorbe grafov je vhodné začať s jednou premennou, ktorá je meraná frekvenčne (počtom výskytu). Napríklad, žiaci majú za úlohu každý druhý deň na štvorcový papier zaznačiť počet vyklíčených semien. Vidia tak postupnosť v čase a majú možnosť začať chápať dve premenné (čas a počet vyklíčených semien) vo vzájomnej súvislosti. Túto súvislosť však zvyčajne postrehnú až vtedy, keď sa na základe vytvoreného grafu napríklad opýtame, koľko semien bolo vyklíčených v piatom dni od začiatku experimentu.

V sociálnych reáliách je pre žiakov veľmi dôležitá schopnosť **orientovať sa v mape**. Na rýchlosť orientácie v mape je možno využiť didaktickú hru „*Kto prvý nájde...*“ (rieku Hron, mesto Stupava, pohorie malá Fatra...). Okrem schopnosti orientovať sa v mape je dôležité vedieť interpretovať na základe predchádzajúcich poznatkov. Napríklad: „Pomocou mapy Slovenska porovnajte prírodné podmienky Trnavského a Prešovského kraja.“ Žiak musí v prvom rade preskúmať zemský povrch obidvoch krajín, ďalej musí poznať životné podmienky v hornatom a rovinnatom prostredí a na základe týchto poznatkov usudzuje podmienky života v jednom i druhom kraji a nakoniec porovnáva životné podmienky v obidvoch krajoch.

13 Por. E. Etkina i in., *Studying Transfer Of Scientific Reasoning Abilities*, w: *Physics Educational Research Conference*, red. L. McCullough i in., Greensboro2007, s. 81-84.

14 Por. A. E. Lawson, *The Nature and Development of Scientific Reasoning a Synthetic View*, „International Journal of Science and Mathematic Education“2004 nr 2, s. 307-338.

Záver

Z realizovaných výskumov vyplynulo, že ak chceme primárne vzdelávanie inovovať, musíme učiteľom poskytnúť dostatočne veľa praktických argumentov, ktoré budú v konkurencii ich doterajším argumentom a ich aktuálnemu poňatiu výučby. Z výskumov tiež vyplýva, že praktické argumenty nie je možné učiteľovi poskytnúť inak ako prostredníctvom vlastnej skúsenosti s inováciou.

Zároveň je potrebné zabezpečiť učiteľovi takú spätnú väzbu, ktorá ho presvedčí o správnosti aplikácie inovácie do praxe. Uvedené je možné zabezpečiť tak, že učiteľovi primárneho stupňa základnej školy poskytneme úplné praktické návody na realizáciu inovácie v praxi a spolu s ním reflektujeme problémy, ktoré pri realizácii inovácie vznikli. Učiteľ sa tak stáva aktívnym participantom tvorby inovácie a jednotlivé reformné princípy začleňuje do svojej individuálnej koncepcie vyučovania postupne. Týmto spôsobom je zabezpečená základná podmienka efektívnej inovácie vzdelávania: zvnútorňovanie princíпов inovácie učiteľom.

Literatúra:

Ash D., *The Process Skills of Inquiry. Foundations*, t. 2, *Inquiry: Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom*, Washington 2000, s. 51-62.

Brotherton P. N., Preece P. F.W., *Science Process Skills: Their Nature and Interrelationships*, "Research in Science and Technological Education" 1995 nr 13, s. 5-11.

Etkina E. i in., *Studying Transfer Of Scientific Reasoning Abilities*, w: *Physics Educational Research Conference*, red. L. McCullough i in., Greensboro 2007, s. 81-84.

Harlen W., *The teaching of science in primary school*, London 2000.

Lawson A. E., *The Nature and Development of Scientific Reasoning a Synthetic View*, "International Journal of Science and Mathematic Education" 2004 nr 2, s. 307-338.

Lucas A. M., Tobkin K., *Problems with control of variables as a process skill*, "Science Education" 1988 nr 71, s. 685-690.

Milne I., *Children's Science*, "Primary Science Review" 2007 nr 11-12, s.33-34.

Newton D. P., Newton L. D., *Do Teachers Support Causal Understanding through their Discourse when Teaching Primary Science?*, "British Educational Research Journal" 2000 nr 5, s. 599-613.

Padilla M., Pyle E., *Observing and Inferring Promotes Science Learning: Help Students Develop Their Skill at Making Observations and Inferences*, "Science and Children" 1996 nr 8, s. 22-25.

Piaget J., Inhelderová B., *Psychologie dítěte*, Praha 2001.

Piaget J., *Psychologie intelligence*, Praha 1999.

Song J., Black P. J., *The effects of concept requirements and task contexts on pupils' performance in control of variable*, "International Journal of Science Education" 1992 nr 14, s. 83-93.

Tunnicliffe S. D., Reiss M. J., *Talking about Brine Shrimps: Three Ways of Analysing Pupil Conversations*, "Research in Science and Technological Education" 1999 nr 2, s. 203-17.

Žoldošová K., Held L., *Content Analysis of Children's Preconceptions about Chemical Phenomena as an Important Resource for Further Analysis of Predispositions Required for the Preconception Development*, w: *Proceedings of the 2nd European Variety in Chemistry Education*, Prague 2007, s. 84-90.

Žoldošová K., *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*, Bratislava 2006.

Marian Zdzisław Stepulak

Specyfika rozwoju moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym

Abstract: *Moral development of the human became a subject of many scientific fields' and disciplines' studies. It is a subject of particular reflection of such sciences as pedagogics and psychology. In the moral development one can distinguish stages and phases in context of different criteria of scientific cognition. Therefore one can say about such division criteria as: degree of rules' interiorization, type of responsibility, development of moral estimations, way of solving moral dilemmas. Techniques of moral education are positively effective only in context of educators' positive feelings, resulting from unconditional acceptance of a child. Morality of a child in the early-school period comes through few developmental stages. The last stage concerns opening of a child to a law and social order perspective. The most basic environment of child's moral education is the family system, in which one can utilize several methods of moral education, such as method of implementation to moral behaviors, method of getting children familiar with knowledge on the subject of morality, method of encouraging to moral self-education, method of self-government development among children as well as method of "moral reasoning".*

Według A.M. Colmana rozwój moralny polega na tworzeniu się i dojrzewaniu poczucia dobra i zła w prawidłowym przebiegu rozwoju poznawczego¹. Dziecko, przechodząc przez kolejne stadia rozwoju, pod wpływem czynników psychologiczno-społecznych stopniowo tworzy pojęcia tego, co słuszne lub niesłuszne (w zachowaniu własnym i innych); interioryzuje oceny i normy postępowania, kształtując z nimi dyspozycje emocjonalne do ich przestrzegania i mechanizmy samokontroli, co łącznie konstytuuje sumienie, oraz dyspozycję do zgodnego z nim postępowania, w wyniku czego kształtuje się moralność dziecka. Rozwój moralny prowadzi do powstania struktur ukierunkowujących osobowość dziecka, a szczególnie jego charakter². W niniejszym artykule zostanie zaprezentowana specyfika rozwoju moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym.

1 Por. A.M. Colman, *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, s. 648.

2 Por. A. Gołąb, *Problemy psychologii moralności*, „Etyka” 1973 nr 8, s. 123-177; S. Kunowski, *Proces rozwoju moralności*, „Seminare” 1979 nr 4, s. 39-55; R. Murawski, *Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży*, „Seminare” 1979 nr 4, s. 57-74; M. Ossowska, *Pojęcie moralności*, „Etyka” 1966 nr 1, s. 19-28; J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967; W. Terlecka, *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Warszawa 1975.

Stadia i fazy rozwoju moralnego człowieka

Ciekawym zagadnieniem w analizie i opisie rozwoju moralnego jest wyodrębnienie faz na podstawie określonych metodologicznie kryteriów. Z formalnego punktu widzenia moralny rozwój osoby dzieli się na różne okresy. Uwzględniając stopień interioryzacji reguł, przyjmuje się generalnie cztery fazy rozwoju:

- **anomii**, w której dziecko nie wie o istnieniu norm moralnych i nie może zrozumieć ich treści;
- **heteronomii**, w której istnieje już świadomość obowiązywania norm moralnych, ale ich akceptacja odbywa się pod naciskiem autorytetu dorosłych z równoczesnym zrozumieniem konsekwencji społecznych w postaci kar i nagród, jakie łączą się z przekraczaniem tych norm lub ich przestrzeganiem;
- **socjonomii**, gdy normy moralne i ich przestrzeganie, uzależnione są od zjawisk w życiu społecznym jednostki (sympatii, liczenia się z opinią środowiska, głównie rówieśniczego, współdziałania na zasadach wzajemności, zabiegania o aprobatę otoczenia);
- **autonomii** (dochodzą do niej tylko nieliczne osoby), w której najistotniejszą rolę w kierowaniu własnym postępowaniem odgrywają przekonania moralne niezależne od opinii innych ludzi lub od zewnętrznych sankcji³.

Ze względu na typ odpowiedzialności można wyróżnić:

- okres odpowiedzialności obiektywnej. Występuje tu konkretyzm moralny, dotyczący zwłaszcza wielkości materialnej szkody i kary, a nie intencji, motywów i okoliczności.
- okres odpowiedzialności subiektywnej, ciężar złych czynów osadza w słownictwie wyrażającym intencję działającej osoby, a nie materialną konsekwencję działania⁴.

J. Piaget⁵ wyodrębnił cztery okresy rozwoju ocen moralnych:

- faza amoralna, bez świadomości reguł (do około 2 roku życia);
- faza heteronomiczna świadomości reguł, w której zasady moralne uważane są za obowiązujące i niezmiennie (3-8 roku życia);
- faza reguły racjonalnej, w której uświadamia sobie rację bytu oraz społeczny charakter reguł (9-11 rok życia);
- faza autonomicznej świadomości, w której reguły postępowania dziecko przyjmuje za własne, kształtujące się w kontaktach partnerskich z wychowawcami (11-12 rok życia).

3 Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001, s. 91.

4 Por. *ibidem*, s. 92.

5 Por. J. Piaget, *dz.cyt.*, s. 12-43.

L. Kohlberg⁶ akcentował poznawczy rozwój, przejawiający się w rozwiązywaniu dylematów moralnych, stąd też wyróżnił:

- poziom przedmoralny, w którym brak właściwego rozumienia zasad oraz osądu dobra i zła, a także powinności;
- poziom przedkonwencjonalny – dziecko dobro i zło wyraża w terminach konsekwencji zewnętrznej (kara-nagroda) albo fizycznej mocy głoszącej dane zasady;
- poziom konwencjonalny, czyli autonomiczny (rzadko osiągany), w którym określenie wartości moralnych i zasad postępowania występuje niezależnie od autorytetu grupy⁷.

Dziecko może przejść na wyższy poziom moralny z pominięciem niektórych faz, co sprawia, że w rozwoju tym występują znaczne różnice indywidualne.

Od strony merytorycznej w I fazie (do 2-3 lat) brak zinternalizowania jakichkolwiek reguł postępowania moralnego. W następnej (3-4 lata) zaś dziecko orientuje się, jakie postępowanie aprobują dorośli, a jakiego nie. Wraz z rozwojem mowy dziecko przyswaja sobie wiele określeń (ładny-brzydki, grzeczny-niegrzeczny). U dziecka (4-6 roku życia) przedszkolnego lepsza jest prawidłowa werbalizacja reguł moralnych niż ich realizacja, nie ma ono bowiem dostatecznie ukształtowanych mechanizmów samokierowania. Od 6 roku życia dziecko uwrażliwia się na normy moralne własnej rodziny a także innych grup. Od 9-tego roku życia ma zdolność ujmowania motywów słusznego postępowania ze względu na różne potrzeby innych ludzi, zrozumienie podstawowych reguł moralnych oraz rozróżnianie przekonań moralnych⁸.

Bardzo ciekawie, w sposób możliwie całościowy stadia i fazy rozwoju moralnego przedstawia H. Muszyński (zob. rys.1). Należy przy tym wspomnieć o dziedzinach rozwoju moralnego. Dziecko jest egocentryczne w poznawaniu. Ujawniające się bardzo wcześnie (w niemowlęctwie) przejawy zazdrości wynikają z egocentryzmu i powiązane są z agresją. Podobne źródła mają zazwyczaj skargi dziecka o antyspołecznym charakterze. Informacje niezgodne z rzeczywistością traktuje dziecko jako fakt obojętny, jeśli robi to dla zabawy lub nie zdaje sobie sprawy z tego, że mówi nieprawdę (konfabulacja), albo jako zły czyn, jeśli celowo wprowadza innych w błąd ze świadomością negatywnych aspektów tego czynu, to jest kłamstwo⁹.

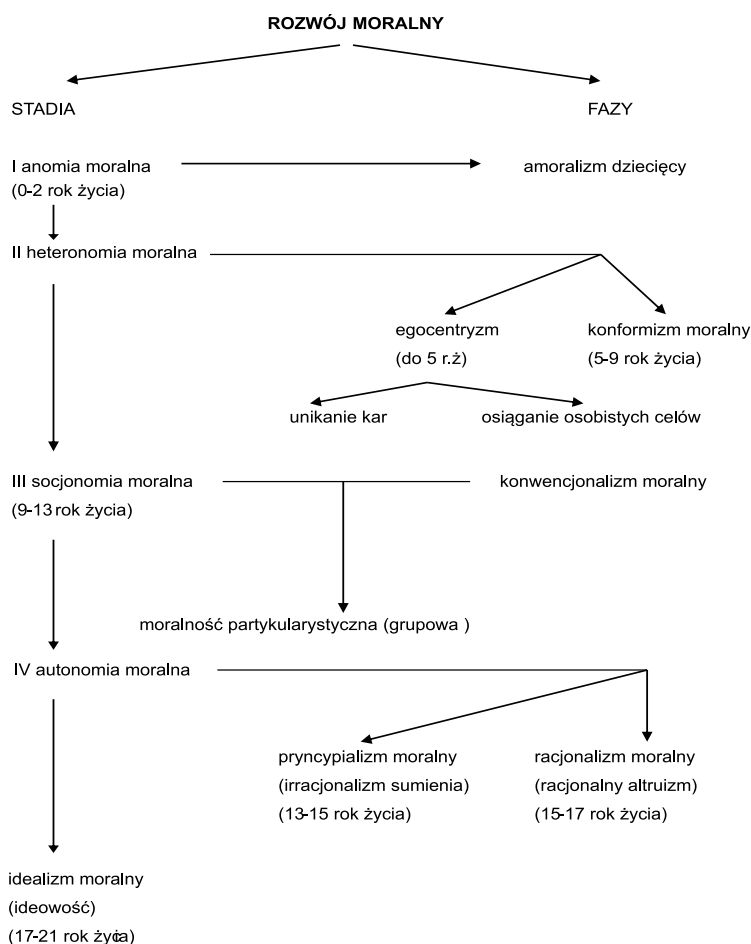
6 Zob. *Moral stages and moralization*, w: *Moral development and behavior*, red.T. Lin-kons, New York 1976.

7 Stadia rozwoju moralnego zostały wyłonione przez L. Kohlberga na podstawie badań, w których konfrontował dzieci z historyjkami prezentującymi dylematy moralne. Teoria rozwijana przez niego w serii prac badawczych, począwszy od jego doktoratu (1958), ostateczny kształt uzyskała w pracy pt. *Stages in the development of moral thought and action* (1969).

8 Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia...*, dz.cyt., s. 93.

9 Por. ibidem, s. 93.

Wraz z rozwojem mowy przyswajają sobie kategorię własności („moje-nie moje”). Dziecko będąc w rodzinie o charakterystycznym podziale ról, obowiązków, kompetencji oraz z racji potrzeby bezpieczeństwa w naturalny sposób wykazuje tendencję do posłuszeństwa wobec osób znaczących, ale mimo to przejawia różne formy nieposłuszeństwa. Nieposłuszeństwo często wiąże się z agresją, niekiedy o podłożu patologicznym. Jest też wyrazem akcentowania własnego „ja”, szczególnie w okresie przekory oraz w związku z potrzebą imponowania w środowisku rówieśniczym. W okresie przekory nieposłuszeństwo bywa przejawem kształtowania się własnej tożsamości. W relacji do siebie i innych ujawnia się seksualność. Zainteresowanie własnym ciałem, różnicą płci, własnym pochodzeniem.



Rys. 1. Kierunek i przebieg rozwoju według H. Muszyńskiego¹⁰

¹⁰ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, s. 56.

Popęd ma charakter pierwszych skojarzeń, które są szczególnie trwałe. Rozwija się aktywność marzeniowa (treści seksualne). Rodzice stosują czasami techniki odstrasżające i powstają reakcje lękowe, które utrwalają się i stają się w późniejszym życiu przyczyną trudności seksualnych. Dodatkowej stymulacji dostarczają mass-media. U zdrowego dziecka kształtują się różne obowiązki np. samoobsługowe. Jednak, przy braku akceptacji czy osiągnięć, mogą pojawić się lenistwo albo monotonia (mechanizm obronny przed przeciążeniem systemu nerwowego).

Czynnikami warunkującymi rozwój moralny są:

rodzina,

- środowisko rówieśnicze,
- instytucje wychowawcze (żłobek, przedszkole, szkoła),
- instytucje religijne,
- instytucje dostarczające środków organizowania wolnego czasu, zwłaszcza publikatory (radio, telewizja, kino)¹¹.

Dzieci gorzej przystosowane łatwiej ulegają negatywnym wpływom środowiska. Istnieją przy tym różne mechanizmy i techniki. Moralność rozwija się dzięki mechanizmowi uczenia się. Najważniejsza jest identyfikacja dziecka z rodzicami (zwłaszcza własnej płci), a jej stopień uzależniony jest od autorytetu i akceptacji rodzica. Ważniejszą funkcję pełni pozawerbalne zachowanie się rodziców, w którym wyraża się ich orientacja moralna i system wartości¹². Te mechanizmy leżą u podstaw technik rozwijania moralności dziecka. Można zatem mówić o takich mechanizmach, jak: 1) okazywanie mocy (przymus fizyczny lub groźba) oraz 2) odmawianie miłości powodujące zachwianie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji.

Kształtowanie zasad moralnych zwłaszcza przez wyjaśnianie pozytywne i pogłądowe z orientacją na drugich, pozwala najefektywniej utrwalić reguły moralnego postępowania dziecka, zwłaszcza odporność na pokusę oraz zdolność od odraczania zaspokojenia potrzeby. Wyjaśnienie werbalne bywa skuteczne od około 3-4 roku życia. Techniki wychowania moralnego są efektywne pozytywnie jedynie w kontekście dodatnich uczuć wychowawców, wynikających z bezwarunkowej akceptacji dziecka. Dzięki pozytywnym uczuciom swych rodziców doznaje ono poczucia bezpieczeństwa oraz zaufania w istotną dobroć świata, które są konieczne do uwzględnienia potrzeb innych ludzi. Ułatwia to przyjmowanie od rodziców oddziaływań wychowawczych¹³. Wydaje się, iż powyżej przedstawione stadia i fazy rozwoju moralnego pokazują pewne podstawowe mechanizmy i prawidłowości.

11 Por. M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia...*, dz.cyt., s. 94.

12 Por. *ibidem*, s. 94.

13 Zob. M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960; J. Kunicka, *Kłamstwo dziecięce*, Warszawa 1947; S. Mika, *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969; R. Piaskowski, *Formacja sumienia dzieci przygotowujących się do I Komunii Świętej*, Lublin 1979; J. Pieter, *Moralność i wychowanie moralne*, „Chowanna 1971” nr 26, s. 237-246; Z. Szulc, *Kształtowanie przekonań moralnych*, Warszawa 1969.

Rozwój moralny dziecka w okresie wczesnoszkolnym

Rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej stawia je w nowej sytuacji życiowej. Szkoła bowiem staje się dla nich nowym obowiązkiem, który wyznacza rytm codziennej egzystencji na wiele kolejnych lat. Wypełnianie tego obowiązku wpływa na kształt przyszłego życia, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym. Równocześnie od tego momentu wzrasta społeczna pozycja ucznia¹⁴.

W tym okresie życia wraz z rozwojem poznawczym wzrasta ewidentnie zdolność do rozumowania moralnego, tj. analizowania i oceniania zdarzeń i sytuacji w kontekście nakazów, zakazów oraz norm społecznych. Warto dodać, że ten typ rozumowania wywiera wpływ na zachowanie dziecka. Istotny zatem jest odpowiedni poziom rozwoju tej sfery¹⁵.

Przebywając w szkole dziecko poznaje różne standardy i normy rządzące codziennym życiem. Dziecko stopniowo zaczyna je rozumieć. Słyszy także, w jaki sposób dorośli interpretują rozmaite zachowania o charakterze moralnym. Uczeń coraz bardziej adekwatnie dokonuje rozróżnień pomiędzy tymi zachowaniami, które są nagradzane, a które karane. Najczęściej na katechizacji dziecko uczy się, czym jest dobry uczynek, czym grzech¹⁶.

„Dziecko kieruje się też coraz bardziej poczuciem sprawiedliwości. Chce też być obiektywnie oceniane, co powoduje, że niesprawiedliwość przy zadanej karze bardziej boli i domaga się wynagrodzenia, a krzywda wiązana jest z zadośćuczynieniem. Jednak dziecko już umie dostrzec granicę pomiędzy złą wolą i słabością, dlatego uchybienia zaszeregowane do słabości są oceniane łagodnie”¹⁷.

Warto podkreślić, iż według modelu J. Piageta dzieci w okresie wczesnoszkolnym znajdują się najpierw w tzw. stadium realizmu moralnego (5-7 r.ż.), a potem przechodzą przez stadium relatywizmu moralnego (8-11 r.ż.). Oznacza to, że w rozumowaniu dziecka reguły społeczne są traktowane jako realnie istniejące, narzucone z zewnątrz (moralność heteronomiczna). Pewną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest wiara w immanentną sprawiedliwość. Jest to przekonanie, że naruszeniu reguły towarzyszy następstwo o charakterze kary. W stadium moralnego relatywizmu obserwuje się stopniowe traktowanie reguł społecznych jako umów, stworzonych przez ludzi dla określonych celów społecznych, takich jako prawo, bezpieczeństwo i inne. Około 10-11 roku życia zaczyna pojawiać się tzw. moralność autonomiczna. Oznacza ona umiejętność postępowania zgodnie z wyznaczanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności. Postępowanie zgodnie

14 Por. H. Krzyszczyk, *Rozwój moralny*, w: *Studia z psychologii rozwoju*, red. J. Makselon, Kraków 2002, s. 94.

15 Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 136.

16 Por. H. Krzyszczyk, dz.cyt., s. 94.

17 Ibidem, s. 94.

z normami jest dla dziecka satysfakcjonujące, dlatego okres ten bywa nazywany moralnym pryncypializmem¹⁸.

Według modelu rozumowania moralnego L. Kohlbera dzieci poniżej 9 r.ż. przejawiają moralność przedkonwencjonalną, która cechuje się przyjmowaniem postawy egocentrycznej. Jednocześnie z konsolidowaniem się operacji konkretnych dzieci zaczynają osiągać stadium na poziomie moralności konwencjonalnej. Dziecko wtedy potrafi już przejść punkt widzenia członka grupy społecznej, z którą pozostaje w bezpośrednich interakcjach.

Przy końcu okresu późnego dzieciństwa pojawia się stadium, w którym dominuje perspektywa prawa i porządku społecznego. W grę wchodzi zatem interes społeczny, w którym chodzi o zauważenie sytuacji społecznej innych osób¹⁹. Ważnym postulatem jest to, aby rozwój moralny dzieci w tym okresie rozwojowym był stymulowany przez połączenie treningu umysłowego z praktycznym programem wychowawczym²⁰. Wydaje się jednak, że bardzo ważnym elementem rozwoju moralnego dziecka w tym wieku jest wychowanie w naturalnym systemie rodzinnym.

Rodzina jako naturalny system rozwoju moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym

Skierowanie uwagi dziecka na wartości wymaga od rodziców i innych członków systemu rodzinnego pełnego zaangażowania. W ten właśnie sposób przebiega autentyczne wychowanie, które nigdy nie jest czymś jednostronnym. Ma ono bowiem dawać zadowolenie nie tylko dzieciom, ale także rodzicom²¹. Zdarza się jednak, iż świat wartości dorosłych wydaje się bardzo ubogi w zestawieniu z dziecięcym. Dobre dziecko bowiem to według rodziców miniatura dorosłego, ponieważ musi sprostać zakresowo takim wartościom, jak obowiązkowość i odpowiedzialność, musi być równocześnie grzeczne²².

Najbardziej adekwatną i skuteczną metodą wychowania moralnego jest dawanie przykładu postępowania moralnego, zwłaszcza przez rodziców oraz inne osoby, które zasługują na miano autorytetów moralnych. Dzieci, pilnie obserwując rodziców i inne osoby znaczące, naśladują ich postępowanie. Stąd też dużym wyzwaniem dla osób odpowiedzialnych za wychowanie moralne młodego pokolenia jest świadectwo ich własnego życia. Chodzi więc o to, aby postępowanie rodziców

18 Por. R. Stefańska-Klar, dz.cyt., s. 136.

19 Por. ibidem, s. 137.

20 Zob. J. Trempała, *Trening moralny w szkole*, „Studia Psychologiczne” 1993 nr 9, s. 83-96.

21 Por. M. Leist, *Pierwsze kroki ku Bogu*, Warszawa 1979, s. 89.

22 Por. U. Morszczyńska, *Dobroć człowieka i powinność bycia dobrym dzieckiem w ujęciu dzieci*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 402.

i wychowawców było dla dzieci przedmiotem identyfikacji oraz wzorcem godnym naśladowania²³.

Warto wspomnieć, że jakość wychowania moralnego w rodzinie przekłada się ostatecznie na moralność całego społeczeństwa. Wiadomo bowiem, że od życia poszczególnych rodzin, od ich domowej atmosfery w dużej mierze zależy życie całych społeczeństw²⁴. Bardzo ważne jest to, aby rodzice uświadamiali sobie wielką odpowiedzialność za wychowanie, w tym również wychowanie moralne²⁵. Można wyróżnić kilka podstawowych metod wychowania moralnego w systemie rodzinnym:

- metoda wdrażania dzieci do zachowań moralnych (zadaniowa). Polega ona na zlecaniu konkretnych zadań, umożliwiającym wychowankom okazywanie innym przyjacielskiej przysługi oraz służby innym;
- metoda zapoznania dzieci z określoną wiedzą z zakresu życia moralnego człowieka. Ważna jest tutaj zgodność przekazywanych treści z postawami moralnym osób, które je wyrażają;
- metoda zachęcania wychowanków do samowychowania moralnego, czyli zachęcanie do kierowania się przez nich własnym rozwojem moralnym;
- metoda rozwijania samorządności wśród dzieci. Polega ona na stworzeniu możliwości wychowankom współdecydowania w różnych sprawach, a nade wszystko pozostawiania przez nich w bliskich kontaktach interpersonalnych ze sobą i dorosłymi;
- metoda „rozumowania moralnego”. Chodzi tutaj o prowadzenie dyskusji lub dialogu na temat różnych problemów moralnych. Dzięki tej metodzie dziecko ma możliwość przeprowadzenia głębszej analizy norm i wartości moralnych oraz uzasadnienia ich za pomocą logicznych argumentów²⁶.

Jednym z podstawowych zadań rodziców pracujących nad kształtem osobowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest postawienie na czołowym miejscu wartości dzieci jako istot żywych, a równocześnie duchowych, oraz ich całkowita i bezwarunkowa akceptacja. Dzieci oczekują bowiem, że będą kochane za swą wewnętrzną unikalną wartość, a nie za zachowania i osiągnięcia²⁷. Reasumując należy podkreślić podstawowe znaczenie moralnego.

23 Por. J. Kamiński, *Wychowanie moralne w rodzinie*, w: *Rodzina jako Kościół domowy*, red. A. Tomkiewicz, W. Wieczorek, Lublin 2010, s. 411.

24 Por. P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Współczesne zagrożenia duchowe*, t. 2, Lublin 2010, s. 79.

25 Por. P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek-Ewangelizacja-Wychowanie*, t. 1, Lublin 2009, s. 56.

26 Por. J. Kamiński, dz.cyt., s. 411-412.

27 Por. M. Z. Stepulak, *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010, s. 324-325.

Literatura:

- Colman A.M., Słownik psychologii, Warszawa 2009.
- Gołąb A., *Problemy psychologii moralności*, „Etyka” 1973 nr 8, s. 123-177.
- Kamiński J., *Wychowanie moralne w rodzinie, w: Rodzina jako Kościół domowy*, red. A. Tomkiewicz, W. Wieczorek, Lublin 2010, s. 409-420.
- Kohlberg L., *Moral stages and moralization*, w: *Moral development and behavior*, red. T. Linkons, New York 1976.
- Kohlberg L., *Stages in the development of moral thought and action*, New York 1969.
- Krawczyk M., *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960.
- Krzysteczko H., *Rozwój moralny*, w: *Studia z psychologii rozwoju*, red. J. Makse-
lon, Kraków 2002, s. 91-114.
- Kunicka J., *Kłamstwo dziecięce*, Warszawa 1947.
- Kunowski S., *Proces rozwoju moralności*, „Seminare” 1979 nr 4, s. 39-55.
- Leist M., *Pierwsze kroki ku Bogu*, Warszawa 1979.
- Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek-Ewangelizacja-Wychowanie*, t. 1, Lublin 2009.
- Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Współczesne zagrożenia duchowe*, t. 2, Lublin 2010.
- Mika S., *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969.
- Morszczyńska U., *Dobroć człowieka i powinność bycia dobrym dzieckiem w uję-
ciu dzieci*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 383-402.
- Murawski R., *Rozwój i wychowanie moralne dzieci i młodzieży*, „Seminare”
1979 nr 4, s. 57-74.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1983.
- Ossowska M., *Pojęcie moralności*, „Etyka” 1966 nr 1, s. 19-28.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967.
- Piaskowski R., *Formacja sumienia dzieci przygotowujących się do I Komunii
Świętej*, Lublin 1979.
- Pieter J., *Moralność i wychowanie moralne*, „Chowanna 1971” nr 26, s. 237-246.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwo-
ju człowieka*, t.2, red.B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s. 130-162.
- Stepulak M.Z., *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*,
Lublin 2010.
- Stepulak M.Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001.
- Szulc Z., *Kształtowanie przekonań moralnych*, Warszawa 1969.
- Terlecka W., *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Warszawa 1975.
- Trempała J., *Trening moralny w szkole*, „Studia Psychologiczne” 1993 nr 9, s. 83-96.

Barbora Popracová

Leading the child's positive interpersonal attitudes on entry to 1 grade school

Abstract: *The child acquires the basic information about family life, learn the language, learn the basic patterns and habits of conduct, moral rules, take account of basic cultural lavishness and so on. Parents and nearest social environment of child exchange experience, which reflect on life. We can include to the basic interpersonal attitudes can a greeting, smile, look, prayer, gratitude and so on. If child learns basic interpersonal attitudes, improve their lives and act positively on their social environment.*

Do svojich šiestich rokov je dieťa počas dňa v okruhu svojich najbližších. Môže a nemusí navštevovať materskú školu. Je v sociálnom prostredí, ktoré sa ho snaží stimulovať a pripraviť do ďalšieho života. Nástupom do základnej školy sa u dieťaťa mení režim dňa a sociálny okruh. Spoznáva nových rovesníkov, ale aj starších žiakov a tiež nových učiteľov¹.

Rodina ako determinant postojov

Matějček² uvádza následné princípy rodinnej výchovy:

- v rodine sú uspokojované základné potreby detí, ale rovnako deti uspokojujú základné potreby rodičov – obojstranný vzťah;
- potreba stimulácie čo do množstva, kvality a premenlivosti,
- potreba zmysluplného sveta, aby vznikli poznatky, vedomosti, skúsenosti, musí existovať poriadok, zmysel,
- potreba životnej istoty, ktorá sa najviac naplňa v citovom vzťahu,
- identita alebo vedomie vlastného ja a vlastnej spoločenskej hodnoty,

1 Zob. J. Karbowniczek, *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczycela klas I – III w systemie zintegrowanym*, cz. II, Kielce 2005.

2 Por. Z. Matějček, *Princípy rodinné výchovy*, w: *Křesťanství a psychologie*, Praha 1992. Zob. P. Mazur, *Współczesna rodzina chrześcijańska jako „Kościół domowy”*, w: *Křesťanstvo, náboženství a společenská kohézia*, red. D. Hanesová, Banská Bystrica 2008, s. 286-293.

- potreba životnej perspektívy, čiže otvorená budúcnosť;
- rodina nie je len biologickým dedičstvom detí po rodičoch, ale je dedičstvom celého života rodičov – vlastníctvo spoločnej minulosti, prítomnosti a budúcnosti;
- spoločný čas, priestor, spolužitie v čase a v priestore, prelínanie súkromia;
- modely sociálnych vzťahov sa v rodine prijímajú plynule a prirodzene;
- výchovné pôsobenie je vzájomné. Vychovávame a sme vychovávaní. Vzájomné spolužitie prekonáva spravodlivosť. Robíme druhým radosť bez zásluh, nezištne, dokážeme odpúšťať bez odčinenia.

„Dieťa získava v rodine základné informácie o živote, naučí sa reč, osvojí si základné návyky a zvyky správania, morálne pravidlá, oboznámi sa so základným kultúrnym bohatstvom a pod. Človek sa stáva disciplinovaným vplyvom pozitívnej rodičovskej výchovy a sociálneho prostredia“³. Rodina⁴, ak je funkčná, pripravuje dieťa na život. Rodičia a najbližšie sociálne prostredie dieťaťa odovzdávajú skúsenosti, ktoré reflektujú zo života. Pred vstupom do základnej školy sa snažia vytvoriť pre dieťa pozitívnu klímu, aby viedla k harmonickému detstvu a následne bola odrazom plnohodnotného života.

Pretože deti vyrastajú v čase, k ktorom sa pravdepodobne ešte vyostří boj medzi ničivými a tvorivými silami, budú musieť byť na svoju neľahkú cestu dobre vybavené:

- vedieť rozlišovať medzi dobrom a zlom;
- jemným citom pre tie hodnoty starého dedičstva, ktoré je dobré uchovať;
- slobodným, tvorivým myslením, ktoré je schopné objavovať nové životné formy a priestory;
- logikou srdca, ktorá sa dokáže rozhodovať lepšie než počítač;
- silnou vôľou a odolnosťou, ochotou znášať statočné krízy a sklamania;
- optimistickým životným postojom;
- úctou ku stvoreniam (to znamená za určitých okolností sa dobrovoľne rozhodnúť obmedziť svoju slobodu – napr. vzdať sa zjazdoviek, aby sa neohrozil horský les, nejazdiť zbytočne autom a pod.);
- ochotou otvorene vyjadriť svoje pocity, riešiť medziludské konflikty, zmieriť sa a byť solidárni;
- schopnosťou milovať, to znamená mať rád druhého ako sám seba⁵.

3 G. Siváková, *Problémy disciplíny a strategické postupy pri jej formovaní*, Ružomberok 2010, s. 38.

4 Zob. J. Karbowniczek, M. Grabowski, *Rodzina jako podstawowa komórka społeczna – zadania, funkcje, typy i modele*, w: *Výchova k tolerancii u dětí v předškolním a mladším školským věku. Zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinarodnou učasťou*, Ružomberok 2009, s. 57 -77.

5 Por. J. Prekopová, Ch. Schweizerová, *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*, Praha 2008, s. 7-8. Zob. P. Mazur, *W trosce o wychowanie ku wartościom w rodzinie*, w: *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2007, s. 234-240.

Rodičia, by mali svojim deťom predovšetkým veriť a podporovať ich v rozhodnutiach. Predceňovanie alebo podceňovanie dieťaťa počas rodičovskej výchovy nie je ideálom rodiny. Dieťa u ktorého sa nezdravo zvyšuje alebo znižuje sebavedomie ma následne problém pri nadväzovaní kontaktov s rovesníkmi.

„Podceňovať alebo preceňovať sa môže dieťa hlavne podľa prístupu rodičov. Veľakrát sa stáva, že rodič to, čo nedosiahne v živote sám, očakáva od svojich detí. Dieťa môže mať aj iné záujmy, ale tie sú v ústraní. To môže mať za následok, že v plnení snov rodičov nemusí uspieť a jeho sebavedomie klesá. Opakom podceňovania je preceňovanie. Ak je dieťa vedené k tomu, že vie všetko a dokáže všetko, nevyvíja sa u neho zdravé kritické myslenie. A svoj neúspech zvláda veľmi ťažko“⁶.

Škola a školské prostredie

Podľa V. Kačániho v psychológii sa pod pojmom adaptácia rozumie proces dosahovania emočnej rovnováhy v organizme (homeostázy). Adaptácia vyjadruje najvyššobecnú funkciu organizmu a psychiky. Adaptačné reakcie organizmu na nepriaznivé vplyvy prostredia značnej intenzity majú veľa spoločných črt a označujú sa ako adaptačný syndróm. Zmeny, ktoré adaptáciu sprevádzajú, zasahujú takmer do všetkých úrovní organizmu, až po psychickú reguláciu činnosti. Rozhodujúcu úlohu efektívnosti na extrémne podmienky má tréning a funkčný duševný a morálny stav jednotlivca⁷.

Pri vstupe dieťaťa do školy nastáva u neho životný zlom. Mení sa harmonogram, režim dňa, sociálny okruh. Pôsobí na dieťa školská klíma a klíma triedy.

„Nástup do školy znamená aj osvojiť si osobné zámeno „my“, namiesto „ja“, napr. dnes budeme kresliť, čítať, vystrihneme kvietok, urobíme výstavku atď. Žiak sa dostáva do skupiny, kde sa pracuje spoločne, vzájomné pomáhanie je veľmi dôležité“⁸.

Medziludské postoje a ich dôležitosť na začiatku povinnej školskej dochádzky

Medzi základné medziludské postoje môžeme zaradiť pozdrav, úsmev, pohľad, prosba, poďakovanie a pod.

6 M. Vargová, J. Karbowniczek, *Rozvoj sebadôvery u dieťaťa predškolského veku pomocou hry*, w: *Od detskej opatrovne k materskej škole*, Banská Bystrica 2009.

7 Por. L. Ďurič, M. Bratská, *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava 1997, s. 12.

8 M. Vargová, *Problémy adaptácie a adjustácie rómskych žiakov mladšieho školského veku na školské a iné prostredie a na výchovno-vzdelávací proces* Ružomberok 2007, s. 11.

Pohľad – pozeranie sa inému do očí – zistilo sa, že „dĺžka trvania tohto kontaktu závisí na mnohých faktoroch, ako sú pohlavie hovoriaceho a počúvajúceho, vek, vzťah medzi nimi, vzťah podriadenosti, city sympatie, agresie a pod. V bežnom živote by zrakový kontakt medzi dvoma osobami nemal byť ani krátky, ani neúmerne dlhý (mohlo by sa to pokladať za dotieravosť). O priamom pohľade hovoríme, ak potvrdzuje istotu vlastnej hodnoty a dôstojnosti a zároveň dáva najavo záujem aj prijatie druhého“⁹.

Úsmev – je pozitívnym prvkom dobrej komunikácie. Detský úprimný úsmev je ako pohladenie pre učiteľa. „Prirodzený úsmev vo vhodnej chvíli dáva tvári milý vzhľad. Úsmevom osoba odovzdáva posolstvo otvorenosti a dobrej dispozície“¹⁰.

Pozdrav – deťom je vhodné vysvetliť, že je slušnosťou sa pozdraviť. Zdravíme kamarátov a tiež aj dospelých, ktorých stretávame. Deti sú niekedy pri pozdravoch nesmelé a ostýchavé. Spontánny pozdrav detí berieme ako prejav slušnosti.

Podakovanie – je ďalší dôležitý postoj a verbálna komunikácia. Keď ďakujem druhej osobe za niečo, hovoríme jej, že bola voči nám láskavá, že jej pomoc alebo veci boli pre nás užitočné. Vyjadrením vďačnosti upevňujeme sebaúctu toho, kto nám pomohol alebo nás podporoval¹¹.

Komunikatívnosť – je schopnosť jasne vyjadriť, aktívne prijímať myšlienky a informácie, schopnosť porozumieť a byť zrozumiteľný¹².

Nadväzovanie kontaktov je pre začínajúceho školáka veľmi dôležité. Nachádza si nové priateľstvá, získava sympatie. Medziludské postoje sa u neho upevňujú. Upevnené medziludské postoje v detstve sú pre ďalší život jedinec veľmi potrebné.

Literatúra:

Ďurič L., Bratská M., *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava 1997, s. 12.

Karbowniczek J., Grabowski M., *Rodzina jako podstawowa komórka społeczna – zadania, funkcje, typy i modele*, w: *Výchova k tolerancii u dětí v předškolním a mladším školském věku. Zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinarodnou ucastou*, Ružomberok 2009, s. 57-77.

Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczycela klas I – III w systemie zintegrowanym*, cz. II, Kielce 2005.

9 R. Smahel, *Učitel a jeho žáci*, Olomouc 1996, s. 18.

10 Ibidem.

11 Por. ibidem, s. 20.

12 Por. H. Ortančíková, *Detские programovacie jazyky*, w: *Informatika v škole a v praxi*, Ružomberok 2005.

Matějček Z., *Princípy rodinné výchovy*, w: *Křesťanství a psychologie*, Praha 1992.

Mazur P., *Współczesna rodzina chrześcijańska jako „Kościół domowy”*, w: *Kreśtanstvo, náboženstvá a spoločenská kohézia*, red. D. Hanesová, Banská Bystrica 2008, s. 286-293.

Mazur P., *W trosce o wychowanie ku wartościom w rodzinie*, w: *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła*, red. J. Zimny, Stalowa Wola 2007, s. 234-240.

Ortančíková H., *Detské programovacie jazyky*, w: *Informatika v škole a v praxi*, Ružomberok 2005.

Prekopová J., Schweizerová Ch., *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*, Praha 2008, s. 7-8.

Siváková G., *Problémy disciplíny a strategické postupy pri jej formovaní*, Ružomberok 2010, s. 38.

Smahel R., *Učitel a jeho žáci*, Olomouc 1996, s. 18.

Vargová M., Karbowniczek J., *Rozvoj sebadôvery u dieťaťa predškolského veku pomocou hry*, w: *Od detskej opatrovne k materskej škole*, Banská Bystrica 2009.

Vargová M., *Problémy adaptácie a adjustácie rómskych žiakov mladšieho školského veku na školské a iné prostredie a na výchovno-vzdelávací proces* Ružomberok 2007, s. 11.

Miroslav Gejdoš

Možnosti edukácie nadaných na 1. stupni ZŠ v podmienkach školského systému

Abstract: Autor sa príspevku zaoberá podmienkami bežných základných škôl, kde existuje niekoľko možností výchovno – vzdelávacej práce s nadanými žiakmi. Uvádza stanovisko V. Dočkala (2005), jedným z riešení je tzv. predčasné zaškolenie. Ďalšou možnosťou pre intelektovo nadané deti je preskočenie ročníka (A. Maďarová, 2003). Využíva sa pre deti s predstihom v kognitívnom vývoji. Opisuje projekt, ktorý vznikol z reálnych potrieb nadaných detí, pretože v našich podmienkach bola ponuka vzdelávania pre nadaných minimálna. Preto cieľom vznikajúcich experimentálnych tried bolo overiť to, ako môžu tieto špecializované triedy s inými prístupmi v edukácii pomôcť optimálnemu vývinu nadpriemerne nadaného dieťaťa v škole V závere poznamená, že úsilím všetkých je počas celého edukačného procesu vytvárať nadanému žiakovi primerané podmienky pre zdravý vývoj jeho intelektu a osobnosti.

Dôležitým faktorom je, aby dieťa bolo i po stránke emocionálnej a sociálnej zrelé a na zaškolenie pripravené. V tomto prípade posudzuje pripravenosť psychológ. Žiak navštevuje bežnú triedu a pedagóg by mal zohľadniť vek dieťaťa pri voľbe edukačného prístupu. Dieťa vo veku do 6 rokov nemá dostatočne vyvinutú jemnú motoriku, preto by učiteľ nemal naliehať na krasopis. Ďalšou možnosťou pre intelektovo nadané deti je *preskočenie ročníka*¹. Keďže dieťa už školu navštevovalo, zvyklo si na prostredie, na určité pravidlá, domnievame sa, že prípadné emocionálne a sociálne problémy bude zvládať lepšie. Dieťa túto formu edukácie môže odmietnuť ak má v triede dobrých priateľov, a treba to rešpektovať. Preskočenie ročníka sa realizuje od začiatku školského roka po komisionálnom preskúšaní žiaka. Pre deti mladšieho školského veku by to mohlo byť traumatizujúce. Žiaka môže v tomto prípade preskúšať v rámci bežného vyučovacieho procesu učiteľ za prítomnosti kolegu z vyššieho ročníka a psychológa. Je tiež možné, aby dieťa navštevovalo triedu vyššieho ročníka na skúšobnú dobu, a ak by nastali problémy vo zvládaní učiva alebo v rámci prispôsobovania sa novému kolektívu, môže sa vrátiť do svojej pôvodnej triedy.

1 Por. M. Maďarová, *Postup mimoriadne nadaného žiaka do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho ročníka*, „Pedagogické spektrum“ 2003 nr 1-2, s. 87- 92.

Obe tieto možnosti výučby klasifikujeme ako integrovanú edukáciu. Žiak pracuje v heterogénnom kolektíve a špeciálny prístup spočíva v zrýchlenom preberaní predpísanej učebnej látky. Segregovanú výučbu vybraným žiakom poskytujú triedy s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov, napr. cudzích jazykov, matematiky, prírodných vied, a pod. Možnosť starostlivosti o intelektové talenty sa obohatila vznikom osemročných gymnázií. Deti s umeleckými sklonmi majú možnosť edukácie v základných umeleckých školách, kde sa umožní žiakovi optimálne rozvinúť v hudobných, výtvarných, tanečných a literárne – dramatických odboroch. Vzhľadom na to, že sa v dopoludňajších hodinách dieťa vzdeláva v heterogénnom kolektíve v bežnej škole a v poobedňajších navštevuje špeciálnu umeleckú prípravu, ide o kombinovanú formu edukácie.

V rámci segregovanej edukácie prebieha na Slovensku od roku 1993 pedagogický experiment s názvom *Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl* pod vedením jeho autorky PhDr. Jolany Laznibatovej, CSc.. Ide o vytváranie špeciálnych tried pre mimoriadne rozumovo nadané deti v bežnej škole, od roku 1998 funguje v Bratislave i samostatná špeciálna škola pre mimoriadne nadané deti. Kritériom pre zaradenie detí do týchto tried je výška IQ nad 130 a čiastočne matematické a čitateľské spôsobilosti detí už v predškolskom veku. Podstatným znakom tried 1. stupňa ZŠ pre nadané deti je malý počet žiakov v triede (max. 15), ktorým sa venujú dve učiteľky. Z finančných dôvodov sa však táto predstava nie všade podarila zrealizovať. Špecifikom vyučovania je obohacovanie výučbového programu, ktorý sa prispôsobuje záujmom žiakov. V učebných plánoch je od 1. ročníka zaradený cudzí jazyk a práca s počítačom². Vzdelávacie výsledky sú dobré, avšak sociálny vývoj nadaných neprebíha optimálne. Žiaci sú individualistickí, súperiví, učitelia majú problém s udržovaním disciplíny. Pre veľký záujem sa triedy pre nadané deti otvárajú aj v menších mestách, kde nie je možné očakávať dostatočný počet žiakov, ktorí by dané kritéria spĺňali. Výsledkom je, že pôvodne stanovené kritéria výberu nemožno dodržať, a tak sa podľa projektu segregovanej edukácie nadaných vzdelávajú síce nadpriemerné, ale nie mimoriadne nadané deti.

Keďže vznik tohto projektu je mimoriadne významným z hľadiska edukácie nadaných detí, venujeme sa mu podrobnejšie v nasledujúcej časti. Od roku 2000 PhDr. V. Dočkal, CSc. realizuje pokusné overovanie integrovanej edukácie nadaných detí na 1. stupni ZŠ s názvom *Projekt výchovy a vzdelávania nadaných detí v základnej škole*. Projekt prebieha od školského roku 2000/2001 v základnej škole v Lučenci a od školského roku 2002/2003 v ZŠ v Hlohovci. Ako autor uvádza, nadané deti sú už v materských školách identifikované screeningom, tiež prechádzajú

2 Por. J. Laznibatová, *Problémy výchovy a vzdelávania nadaných detí: Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl*, „Pedagogická revue“ 1996 nr 1-2, s. 79- 84.

psychologickými skúškami inteligencie, sociability a tvorivosti. Po úspešnom absolvovaní sú zaradené do bežných tried. V škole pracuje špeciálny pedagóg, ktorý pre nadané deti tvorí individuálne a skupinové výučbové programy. S nadanými deťmi pracuje v ich triedach ako podporný učiteľ, niektoré vyučovacie hodiny vedie oddelene v špeciálnych učebniach. Tento experiment teda využíva kombinovanú formu edukácie, kedy vyučovanie prebieha v bežnej triede, ale časť výučby zabezpečuje špeciálny pedagóg, a tiež integrovanú formu, kedy je nadané dieťa vzdelávané v bežnej triede s podporným učiteľom a sú zabezpečené aj odborné konzultácie pre učiteľov a žiakov zo strany pedagogicko – psychologicko poradne.

V jednotlivých triedach sú zaradení dvaja až jedenásti identifikovaní nadaní žiaci. Od prvého ročníka majú v učebnom pláne zaradenú angličtinu a od tretieho prácu s počítačom. Na rozdiel od projektu segregovanej edukácie, ktorý bol rozšírený až po stredoškolské štúdium, je tento projekt zameraný len na 1. stupeň ZŠ. Predpokladá totiž, že sa žiaci neskôr zaradia do existujúcich foriem starostlivosti o talenty. V. Dočkal³ poukazuje na pozitíva tejto formy edukácie nadaných na základe sledovania vedomostného, kognitívneho, tvorivostného a sociálneho vývinu žiakov integrovaných tried. Tiež uvádza, že tento model je vhodný aj pre menšie školy, kde nie je možné nájsť dostatočný počet nadaných detí pre vytvorenie špeciálnej triedy.

Žiaci sa v takýchto vytvorených podmienkach na jednej strane učia komunikovať a spolupracovať s ostatnými deťmi, vytvárajú vzájomné vzťahy, priateľstvá, učia sa vzájomnej akceptácii, a na strane druhej je im poskytovaná adekvátne starostlivosť v kognitívnej oblasti na základe individuálnych špeciálnych potrieb nadaných jednotlivcov.

Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl

Projekt vznikol z reálnych potrieb nadaných detí, pretože v našich podmienkach bola ponuka vzdelávania pre nadaných minimálna. Preto cieľom vznikajúcich experimentálnych tried bolo overiť to, ako môžu tieto špecializované triedy s inými prístupmi v edukácii pomôcť optimálnemu vývinu nadpriemerne nadaného dieťaťa v škole.

V rámci projektu vznikla v roku 1998 v Bratislave samostatná Škola pre mimoriadne nadané deti, ktorá zabezpečuje vzdelávanie nadaných detí od 1. triedy až po maturitu. Špeciálne triedy pre nadaných žiakov boli postupne otvárané v Košiciach, Nitre, Rimavskej Sobote, Ružomberku, Prešove, Topoľčanoch, Žiline, Trenčíne, v Komárne, Nových Zámkoch, Považskej Bystrici, Trnave, Žiari nad Hronom, v Bytči...a v ďalších mestách, a pripájané k projektu.

3 Zob. V. Dočkal, *Optimalizácia výchy nadaných žiakov*, Brno 2005;

Cieľom výchovy a vzdelávania nadaných detí je podľa autorky J. Laznibatovej⁴ v rámci projektu:

- vytvorenie primeraných podmienok pre rozvoj potenciálu intelektovo mimoriadne nadaných detí v podmienkach školy,
- podpora a stimulovanie detí k používaniu vyšších úrovní myslenia a tvorivosti (riešením problémových úloh – vychádzajúcich z Bloomových taxonómií, podnecujúce úlohy na vyučovaní),
- podpora a stimulácia emocionálnej a sociálnej stránky osobnosti žiakov (používanie prvkov Clarkovej integratívneho modelu sociálnych hier, empatických cvičení a prosociálneho správania, riešenie konkrétnych alebo fiktívnych problémov medziľudských vzťahov),
- poskytnutie podmienok na optimálny rozvoj všestranných aj špecifických záujmov žiakov, ich schopností a prirodzený vývin ich osobnosti (tolerancia, tvorivá atmosféra, slobodné vyjadrovanie, empatia a akceptácia, kde sa uplatňuje pozitívne hodnotenie s dôrazom na sebahodnotenie),
- formovanie priateľských vzťahov medzi žiakom a učiteľom.

Ako ďalej autorka uvádza, že výchovno – vzdelávací proces je ovplyvnený špecifickými potrebami nadaných detí. Z hľadiska pedagogického sa zohľadňuje aktuálna úroveň fyzického a psychického vývinu nadaných detí, ich výrazný náskok v kognitívnej oblasti, skorá schopnosť čítania, zvládnutie základných matematických a grafomotorických zručností už v predškolskom veku, potreba získavania nových informácií, túžba po poznávaní a objavovaní, široké spektrum záujmových oblastí, netypických pre danú vekovú kategóriu, potreba nových, rozmanitých a originálnych úloh, odmietanie opakovania tých istých úloh, vysoká vnútorná motivácia, potreba tvorivosti, rýchlosť, bystrosť a pružnosť myslenia, spojená s nerovnosťou medzi úrovňou rozumového a sociálno – emocionálneho vývinu nadaných detí. Z hľadiska pedagogicko – psychologického sa v modeli zohľadňuje precitlivosť nadaných, nižšia potreba sociálnych kontaktov, výrazná potreba citovej podpory, sebaakceptácie, sebahodnotenia, výrazný zmysel pre spravodlivosť, nekonformnosť, odmietanie autoritatívneho prístupu, nechota vykonávať činnosti nevysvetlené, logicky nezdôvodnené, potreba podporovania a posilňovania slabších stránok, napr. pohybová zručnosť, komunikačné problémy, emocionálna a sociálna zrelosť, možný výskyt problémových prejavov, napr. v učení, v správaní, v sociálnej a emocionálnej sfére, a v neposlednom rade potreba individuálneho prístupu k vzdelávacím potrebám nadaných, uplatňovanie špeciálnych metód, foriem, prostriedkov, ktoré sú netypické v bežnej škole, ale zodpovedajú osobnostnej a intelektovej úrovni nadaných detí.

4 Zob. J. Laznibatová, Špecifiká výchovno – vzdelávacej práce s intelektovo nadanými deťmi, „Pedagogické spektrum” 1999 nr 1-2, s. 18-27.

Edukačné prístupy práce s intelektovo nadaným žiakom v bežnej triede

Nadané dieťa prichádza do školy s výrazným vývinovým náskokom predovšetkým v kognitívnej oblasti. Na vyučovaní sa nudí, predpísané učivo je preň málo náročné, nezaujímavé, v škole trpí tým, že nemá na vyučovaní vytvorený dostatočný priestor pre realizáciu a uspokojovanie špecifických edukačných potrieb.

V bežnej, nešpecializovanej triede môže byť prítomnosť nadaného žiaka rôzna. V mnohých prípadoch ide o dieťa, ktorého nadanie nebolo dosiaľ identifikované⁵. Hlavnú úlohu tu plní učiteľ, ktorý by mal vedieť rozpoznať príznaky nadania (viď kapitola 5). Často sú jednotlivé prejavy nejednoznačné a výraznejšie sa prejavujú iba u extrémne nadaných jedincov. Identifikačný proces môžu sťažiť aj prípadné poruchy učenia či ľahká mozgová dysfunkcia. Z tohto dôvodu je potrebné pri samotnej identifikácii spolupráca pedagóga, psychológa a rodiča. Ďalej je potrebné diagnostikovať charakteristiky nadaného, ako typ nadania, špecifické schopnosti a pod., aby bol navrhnutý vhodný typ edukačnej starostlivosti. Pre zdravý vývin nadaného dieťaťa je dôležité rozpoznanie nadania ešte v materskej škole alebo v prvých rokoch školskej dochádzky⁶.

V prípade, že pedagóg vie o intelektovom nadaní žiaka, musí vo výchovno – vyučovacom procese akceptovať a rešpektovať špecifiká jeho osobnosti a správania, prihliadať na špeciálne edukačné potreby nadaného. Ďalej rozvíjať a stimulovať jeho poznávacie schopnosti, celú jeho osobnosť, pozitívne ho hodnotiť a povzbudzovať, umožňovať mu vytváranie správneho sebaobrazu častým sebahodnotením, a sústrediť sa na reedukáciu prípadných problémových prejavov jeho správania⁷. Snaží sa vytvárať vhodné podmienky pre začlenenie intelektovo nadaného žiaka do kolektívu. Niekedy učitelia vyplňajú voľný čas nadaných na vyučovaní tak, že ich poverujú k neustálemu pomáhaniu, doučovaniu slabších žiakov. Aj keď občasná aktivity tohto typu môžu pozitívne pôsobiť na emocionálny vývin nadaného dieťaťa, je nevhodné zneužívať ho na rozvíjanie druhých.

Cieľom špeciálnej edukácie intelektovo nadaných je poskytovať im informácie, ktoré majú slúžiť na rozvoj ich vyšších poznávacích schopností a celej osobnosti.

Metódy v edukácii nadaných

Nadané deti sú veľmi zvedavé a majú veľkú túžbu objavovať a spoznávať všetko nové. Úlohy, ktoré riešia na vyučovaní, by mali byť pestré, podnetné a zaujímavé.

5 Por. J. Lazníbatová, *Nadané dieťa v škole*, "Rodina a škola" 1992 nr 10, s. 12-14.

6 Por. J. Jurášková, *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok 2003.

7 Zob. P. Mazur, *Milost' istot' povolania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, t. 1, red. I. Krupová, B. Akimjaková, Levoča 2009, s. 20-26.

vé. Preto v edukačnom procese uprednostňujeme heuristické metódy, pri ktorých žiaci samostatnou poznávacou a tvorivou činnosťou prichádzajú k objavovaniu nového, k vlastným spôsobom riešenia, a metódy podnecujúce uplatňovanie zložitých myšlienkových aktivít, problémové úlohy, nejednoznačné zadania, tvorivé úlohy, brainstorming. Medzi úlohy, ktoré predpokladajú zapojenie vyšších úrovní myslenia patria aj stimulujúce úlohy a komplexnejšie – viackrokové úlohy, v ktorých ide o nacvičovanie danej zručnosti prostredníctvom riešenia inej.

Pri práci s nadanými žiakmi je potrebné, dopredu poznať ich znalosti v určitom predmete, pretože mnohé časti učiva im môžu byť známe. Následne ich podnecujeme k vypracovávaniu referátov, k samostatnej práci s literatúrou alebo k riešeniu problémových úloh. Neraz riešia úlohy svojím vlastným spôsobom. Je vhodné nevnučovať im osvedčený spôsob, ale nechať ich riešiť samostatne. Následne po vypracovaní možno postupy porovnávať, argumentovať pre a proti⁸.

Z hľadiska perfekcionizmu a individualizmu nadaných je nevhodné motivovať ich individuálnymi súťažami, ale učiť ich spolupracovať v skupinách. Vo vyučovacom procese potrebujú pestré prostredie, dostatok priestoru pre samostatnú i skupinovú prácu. Musia mať k dispozícii dostatok literatúry, encyklopédie, náučné texty, mapy, glóbusy, modely.

V hodnotení nielen nadaných detí je dôležité povzbudenie a ocenenie, no u nadaných obzvlášť, aby dokázali oceniť sami seba. Nie je vhodné porovnávať ich s ostatnými žiakmi, dôraz by mal byť kladený na vlastný rozvoj, na porovnanie súčasného výkonu s predošlým. Vedeíme ich k sebahodnoteniu, mnohí nadaní sa podceňujú.

Nadaným žiakom nielen v bežnej triede môžeme ponúknuť na vyučovaní *doplňkový, alternatívny materiál a alternatívne činnosti*.

Ak je s prácou žiak hotový skôr ako zvyšok triedy, môže pracovať na úlohách doplnkových, podobného typu. Pri riešení úloh spolu s triedou, môže dostať alternatívne zadania, ktoré sú sofistikovanejšie. Úlohy môžu mať formu pracovných listov. Alternatívna činnosť ponúknutá žiakovi po vypracovaní zadanej úlohy sa musí týkať oblasti, ktorá ho zaujíma. Doplnkové a alternatívne činnosti by mali byť ukončené spätnou väzbou. Vhodná je prezentácia pred triedou, výstava, v rámci alternatívnej činnosti si môže pripraviť pre ostatných kvíz a pod. Vo výslednom produkte činnosti nadaných sa často stretávame s pragmatizmom, preto je potrebné rešpektovať silné stránky ich osobnosti. Winebrennerová (podľa J. Juráškovej, 2001) odporúča pri práci s nadaným žiakom predovšetkým v bežnej triede tzv. *kontraktové vyučovanie*. Ide o dohodu medzi učiteľom a žiakom, ktorá obsahuje ciele a učivo, ktoré si žiak individuálne osvojí, čas, ktorý bude potrebovať, a spôsob hodnotenia. Najčastejšie ide o tému, o ktorú sa nadaný zaujíma. Kontrakt vyko-

8 Por. V. Dočkal, *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Lidové noviny, Praha 2005.

náva vtedy, keď si ostatní žiaci osvojujú učivo, alebo precvičujú zručnosti, ktoré nadaný ovláda, a obsahuje tiež obohacujúce aktivity. Súčasťou kontraktu je dohoda o vhodnom správaní počas práce na kontrakte.

V bežnej triede je pre extrémnejšie nadaných vhodné zostaviť individuálny učebný plán (Príloha B).

Prístup pedagóga v bežnej triede, ako aj organizačné formy edukačnej práce s nadanými závisia od počtu integrovaných nadaných. Pri jednom žiakovi, alebo malom počte prevláda viac individualizovaný prístup, pri skupine je možné viac uplatňovať skupinovú prácu.

J. Jurášková, V. Dočkal odporúčajú pri edukácii nadaných využívať diferencované aktivity, pričom si žiaci sami volia, ktorým úlohám sa budú venovať, práca v pracovných listoch, čítanie na koberci, práca na podnetných úlohách. Nadaným žiakom je vhodné nechať priestor, aby oboznámili triedu zo svojimi poznatkami, nemusí všetko vysvetľovať učiteľ. Pri práci v skupinách odporúčajú skupiny obmieňať, aby si žiaci vyskúšali viacero funkcií. Je potrebné zadávať nadaným úlohy podľa ich schopností a motivácie, rozširovať učivo, uplatňovať kritické myslenie, nechať žiakov argumentovať, vytvoriť priestor na vyjadrenie sa žiakov o vlastných spôsoboch riešenia úloh, venovať nácviku mechanických činností len nutný priestor, uplatňovať princípy problémového a integrovaného vyučovania, využívať projektové vyučovanie.

Učitelia na zefektívnenie vyučovacieho procesu môžu využiť ďalšie z metód tvorivého vyučovania a to napr. didaktické hry, prvky tvorivej dramatiky (dramatickú hru, rolové hry, improvizáciu, imitáciu, charakterizáciu). U žiakov sa tešia veľkej obľube, umožňujú im vyjadrovať sa iným spôsobom, napr. pohybom.

Úspešnosť vzdelávania nadaných závisí nielen od pedagóga, ale vo veľkej miere pôsobí aj úspešná spolupráca medzi jednotlivými pedagógmi, psychológom i samotným riaditeľstvom školy. Úsilím všetkých je počas celého edukačného procesu vytvárať nadanému žiakovi primerané podmienky pre zdravý vývoj jeho intelektu a osobnosti.

Literatúra:

Dočkal V., *Optimalizácia výčby nadaných žiakov*, Brno 2005.

Dočkal V., *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Lidové noviny, Praha 2005.

Jurášková J., *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok 2003.

Laznibatová J., *Nadané dieťa v škole*, "Rodina a škola" 1992 nr 10, s. 12-14.

Laznibatová J., *Problémy výchovy a vzdelávania nadaných detí: Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach základných škôl*, „Pedagogická revue“ 1996 nr 1-2, s. 79- 84.

Laznibatová J., Špecifiká výchovno – vzdelávacej práce s intelektovo nadanými deťmi, „Pedagogické spektrum“ 1999 nr 1-2, s. 18-27.

Maďarová M., *Postup mimoriadne nadaného žiaka do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho ročníka*, „Pedagogické spektrum“ 2003 nr 1-2, s. 87- 92.

Mazur P., *Miłość istotą powołania nauczycielskiego*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, t. 1, red. I. Krupová, B. Akimjaková, Levoča 2009, s. 20-26.

Zdenka Hlaváčová

Kľúčové kompetencie učiteľa materskej školy

Abstract: *Zmyslom a cieľom celoživotného vzdelávania pedagógov je vybaviť ich súborom takých kompetencií, ktorých úroveň je pre nich dosiahnuteľná a praxou akceptovateľná. Tým sa zabezpečí ich pripravenosť pre úspešný kvalitný pedagogický výkon permanentným profesijným sebarozvojom a zdokonaľovaním. V príspevku analyzujeme kompetenčný profil učiteľa predprimárneho vzdelávania cez požiadavky, ktoré sú kladené na učiteľskú profesiu.*

Cieľom každého ľudského snaženia a úsilia v oblasti edukácie je vytvoriť, rozvíjať a vedieť aplikovať v živote portfólio spôsobilostí v základných elementoch – vedomosti, zručnosti, schopnosti, postoje a osobnostné kvality a hodnoty. Výsledkom má byť ich prepojenie, udržiavanie a rozvíjanie, ktoré by malo vyústiť do vzájomnej harmónie ako jedného z predpokladov úspechu bytia a života človeka. Účinnou cestou k napĺňaniu týchto očakávaní je vytvoriť podmienky pre jedinca a jedincom, aby mohol, chcel a bol motivovaný, aktívnym, tvorivým a spôsobilým využívať efekty výchovy a vzdelávania. Edukačná prípravapocas celého života je preto pre každého najlepšou cestou nielen ako sa vysporiadať s výzvami, ktoré prinášajú zmeny, ale najmä vyzbrojiť sa kompetentnosťou pre určitý pracovný výkon.

I napriek skutočnosti, že laická i odborná verejnosť bežne používa pojem **kompetencia** v odbornom jazyku i v hovorovej reči, jeho význam je viacznačný. Ako synonymá pojmu *kompetencia* sa zvyknú používať pojmy *schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita* a ďalšie. **Kompetencia predstavuje schopnosť aktivizovať a aplikovať zvnútornený systém vedomostí, schopností, odborných a sociálnych zručností, hodnôt, postojov, ako aj ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný (miera, intenzita, pomer jednotlivých zložiek, spôsob ich zoskupenia, hierarchizácia). Môže sa aktivizovať a prejavovať v rôznych kontextoch prostredníctvom činnosti v reálnom živote.** Pojem kompetencia sa vzťahuje *na jedincov, sociálne skupiny a inštitúcie*, pokiaľ tieto úspešne dosahujú ciele a plnia požiadavky kladené na ne okolitým prostredím.

Mať kompetencie znamená mať komplexnú vybavenosť osobnosti, ktorá umožní jednotlivcovi úspešne zvládnuť úlohy a situácie v živote, v ktorých sa dokáže

primerane orientovať, vykonávať vhodné činnosti, zaujať prínosný postoj. V Slovníku cudzích slov latinský preklad kompetencie znamená *právomoc, okruh pôsobnosti, dosah právomoci*. Weinert (OECD, 2001), ktorý analyzoval rôzne definície kompetencií, našiel spoločnú charakteristiku – interpretáciu kompetencie „ako špeciálneho systému schopností, vedomostí a zručností, ktoré sú nevyhnutné alebo dostačujúce pre dosiahnutie určitého cieľa.“ Podľa tohto autora kompetencia nevyjadruje trvalý stav, ale má procesuálny charakter. Vo vzťahu k otázke ako kompetencie vznikajú, **Smolíková** konštatuje, že „hlavným znakom kompetencií je ich väzba k činnosti či k praktickému výkonu, a to vo dvoch smeroch, resp. fázach: určitá činnosť či praktický výkon stoja na začiatku procesu utvárania kompetencie a tiež na jeho konci – kompetenciu získavame práve len činnosťou, zážitkom, vlastnou aktivitou a praxou, a preto ju môžeme tiež v praxi ľahšie uplatniť“. Autorka ďalej uvádza, že kompetenciu nemožno jednoducho odovzdať. Jedinec ju nemôže získať tým, že o nej počuje. Kompetencia vzniká prepájaním celého radu poznatkov, vedomostí, zručností a schopností, postojov a hodnôt. Postupne na seba naväzujú, spájajú sa, čím sa celý komplex zdokonaľuje, stáva sa síce zložitejší, ale na druhej strane lepšie uplatniteľný a flexibilnejší v rôznych **životných** situáciách.

Základnou filozofiou kľúčových kompetencií je pripraviť človeka na celoživotné vzdelávanie. Od roku 2001 začali odborníci vytvárať základ „**Koncepcie kľúčových kompetencií**“, ktorá stanovila priority: *osobné naplnenie a rozvoj jedinca v priebehu celého života, aktívne zapojenie sa do spoločnosti, priorita osobnostného rozvoja, európske trendy, dokumenty formulujúce požiadavky učiacej sa spoločnosti a kľúčových kompetencií a vzdelávania človeka 21. storočia, dimenzie profesionality – odborné, etické, osobnostné*².

Z uvedeného vyplýva, že pod pojmom kľúčové kompetencie rozumieme *zvnútornený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt, ktoré sú dôležité pre rozvoj osobnosti, aktívne zapojenie do života, uplatnenie v zamestnaní a v neposlednej miere pre ďalšie vzdelávanie*.

Belz a Siegrist³ konštatujú, že získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Podľa týchto autorov možno aplikovať základné schopnosti vzťahujúce sa na proces učenia a na pripravenosť učiť sa: *tešiť sa na nové poznatky, kriticky skúmať vlastný obraz, reflektovať spôsoby vlastného konania a prípadne aj modifikovať*.

1 K. Smolíková, *Manuál k príprave školného (triedniho) vzdelávacieho programu materskej školy*, Praha 2006.

2 B. Kasáčová, *Učiteľ profesia a príprava*, Banská Bystrica 2002; B. Kosová, *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*, Prešov 2000. Zob. P. Mazur, *Wychowanie ku wartościom wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, w: *Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, red. P. Mazur, Lublin 2007, s. 7-19.

3 Zob. H. Belz, M. Siegrist, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha 2001.

Európsky referenčný rámec stanovil **osem kľúčových kompetencií**:

- *komunikácia v materinskom jazyku* – (pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom jazyku),
- *komunikácia v cudzích jazykoch* – (pripravenosť k dorozumievaniu sa v cudzom jazyku),
- *matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky* (pripravenosť k využívaniu matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote),
- *digitálna kompetencia* – (pripravenosť k využívaniu informačno-komunikačných technológií a k narábaniu s informáciami),
- *naučiť sa učiť* – učebné kompetencie (pripravenosť k učeniu sa ako sa učiť),
- *spoločenské a občianske kompetencie* – sociálne a personálne (pripravenosť k zapájaniu sa do občianskeho života, pripravenosť k interpersonálnym vzťahom, k sebauvárania, sebariadaniu osobnosti),
- *iniciatívnosť a podnikavosť* – (pripravenosť k zamestnateľnosti a k uskutočňovaniu myšlienok),
- *kultúrne povedomie a vyjadrovanie* – (pripravenosť k podporovaniu kultúrnych a osobnostných hodnôt (Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie – 2006/962/ES).

Požiadavky na profesionalitu učiteľa materskej školy, jeho kompetentnosť môžeme vymedziť v rovinách odbornosti, osobnostnej a sociálnej vyspelosti, schopnosti organizovať a riadiť edukačný proces, poznania osobitosti a špecifik učiacich sa, sebarozvoja a neustáleho zdokonaľovania spôsobilostí s dôrazom na jeho motiváciu, aktívnosť, kvalitu, prosperitu, tvorivosť a inovatívnosť. Z uvedeneho vyplýva, že **profesijnou kompetenciou** môžeme rozumieť *demonštráciu pozorovateľného – hodnoteného profesionálneho správania sa a konania pedagóga, ktoré sú riadené spojením jeho vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a osobnostných kvalít kariéry*. Ide o kompetencie a dispozície, ktorými má byť pedagóg vyzbrojený, aby mohol kvalitne úspešne a efektívne vykonávať svoje povolanie a zabezpečovať svoj kariérny rast. Dostupné teoretické prístupy možno zovšeobecniť a považovať tak *profesijné kompetencie za významné spôsobilosti, či predpoklady pre výkon typických pedagogických činností*. Pre **úplnosť** treba doplniť význam aj *osobnostných, tiež fyzických a zdravotných predpokladov*.

Pri analýze *kľúčových profesijných kompetencií pedagóga* vychádzame z definície pojmov „štandard“, „štandardizácia“. V Slovníku cudzích slov nachádzame anglický preklad, že je to „*dosiahnutá bežná úroveň, ustálený jednotný vzor jeho úprava, normatívna forma, proces na určenie noriem, postup ustalovania, upevňovania*“. **Profesijný štandard** možno preto chápať ako *normatívnu kategóriu, ktorá obsahuje relatívne stále charakteristiky, znaky povolania – pracovného výkonu*. Obsahuje výkonnostné kritériá, stupne, normy, požadované spôsobilosti, kvalifikačné a osobnostné kompetencie, fyzické a zdravotné predpoklady pre výkon povolania.

Takto vzniknutý **kompetenčný profil** pedagóga je *súhrnom kľúčových kompetencií a preukázateľných špecifických kompetencií (spôsobilostí), ktorými je charakterizovaný pedagogický odborný výkon* v jednotlivých kategóriách a kariérových stupňoch pedagogických zamestnancov škôl alebo školských zariadení.

Kompetenčný profil učiteľa predprimárneho vzdelávania je **orientovaný na hlavné oblasti výkonu**:

- **dieťa**, kompetencie súvisiace so schopnosťou identifikovať charakteristiky dieťaťa vstupujúceho do edukačného procesu – diagnostické, pedagogické, intervenčné, psychologické,
- **edukačný proces**, kompetencie súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením edukačných procesov – odborné, psychodidaktické, komunikačné a sociálne,
- **profesijný sebarozvoj**, kompetencie súvisiace s rolou a sebazdokonaľovaním pedagógov,
- **škola**, kompetencie vo vzťahu k rozvoju školy, k tvorbe stratégií, uskutočňovania evalvácie a participatívnosti⁴.

Východiská pre zadefinovanie kľúčových kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania stanovené analýzou kompetencií od dvoch autorov Petláka⁵ a Spilkovej⁶:

- *personálne* – potreba kladného vzťahu k profesií, reálny pohľad na výsledky práce, postoje k sebahodnoteniu, úsilie a postoje k ďalšiemu vzdelávaniu, komunikácia, spolupráca a kooperácia so zúčastnenými;
- *odborno – predmetové kompetencie* – učiteľ ako garant vedeckých základov, predmetov svojej aprobácie má schopnosť:
 - zdokonaľovať systematické znalosti v rozsahu a hĺbke zodpovedajúcim potrebám školy a dĺžke pedagogickej praxe,
 - transformovať poznatky príslušných odborov do obsahov vzdelávania,
 - integrovať medziodborové poznatky a vytvárať medzipredmetové vzťahy,
 - vyhľadávať a spracovávať nové informácie v odbore,
 - využívať informačno-komunikačné technológie na užívateľskej úrovni;
- *pedagogické* – uvedomovanie si zodpovednosti za rozhodnutia podmieňujúce úspešnosť/neúspešnosť pedagogického pôsobenia, za rozvoj učiaceho, vytváranie správneho motivujúceho a inšpirujúceho podnetného prostredia, ochrana jedincov pred ohrozením, tvorivosť, flexibilita, empatia, autencita, prosociálnosť;

4 Por. M. Pisoňová, *Teória a prax efektívneho sebariadania*, Nitra 2009.

5 Por. E. Petlák, *Všeobecná didaktika*, Bratislava 2004.

6 Por. V. Spilková, *Současné proměny vzdělávání učitelů*, w: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, Brno 2004.

- *psychologické*– dôkladné poznanie zákonitostí vývinu, komplexný prístup a hodnotenie, vylúčenie negatívnych a stresujúcich vplyvov, uplatnenie intervenčných zásahov;
- *didaktické*– učiteľ uplatňuje motiváciu, tvorivé vyučovacie metódy a formy práce, diferencovaný prístup, sebareflexívne metódy skvalitňovania a má schopnosť:
 - skúmať a riešiť vedeckými metódami pedagogické problémy,
 - ovládať edukačné stratégie,
 - využívať základný metodologický repertoár v súvislosti so stupňom vzdelávania,
 - prispôbiť individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám učiacich a požiadavkám konkrétnej školy,
 - zorientovať sa v školských vzdelávacích programoch a vie s nimi pracovať pri tvorbe vlastných edukačných projektov (plánov),
 - pracovať podľa teórií hodnotenia a vie ich využívať v súvislosti s individuálnymi a vývinovými osobitosťami jedincov,
 - využívať informačno-komunikačné technológie pre podporu učenia sa učiacich;
- *komunikačné* – učiteľ ako subjekt s patričnou úrovňou verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzťahu k deťom, rodičom, kolegom má schopnosť:
 - ovládať metódy a spôsoby vytvárania pozitívnej klímy v triede,
 - účinnej komunikácie s deťmi, vytvárať pozitívnu klímu v triede a prostredie,
 - efektívne komunikovať s najbližším sociálnym prostredím (rodičia, zamestnanci školy, experti a i.);
- *organizačno-školské*– autonómna, facilitátor, tvorca, spolupráca. Učiteľ je schopný plánovať svoju činnosť smerujúcu k výchove a vzdelávaniu:
 - má všeobecný rozhľad, orientuje sa vo vzdelávacej politike pozná zákony, normy a iné školské dokumenty,
 - je adaptívny v orientácii na spoločenské premeny a oboznámuje so základami aj učiacich,
 - pozná podmienky a procesy fungovania školy,
 - ovláda administratívne úkony v súvislosti s evidenciou jedincov,
 - má organizačné schopnosti pre edukačné a voľnočasové aktivity,
 - je schopný vytvárať projekty na úrovni inštitucionálnej spolupráce, vrátane zahraničia,
 - vie vystupovať ako reprezentant profesie;
- *diagnostické a intervenčné* – učiteľ má schopnosť diagnostikovať problémy detí a prekoncepty edukácie:
 - vie používať metódy a prostriedky pedagogickej diagnostiky,
 - je schopný identifikovať individuálne potreby učiacich,

- akceptuje rozmanité spôsoby učenia sa jedincov v závislosti od psychických a sociálnych podmienok;
- *poradenské a konzultačné* – učiteľ je schopný pomôcť a poradiť rodičom:
 - podnecujúce rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s hodnotovým systémom školy,
 - pozná metódy a stratégie personálneho rozvoja dieťaťa predškolského veku,
 - rešpektuje a oceňuje sociálne spôsobilosti a zručnosti detí;
- *intuitívne a reflexia vlastnej činnosti* – učiteľ je schopný hodnotiť a modifikovať vlastné edukačné pôsobenie, prepojenosť s predpokladmi ako:
 - fyzická zdatnosť a psychická odolnosť voči záťažovým situáciám,
 - primeraný aktuálny zdravotný stav,
 - morálna bezúhonnosť,
 - autoregulatívnosť k zdokonaľovaniu edukačného štýlu.

Osvojovanie, zdokonaľovanie a overovanie kľúčových kompetencií v porovnávaní s **profesijným** štandardom učiteľa predprimárneho vzdelávania sa považuje za celoživotný proces. Okrem správne nastaveného kompetenčného profilu pedagóga, je nevyhnutné, aby každá škola si vypracovala kritériá a indikátory na identifikáciu kompetencií, posudzovanie úrovne a kvality pedagogického výkonu pomocou hodnotiacich škál. Svoju pozornosť musí zamerať aj na efektívny výber evalvačných nástrojov a spracovania portfólia pre vstup, proces i výstup.

Literatúra:

- Belz H., Siegrist M., *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha 2001.
- Kasáčová B., *Učiteľ profesia a príprava*, Banská Bystrica 2002.
- Kosová B., *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*, Prešov 2000.
- Mazur P., *Wychowanie ku wartościom wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, w: *Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, red. P. Mazur, Lublin 2007, s. 7-19.
- Petlák E., *Všeobecná didaktika*, Bratislava 2004.
- Pisoňová M., *Teória a prax efektívneho sebariadenia*, Nitra 2009.
- Smolíková K., *Manuál k príprave školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*, Praha 2006.
- Spilková V., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, w: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, Brno 2004.

Beata Komorowska

Dylematy wokół nowej podstawy programowej w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców uczniów klas pierwszych

***Abstract:**Introducing a new syllabus is an element of the reform of education system in Poland. This fact is combined with the decision about decreasing the age of compulsory education to the age of 6. While enforcing the new syllabus – from 1.09.2009 until now – there are 6 and 7-year-old children among first-grade pupils. The article presents teachers and parents' opinions on opportunities and threats of covering the new syllabus in the context of situation of a first-grade pupil one year after introducing the new syllabus.*

Opracowanie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych oraz innych form wychowania przedszkolnego, a także nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, w tym także dla I etapu edukacyjnego obejmującego klasy I – III [Dz. U. nr 4 z 15 stycznia 2009] to jedno z działań wprowadzanej stopniowo reformy edukacji. Dokumenty te są odpowiedzią na decyzję o obniżeniu wieku obowiązku szkolnego w polskim systemie oświatowym o rok i rozpoczynanie go przez dzieci 6 – letnie, przy jednoczesnym obowiązkowym rocznym przygotowaniu przedszkolnym.

Sam proces obniżenia obowiązku szkolnego rozłożono na 3 lata, począwszy od roku 2009. Przez ten czas – do roku 2012 – to rodzice mają decydować o przyspieszeniu lub odroczeniu obowiązku szkolnego dzieci. Jak pokazuje praktyka zainteresowanie rodziców posyłaniem do szkół 6 – latków jest niewielkie, szczególnie w małych miastach i w szkołach wiejskich. Jedynie duże aglomeracje miejskie odnotowują w szkołach podstawowych większy odsetek (ok. 10%) wszystkich 6-latków.

Tym sposobem rok szkolny 2009/2010 stał się rokiem przełomowym, głównie dla uczniów klas I szkoły podstawowej. Edukację szkolną rozpoczęły wszystkie 7 latki i część 6 – latków a nauczyciele zostali zobligowani do realizacji nowej podstawy programowej opracowanej dla sześciolatków. Dzieci siedmioletnie realizowały więc treści, które w większości były powtarzaniem tych opanowanych

w zerówce. Wzbudziło to uzasadniony sprzeciw rodziców i niemałe zakłopotanie wśród nauczycieli.

Niniejsze opracowanie przedstawia opinie zebrane na temat nowej podstawy programowej właśnie od tych dwóch grup podmiotów szkoły.

Badaniami objęto 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 80 rodziców dzieci klas I w roku szkolnym 2009/2010, czyli w pierwszym roku obowiązywania nowej podstawy programowej. Badania przeprowadzono w szkołach miejskich (Lublin, Świdnik, Chełm) i niewielkich szkołach wiejskich (głównie z okolic Chełma). Głównym problemem badawczym było pytanie: jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i rodzice uczniów klas pierwszych postrzegają nową podstawę programową po pierwszym roku jej obowiązywania? Problemy szczegółowe dotyczyły m.in. oceny tej podstawy w kategoriach szans i zagrożeń dla pracy nauczyciela, dla ucznia i dla systemu oświaty; oceny z perspektywy badanych podmiotów, czasu wprowadzenia nowej podstawy oraz sytuacji ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, przy użyciu techniki ankiety, w ramach której wykorzystano samodzielnie skonstruowane kwestionariusze ankiet dla nauczycieli i rodziców. Kwestionariusze składały się z 8 (dla rodziców) i 9 (dla nauczycieli) pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych. Badania przeprowadzone zostały w czerwcu 2010 tuż przed zakończeniem roku szkolnego, tak by obie grupy badane miały zasób doświadczeń z pełnego roku szkolnego obowiązywania nowej podstawy programowej.

Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych przedstawiają się następująco.

Pierwsze pytanie dotyczyło oceny przez nauczycieli momentu wprowadzenia nowej podstawy programowej. Zdecydowana większość badanych nauczycieli (78%) oceniła ten czas jako nieodpowiedni, uzasadniając to głównie faktem, iż dzieje się to z krzywdą dla dzieci 7 – letnich, które zupełnie bezzasadnie powtórzyły w pierwszej klasie program „zerówki”. Badani nauczyciele, którzy uznali, że czas wprowadzenia był odpowiedni (16%, w tym głównie nauczyciele z niewielkim stażem pracy) argumentowali ten fakt większą „przejrzystością” nowej podstawy i jej koniecznością ze względu na sześciolatków. Kolejne pytanie, będące uszczegółowieniem pierwszego, dotyczyło tego czy badani nauczyciele podczas wcześniejszych lat pracy dostrzegali potrzebę zmiany podstawy programowej. Tu nauczyciele byli konsekwentni i znów w zdecydowanej większości (72%) zaprzeczyli, uznając, że dla dzieci przychodzących po przygotowaniu „zerówkowym”, podstawa była odpowiednia do wieku i możliwości, korzystna dla rozwoju dzieci i zmiana nie była konieczna. Niepokojącym jest fakt, że badani nauczyciele wskazują, iż obecnie są zmuszeni prowadzić program – jak go nazywają – „ukryty”, aby nie hamować rozwoju dziecka. Program ten to realizowanie treści, które w podstawie przewidziane są dla klasy II więc problem z nową podstawą pojawi się także w kolejnych latach.

Jeszcze mniej optymistycznie moment wprowadzenia nowej podstawy programowej ocenili badani rodzice uczniów klas pierwszych. Aż 93,75% tej grupy oceniła ten czas jako nieodpowiedni. W opinii rodziców szkoły nie były przygotowane na tak szybką zmianę, poziom nauczania siedmiolatków zdecydowanie się obniżył i badani zgodnie uznali, że nowa podstawa programowa powinna być wprowadzona w momencie objęcia obowiązkiem szkolnym wszystkich sześciolatków, bo przecież dla nich – jak mówią rodzice – została ona napisana.

Interesującym i budującym jest również fakt, że badani rodzice deklarują w większości (77,5%) znajomość założeń nowej podstawy programowej, a jako główne źródło wiedzy wymieniają: nauczycieli (63,75%), internet (22,5%), telewizję (13,75%). Świadczy to o fakcie zainteresowania edukacją dzieci i zwiększonej czujności w sytuacji zmiany, którą uznają za niekorzystną.

Celem przeprowadzonej ankiety było poznanie wszechstronnej opinii nauczycieli i rodziców na temat nowej podstawy programowej. Kolejne pytania dotyczyły więc zarówno szans, jak i zagrożeń, jakie postrzegają badane podmioty w związku z wprowadzeniem nowej podstawy programowej w trzech kategoriach: w kontekście pracy nauczyciela, ucznia i funkcjonowania systemu oświaty.

Spośród szans jakie niesie wprowadzenie nowej podstawy programowej dla swojej pracy badani nauczyciele wymieniają najczęściej: większe możliwości i swobodę w prowadzeniu zajęć, możliwość dostosowania materiału do potrzeb uczniów, więcej czasu na indywidualną pracę z dziećmi. Niestety 42% wszystkich badanych nauczycieli nie dostrzega żadnych szans dla swojej pracy w związku z nową podstawą programową.

Z kolei badani rodzice zwracają uwagę, iż nowa postawa programowa stwarza nauczycielom głównie szansę indywidualnego podejścia do ucznia.

W kontekście rozwoju ucznia nauczyciele postrzegają wprowadzenie nowej podstawy jako szansę rozwoju zdolności twórczych (nabywanie większych umiejętności plastycznych, muzycznych, rozwój sprawności fizycznej). Ponadto zwracają uwagę, że większa ilość uczniów ma szansę opanować w stopniu dobrym i bardzo dobrym treści zawarte w podstawie, a co za tym idzie – mieć poczucie sukcesu, co nie jest przecież bez znaczenia w rozwoju poznawczym uczniów. Jest jednak grupa nauczycieli, najprawdopodobniej konsekwentnych przeciwników podstawy, którzy twierdzą, że nie widzą żadnych szans dla ucznia w związku z wprowadzeniem nowej podstawy (22%).

Podobne zdanie w tym względzie mają także badani rodzice. Uważają, że nowa podstawa programowa to szansa dla zdecydowanej większości dzieci na opanowanie wymaganego poziomu wiedzy i umiejętności (83,75%); za korzystne uważają też przeznaczenie czasu na zabawę, której dzieci na I etapie kształcenia bardzo potrzebują i którą można przecież łączyć z nauką (13,75%).

Najmniej szans nauczyciele postrzegają dla funkcjonowania systemu oświaty. Zdecydowanie dominującym wskazaniem było tu zwrócenie uwagi na zmianę

bazy materialnej szkół i przystosowanie jej do potrzeb 6 – latków. Badani rodzice nie posiadają natomiast żadnej wiedzy na temat szans, jakie nowa podstawa programowa może stworzyć dla systemu oświaty.

Badane grupy respondentów, oprócz szans, dostrzegają także zagrożenia w związku z wprowadzeniem nowej podstawy programowej.

Nauczyciele w kontekście swojej pracy zwracają głównie uwagę na dużo dokumentów do wypełnienia, czyli dużo więcej tzw. „pracy papierowej” i dodatkowe zadania związane z monitorowaniem realizacji podstawy. Zaś rodzice wskazują tu na trud pracy z uczniami, którzy się nudzą i na obniżenie poziomu wymagań, który nie sprzyja efektywnej pracy dydaktyczno – wychowawczej.

Dla ucznia – w opinii badanych nauczycieli – nowa podstawa programowa jest zagrożeniem, gdyż ogranicza i hamuje rozwój dzieci siedmioletnich, obniża poziom nauczania, uczniowie zdolniejsi się nudzą. Tak samo uważają badani rodzice, którzy dodają jeszcze, że nowa podstawa ogranicza potencjał dzieci wybitnie zdolnych.

Jeśli chodzi o system oświaty, to nauczyciele najczęściej wskazują, że wprowadzenie nowej podstawy programowej to kolejny nieprzemyślany eksperyment, niespójny w całym systemie szkolnictwa, bo egzaminy maturalne są – w opinii badanych – bardzo trudne. Rodzice zaś twierdzą, że zmiana ta jest niekorzystna, gdyż brak jest nauczycieli, którzy byłoby dobrze przygotowani do pracy z dzieckiem sześcioltnim, co w perspektywie może mieć zgubne skutki dla jakości kształcenia.

W kolejnym pytaniu nauczyciele mieli wskazać, co najbardziej utrudnia im pracę w związku z nową podstawą programową. Najczęstsze wskazania dotyczyły zbyt niskich wymagań w stosunku do dzieci i powtarzania przez uczniów znanego im materiału (74%); w dalszej kolejności połączenie w jednej klasie uczniów sześć- i siedmioletnich (24%). Byli też tacy (18%), którzy stwierdzili, iż nie ma żadnych utrudnień.

Badani nauczyciele zapytani z kolei o to, co najbardziej ułatwia im pracę w związku z nową podstawą, wskazywali głównie na większą ilość czasu na utrwalenie wiadomości i umiejętności oraz na zabawę, większą swobodę działania podczas realizacji treści a także możliwość indywidualizacji pracy z uczniami. Potwierdzają ten fakt odpowiedzi badanych nauczycieli na kolejne pytanie dotyczące możliwości i szans indywidualnej pracy z uczniem w kontekście nowej podstawy programowej. Ponad połowa badanych (68%) stwierdza, że teraz ta szansa jest większa, ale 24% respondentów twierdzi, że przy realizacji poprzedniej podstawy programowej także stosowali się do tej zasady nauczania.

Oceniając sytuację ucznia klasy pierwszej w roku 2009/2010 badani nauczyciele i rodzice wybierali najczęściej następujące kategorie odpowiedzi:

Tab. 1. *Sytuacja ucznia I klasy w pierwszym roku realizacji nowej podstawy programowej w opinii nauczycieli.*

Kategoria odpowiedzi	Nauczyciele		Rodzice	
	N = 50	%	N=80	%
jest przeciążony nauką	2	4	0	0
nudzi się na lekcjach i podczas pracy domowej bo niepotrzebnie powtarza materiał zerówki	41	82	67	83,75
wymagania i zadania są na miarę jego możliwości	12	24	24	30
ma możliwość indywidualnego rozwoju zacieka- wień	29	58	11	13,75
zbyt dużo czasu poświęca na zabawę	19	38	21	26,25
łączyć naukę z zabawą łatwiej mu wdrożyć się w obowiązki szkolne	23	46	39	48,75

Jak wynika z danych zawartych w powyższej tabeli nauczyciele zwracają głównie uwagę na fakt, że uczeń klasy pierwszej nudzi się, powtarzając materiał z zerówki i zbyt dużo czasu poświęca na zabawę, z drugiej jednak strony ci sami badani nauczyciele podkreślają, że łączenie nauki z zabawą pomaga dzieciom wdrażać się w obowiązki szkolne, a brak konieczności szybkiej realizacji dużej liczby treści stwarza możliwość indywidualnego rozwoju zainteresowań. Tylko 2 badane osoby stwierdziły, że współczesny pierwszoklasista jest przeciążony nauką.

Podobny jest układ odpowiedzi udzielonych przez rodziców. Większość z nich stwierdza, że uczeń nudzi się na lekcjach, powtarzając znany mu materiał i zbyt dużo czasu poświęca na zabawę. Analogicznie do nauczycieli, prawie połowa badanych rodziców uznała, że łącząc naukę z zabawą łatwiej dziecku sprostać obowiązkom szkolnym a także zwrócili uwagę na fakt, iż wymagania i zadania są na miarę możliwości uczniów.

Na koniec spytano nauczycieli, co by zmienili, gdyby mieli wpływ na kształt nowej podstawy programowej. Spośród wszystkich uzyskanych odpowiedzi najczęściej się powtarzającymi były: zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na treści polonistyczne (w tym też gramatyczne), matematyczne, przyrodnicze w zamian za zabawy, która w nadmiarze – w opinii badanych nauczycieli – utrudnia proces edukacji ucznia. Ponadto pojawiły się propozycje powrotu do nauczania przedmiotowego oraz nie obniżanie wieku obowiązku szkolnego. Respondenci wskazywali także na potrzebę zmniejszenia liczby uczniów w klasach a nie obniżania poziomu nauczania i doinwestowania szkół, tak, by mogły być wyposażone w najlepsze pomoce dydaktyczne.

Badani rodzice pytani o swoje propozycje pod adresem nowej podstawy programowej w zdecydowanej większości opowiedzieli się za zwiększeniem poziomu i zakresu podstawowych wymagań, w tym głównie dotyczących umiejętności matematycznych i polonistycznych.

Analiza opinii nauczycieli i rodziców dotyczących realizacji nowej podstawy programowej w praktyce wyłania mało optymistyczny obraz siedmiolatka w szkole. Obie grupy badawcze nie godzą się z faktem, że w niewielkim stopniu stymuluje ona rozwój poznawczy dziecka w odniesieniu do pracy, którą wykonał on w zerówce. Czy to oznacza, że podstawa programowa jest zła? Celem niniejszego opracowania nie jest jednak analiza ani ocena nowej podstawy programowej, która jako dokument opracowany przez zespół ekspertów jest zapewne przemyślana i uzasadniona, ale zwrócenie uwagi na problem, który „efekt uboczny” wprowadzenia reformy programowej. W momencie gdy w klasach I będą same sześciolatki, które zrealizowały roczne przygotowanie do szkoły według nowej podstawy wychowania przedszkolnego, zapewne inaczej będą oceniać tą podstawę rodzice i nauczyciele. Co jednak z tymi siedmiolatkami, które przekraczają próg szkolny w okresie zmian, czy ich start szkolny ma szanse być pomyślny?

Monika Kalinowska, Iwona Oleksa

Rola pedagogiki cyrku w integralnym rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym

Abstract: *The aim of the presented study is to give an answer to a question: "How and in what range circus pedagogy classes can contribute to the integral development of a school aged child?" Main assumptions of S. Kunowski about the theory of integral development have been presented in aspect of priorities of the contemporary school. The role of circus pedagogy in reference to aims and tasks of early school education as stated in the legal acts has been analysed. The child's physical, cognitive, social and spiritual development has been described taking into account possible benefits resulting from circus pedagogy usage during the realisation of early school classes.*

Integralny rozwój ucznia priorytetem współczesnej szkoły

Integralny rozwój ucznia stanowi jeden z priorytetów współczesnej szkoły¹. W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych znajduje się zapis, iż „szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”² poprzez harmonijną realizację zadań z zakresu nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania.

A. Rynio definiuje integralny rozwój jako „całościowy zewnętrzny i wewnętrzny rozwój człowieka i przystosowanie do życia według przyjętego wzoru”³. Rozwój należy ujmować przez pryzmat kształtowania się różnorodnych odniesień czło-

1 Rekonstrukcji wizji szkoły jako miejsca rozwoju dokonuje A. Famuła-Jurczak w książce: *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju : studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*, Kraków 2010.

2 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23.01.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. Nr 4, poz. 17.

3 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 13.

wieka do siebie, jako struktury biologicznej, psychicznej, społecznej i duchowej, do świata rzeczywistego i niepojętego⁴.

Rezultatem tak rozumianego procesu powinno być osiągnięcie przez wychowanka pełni człowieczeństwa, co wydaje się możliwe przy koordynacji i harmonii owych sfer w projekcie życia. Wskaźnikiem rozwoju jest spójność myśli, słowa i czynu zakotwiczona w dobru osobistym i integralnie związana z dobrem wspólnym⁵.

Do pełni człowieczeństwa w myśl założeń pedagogiki personalistycznej może dążyć jednostka wolna, rozumiana jako podmiot własnych działań, zdolna do kierowania własnym życiem i samorealizacji. Jednym z warunków rozwoju osobowości człowieka jest więc właściwa realizacja procesu dydaktyczno – wychowawczego w szkole: „(...) cała gra o wychowanie to niezmiennie sprawa o pewne, raczej stałe wartości wychowania, to gra o wartości kształtujące określone „eudajmonie” na drogach wewnętrznego rozwoju człowieka⁶. U podstaw takiego spojrzenia na wychowanie leży założenie, że człowiek realizuje się w różnych wymiarach rzeczywistości, tworzących warstwową strukturę.

Prawidłowość ta stanowi podstawę warstwicowej teorii wychowawczego rozwoju człowieka S. Kunowskiego. Autor wyróżnił we wszechstronnym rozwoju człowieka pięć odrębnych warstw: biologiczną – tworzącą organizm; psychologiczną – rozwijającą całokształt psychiki; socjologiczną – formującą osobę społeczną wychowanka; kulturologiczną – wyrabiającą w człowieku kulturalnego twórcę oraz czysto duchową – światopoglądową – kształtującą duchowość i moralność⁷.

Według tej koncepcji ukształtowanie się warstwy wcześniejszej stanowi podstawę do rozwinięcia się kolejnej warstwy. Każda z określonych warstw wymaga odpowiednich wpływów wychowawczych: „warstwicowo pełny rozwój jednostki uwarunkowany jest prawidłowym rozwojem poszczególnych warstw, które zintegrowane w procesie wychowania kształtują osobowość wychowanka⁸. Ujmowany w ten sposób rozwój określa element docelowy wychowania, jakim jest osiągnięcie warstwy duchowej, czyli pełni człowieczeństwa.

Na gruncie szkolnym periodyczne osiągnięcie kolejnych warstw rozwoju przez wychowanka jest możliwe tylko wówczas, gdy „dla procesów wychowania ustalona zostanie treść przyjmowanych wartości oraz zasady ich przekazu, czy prezentacji w dostosowaniu do indywidualnego, podmiotowego, osobowego uwarunkowa-

4 K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1995, s. 34.

5 Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007, s. 11.

6 J. Homplewicz, *Aspekty personalizmu w Podstawach współczesnej pedagogiki profesora Stefana Kunowskiego*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003, s.144.

7 Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s.193.

8 *Ibidem*, s. 216.

nia, stanu rozwoju i poziomu danego człowieka⁹. Realizując proces wychowawczy należy pamiętać, iż każde działanie wychowawcze odbywające się w warunkach społecznych oraz bazujące na zadatkach wrodzonych dziecka powinno pobudzać je do własnej aktywności zogniskowanej na zbliżaniu się do ideału człowieka, czyli osiągnięcia pełni człowieczeństwa.

Cele i zadania edukacji wczesnoszkolnej a pedagogika cyrku

Podjmując próbę oceny miejsca i roli pedagogiki cyrku w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym, warto dokonać analizy wybranych aktów prawnych precyzujących zadania szkoły w tym zakresie.

W rozdziale pierwszym *Ustawy o systemie oświaty* z dnia 7.09.1991r. (późniejszymi zmianami) zapisano, że podstawowymi obowiązkami współczesnej szkoły jest stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego¹⁰.

Warto dokonać również analizy Podstawy programowej precyzującej zadania edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie. Wykorzystanie pedagogiki cyrku wydaje się być czynnikiem wspomagającym, a często warunkującym zdobycie następujących umiejętności wyszczególnionych w dokumencie: 1) Uczestnictwo w życiu społeczeństwa; 2) Odkrywanie swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji; 3) Umiejętność pracy zespołowej; 4) Umiejętność tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu¹¹.

Pedagogika cyrku wspomaga również kształtowanie u uczniów postaw wymienionych w zapisach podstawy programowej, sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej¹². Treść ogólnych zapisów podstawy programowej dotyczących kształcenia w szkole podstawowej można odczytać w aspekcie wychowania do urzeczywistniania wartości, zaś pedagogikę cyrku można traktować, jako metodę wspomagającą.

9 J. Homplewicz, op. cit., s. 145; M. Z. Stepulak, *Psychologiczny i socjologiczny wymiar wartości życia rodzinnego*, w: *Co dzieje się z wartościami? Próba diagnozy*, red. E. Okońska, K. Stachewicz, Poznań 2009, s. 243-257.

10 *Ustawa o systemie oświaty* z dnia 7.09.1991 r. z późn. zm., Dz. U. Nr 173 z 2 VII 2004, poz. 1808, art. 3, ust. 13 – 15.

11 Por. *Rozporządzenie MENiS z dnia 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. Nr 51 z 09 V 2002, poz. 458.

12 Por. *ibidem*.

Cele i zadania edukacji wczesnoszkolnej¹³ zawarte w podstawie programowej powinny być realizowane w oparciu o treści nauczania wyszczególnione w dokumencie. Analiza treści nauczania w klasach I – III w aspekcie pracy metodą pedagogiki cyrku pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków: w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej pedagogika cyrku nie została wyszczególniona, jako odrębna dziedzina edukacji, traktujemy ją więc jako metodę a nie cel. Treści zawarte w podstawie programowej na poziomie klas I i III mogą być realizowane z uwzględnieniem pedagogiki cyrku. Szczególnie dotyczy to: pomocy potrzebującym; współpracy z innymi; utrzymania porządku w miejscu pracy; wykonywania prostych rekwizytów; umiejętności wypowiadania się w małych formach teatralnych; dbania o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i innych; przestrzegania zasad bezpiecznego zachowania w trakcie zajęć ruchowych; posługiwania się przyborami sportowymi zgodnie z ich przeznaczeniem; umiejętności doboru właściwego miejsca do zabaw i gier ruchowych.

Zapis w podstawie programowej dotyczący zaleceń warunków i sposobów realizacji treści w punkcie 17 mówi: „Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć”¹⁴. Odkrycie i rozwój talentów dzieci oraz umożliwienie prezentowania swych osiągnięć wydaje się być przygotowaniem do dorosłego życia. Jeśli dziecko zna cel swojej pracy i rozumie, iż efekt finalny działań może dawać mu satysfakcję, ma motywację do wykonania tej czynności. Prezentacja osiągnięć i umiejętności może być wprowadzeniem w nurt działań charytatywnych. Dziecko w tym wieku jest gotowe bezinteresownie pomagać innym, wówczas, gdy jest przekonane o słuszności i zasadności swojego wysiłku.

Pedagogika cyrku w kontekście integralnych warstw wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym

Warstwy wyróżnione przez S. Kunowskiego w warstwicowej teorii integralnego rozwoju człowieka wymagają odpowiednich działań ze strony szkoły. W niniejszej części opracowania zostanie przedstawiona charakterystyka rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego i duchowego dziecka w młodszym wieku szkolnym w aspekcie zastosowania metody pedagogiki cyrku w odniesieniu do poszczególnych warstw wychowania.

13 Por. J. Karbowniczek, *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008.

14 *Rozporządzenie MENiS z dnia 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. Nr 51 z 09 V 2002, zał. nr 2.

Rozwój fizyczny: Młodszy wiek szkolny, zwany także średnim lub późnym dzieciństwem¹⁵ jest okresem, w którym zmiany zachodzące w organizmie w sferze fizycznej dokonują się na ogół w sposób powolny ale stały. Istnieją jednakże duże różnice indywidualne w tempie rozwoju fizycznego uzależnione od wielu czynników¹⁶.

Różnice osobnicze w budowie i proporcjach ciała dzieci uczęszczających do jednej klasy, czy grupy mogą mieć konstruktywne znaczenie podczas realizacji zadań z zakresu pedagogiki cyrku. Dostrzeżenie różnic w rozwoju fizycznym kolegów, daje uczniowi możliwość przekonania się, że każdy ma swoje uwarunkowania do wykonywania różnych ćwiczeń. Niezgrabne i ociężałe, ale silne dzieci, stanowią podstawę piramidy w akrobatce, zyskują uznanie wśród swoich rówieśników. Delikatne i małe, zawsze stojące z boku znajdują swoje miejsce na szczycie piramidy. Dzięki takim doświadczeniom dzieci postrzegają siebie inaczej, ale są także bardziej pozytywnie widziane przez innych. Takie sytuacje wpływają na budowanie poczucia własnej wartości i wzrost pewności siebie, a także stanowią nieodzowny warunek kształtowania szacunku wobec odmienności w fizjonomii swojej i kolegów.

W okresie wczesnoszkolnym istnieje również wiele globalnych prawidłowości związanych z rozwojem sfery fizycznej. Warto więc poznać je w aspekcie poszukiwania czynników warunkujących realizację treści z zakresu pedagogiki cyrku.

Należy zwrócić uwagę na rozwój tkanki mięśniowej. Mięśnie stają się mocniej powiązane z kośćcem, ale są jeszcze niedojrzałe pod względem pełnionej funkcji. Mięśnie duże rozwijają się wcześniej niż drobne. W związku z powyższym dzieci w młodszym wieku szkolnym wykonują dużo ruchów zbytecznych i szybkich, często zamasztych i silnych, a trudność sprawia im wykonywanie ruchów drobnych i wymagających precyzji. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w nieudolności ruchowej, nierównych zmianach tempa ruchów i niezdolności do utrzymywania ciała w jednej pozycji przez dłuższy czas¹⁷.

Całokształt opisanych tendencji rozwojowych w połączeniu z dużą pobudliwością dzieci dowodzi o konieczności ćwiczenia mięśni ze szczególnym uwzględnieniem mięśni drobnych. Wydaje się, że dużą rolę w tym względzie powinno przypisywać się ćwiczeniom cyrkowym. Nauka żonglowania, ekwilibrystyki, akrobatyki i innych dziedzin rozwijają sferę fizyczną wychowanków. Trening doskonali precyzję i zwiększa zdolności dziecka do wysiłku, eliminuje niepotrzebne ruchy, ukierunkowując właściwe wydatkowanie energii.

Ćwiczenia z zakresu pedagogiki cyrku pomagają również w opanowaniu siły ciężkości i utrzymywanie prawidłowej postawy ciała. Jadąc rowerkiem

15 Por. *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, red. Z. Włodarski., A. Hankała, Kraków 2004.

16 Por. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982, s. 536; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001, s. 69-72.

17 Zob. *Rozwój człowieka*, red. J. S. Tuner, D. Helms, Warszawa 1999, s. 287; M. Żebrowska, op. cit., s. 533.

jednokółowym, czy chodząc na kuli, nie można się garbić, bo traci się wówczas równowagę. Podobnie przy treningu z kijem czy akrobatyce, jeśli kręgosłup nie będzie w odpowiedniej pozycji, to ćwiczenie nie przyniesie zamierzonego rezultatu.

Rozwój poznawczy: W okresie wczesnoszkolnym szybkiego tempa nabiera rozwój umysłowy wyrażający się w postępującej integracji różnorodnych funkcji poznawczych¹⁸. Przeobrażenia dotyczące czynności poznawczych¹⁹ zachodzące w młodszym wieku szkolnym są rozpatrywane w oparciu o koncepcję J. Piageta oraz z punktu widzenia procesów, od których zależy nabywanie, magazynowanie i przetwarzanie informacji, czyli spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia i wyobrażeń. Zgodnie z tą koncepcją myślenie dziecka znajduje się w trzecim stadium rozwoju poznawczego – kształtowania się i organizowania operacji konkretnych²⁰.

Oznacza to, że dziecko osiąga w tym czasie szereg zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie na poziomie konkretnym. Osiągnięciem tego okresu jest pojawienie się myślenia logicznego, co pozwala na przeprowadzenie wnioskowania przyczynowo – skutkowego oraz formułowania planu poprzedzającego przebieg działania²¹.

Ćwiczenia z zakresu pedagogiki cyrku, a przede wszystkim żonglowanie wydają się mieć duży wpływ na procesy uczenia się i myślenia. Jak twierdzi M. Szurawski „żonglowanie to jedna z najskuteczniejszych zabaw ruchowych, która, podnosząc synergię lewej i prawej półkuli mózgu, pobudza twórcze myślenie, a jednocześnie odpręża i relaksuje. (...) wykazuje ono, jak ważne są błędy. Kiedy się uczysz, popełniasz błędy. Zawsze. Ale to dzięki nim się uczysz. (...) każde skomplikowane zadanie staje się łatwe, kiedy rozbijesz je na etapy prostsze i te ćwiczysz po kolei”²².

Ćwiczenia wykonywane w ramach zajęć cyrkowych rozwijają także precyzję ruchów naprzemiennych oraz ćwiczą umiejętność przekraczania linii środka. „Żonglowanie to ruchy naprzemienne rąk, które równomiernie uaktywniają obie półkule. Ćwiczenia te w jednakowym stopniu angażują obie strony ciała. Kiedy mózg jest aktywowany w równomierny sposób, w pełni rozwija się spoidło wielkie mózgu, które dyryguje procesami pomiędzy obu półkulami. (...) Tylko dobra integracja półkul mózgowych daje nam oczekiwany rezultat, którym jest efektywne funkcjonowanie naszego umysłu”²³.

18 Por. Z. Włodarski, op. cit., s. 65.

19 Por. J. Karbowniczek, *Procesy poznawcze dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Trvalo udržateľny rozvoj očami deti predškolskeho veku. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinaodnou účasťou*, red. M. Podhajecka, M. Minova, Presov 2010.

20 Por. M. Żebrowska, op. cit., s. 607.

21 Por. *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001, s.135.

22 M. Szurawski, *Pamięć. Trening interaktywny*, Łódź 2004, s. 303-304.

23 M. Urban, Żonglowanie jako metoda wspierania rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych, „Klanza w Czasie Wolnym” 2005 nr 1, s. 5-6.

W nauce technik cyrkowych umiejętność planowania stanowi bardzo ważny element. Dziecko, któremu proponujemy konkretne zadanie, zapoznając je z jego celem, potrafi dokonać oceny jego użyteczności w odniesieniu do własnej osoby. Zainteresowane, potrafi rozplanować, oraz przewiduje, jak powinien wyglądać końcowy etap działań. Realizując zadanie, dąży do osiągnięcia zamierzonego celu.

Również zdolność dziecka do procesu klasyfikowania jest przesłanką do wdrażania w tym wieku elementów pedagogiki cyrku. Grupowanie jest dowodem umiejętności odwracalności operacji myślowych, czyli tzw. decentracji poznawczej²⁴. Umiejętność wykonania tej operacji umysłowej rozwija również zdolności organizacyjne, a jednocześnie umożliwia uczniom wykroczenie poza jednostkowy punkt widzenia oraz uwzględniania wszystkich cech obiektu i zdarzenia²⁵.

Systematyczne planowanie przez dziecko swoich czynności i ich skutków, odnoszących się do konkretnie wykonanych ćwiczeń, staje się doskonałym sposobem kształcenia u ucznia cech organizatorskich. Dziecko uczy się perspektywnie rozpatrywać swoje działania, kształtując nawyk sumiennego i systematycznego stosunku do problemu. Jednocześnie jest w stanie objąć myślami coraz więcej cech i elementów otaczającej rzeczywistości, starając się poznać nie tylko to, co rzeczywiste, ale i to co potencjalnie możliwe²⁶. Wiedza dziecka staje się coraz bardziej strukturalizowana, ale pozostaje nadal plastyczna. Uczeń jest ciekawy nowych treści, które muszą być tak przekazane, aby wzbudziły aktywność poznawczą uczniów. Atrakcyjność treści zależy w dużej mierze od formy przekazu. Należy jednak pamiętać, że zadania stawiane przed dzieckiem przebiegają z coraz większym udziałem jego świadomości. Dziecko uczy się kierowania swoją uwagą, spostrzeganiem, pamięcią i uczeniem się²⁷.

Pedagogika cyrku ma na celu aktywne kształtowanie u dzieci sfery doznań zmysłowych poprzez rozwój spostrzegania i aktywizowania do korygowania błędów poprzez skierowanie działań na określony cel.

Jednym z warunków prawidłowego rozwoju sfery intelektualnej jest właściwe ukierunkowanie procesów poznawczych tak, aby dzieci miały możliwość przejawiania własnej aktywności, by wzrastała ich samodzielność w różnych sferach życia oraz rozwijała się zdolność rozwiązywania problemów.

Dziecko podejmuje określone działania dla nagród, czy przyjemności, których dostarcza aktywność sama w sobie. Jest więc chętne do udziału w czynnościach, które wymagają podjęcia wyzwania. Odnajdują przyjemność w sytuacjach podlegającym wpływom ich działań. „W swoim pragnieniu opanowania środowiska dzieci ujmują wciąż zainteresowania tym, co może być prześledzone i zbadane”²⁸.

24 Por. B. Harwas-Napierała, op. cit., s. 137.

25 Por. J. S. Turner, op. cit., s. 291.

26 Por. M. Żebrowska, op. cit., s. 609.

27 Por. J. S. Turner, op. cit., s. 291.

28 J. S. Turner, op. cit., s. 297.

Atrakcyjność zadań stawianych przed dzieckiem oraz motywacja wewnętrzna związana z chęcią wykonania zadania sprzyjają ukształtowaniu spontanicznej ciekawości, poczucia własnej kompetencji i wpływu na środowisko. Wyzwania poznawcze, jakich dziecko doświadcza podczas uczestnictwa w warsztatach cyrkowych powinny dawać dużą niezależność w sposobie działania.

Rozwój społeczny: W omawianym okresie rozwoju na uwagę zasługuje uzyskiwanie przez dziecko powiązań z innymi ludźmi, z tym samym tworzenie sytuacji wywołujących zmiany osobowościowe. Dziecko, spotykając się poza domem z nowymi, ważnymi dla siebie osobami modelującymi jego zachowania, wypracowuje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe (dostarczane do tej pory przez członków rodziny)²⁹.

Rozumiejąc potrzebę uczestnictwa dziecka w grupie rówieśniczej, nauczyciel powinien określić konkretne wymagania w dziedzinie współżycia społecznego w klasie, wykorzystując również w tym względzie elementy pedagogiki cyrku. Organizowanie konkretnych atrakcyjnych zadań na bazie technik cyrkowych daje wielorakie korzyści. Wspólne prace zbiorowe lub w grupach przygotowują uczniów do współżycia i współdziałania w społeczeństwie ludzi dorosłych. Stawianie przed dzieckiem sprecyzowanych zadań, dostarcza mu różnych doświadczeń społecznych. W ramach realizacji wspólnych przedsięwzięć dzieci wchodzą w liczne sieci kontaktów. Sprzyja to rozwojowi kontaktów interpersonalnych oraz związanych z własnym funkcjonowaniem w grupie³⁰.

Uczeń, uczestnicząc w zajęciach cyrkowych ma możliwość poznania i rozumienia sytuacji społecznych, co daje podstawy do wnioskowania społecznego. Ucząc się wykorzystania sprzętu cyrkowego, dziecko wchodzi niejednokrotnie w nowe role społeczne i próbuje zachowywać się zgodnie z regułami, do których predestynuje dana rola. Postrzega pewne normy społeczne, którymi kierują się ludzie powiązani relacjami wzajemnej zależności zadaniowej. Uczy się norm komunikacyjnych oraz relacji podporządkowania czy kierowania innymi.

Procesy jakie zachodzą, podczas nauki posługiwania się sprzętem cyrkowym, a także w trakcie przygotowań do występów są doskonałą lekcją podstawowych umiejętności społecznych, czyli umiejętności komunikacji i gotowości do współpracy. Zajęcia wymagają od uczniów cierpliwości, wytrwałości, samodyscypliny i odpowiedzialności za siebie i innych. Poprzez różne formy współdziałania w grupie, dziecko uczy się właściwych relacji z kolegami, odpowiedzialności za powierzoną funkcję, życzliwości i tolerancji wobec innych.

Przy wielu ćwiczeniach ważna jest wzajemna pomoc i asekuracja. Dzieci wchodzą ze sobą w kontakt, który normalnie nie jest dla nich typowy. W grupie klasowej takie doświadczenia są wartościowe. Na przykład dzieci nadpobudliwe, które

29 Por.B. Harwas-Napierała, op. cit., s. 147.

30 Por. ibidem, s. 148.

najczęściej słyszą, że są niegrzeczne i nie potrafią się na niczym skupić świetnie odnajdują się w żonglerce, rozkręcaniu diabolo czy talerzyków. Często najszybciej i najlepiej opanowują nawet bardzo trudne triki. Pedagogika cyrku poprzez wielość dziedzin i technik daje uczniom możliwość zaprezentowania mocnych stron, których dotąd nie udało się odkryć.

K. Maj i A. Resler-Maj dowodzą, że każdy członek grupy, w sytuacji współpracy staje się odpowiedzialny za osiągnięcia innych. „W warunkach kooperacyjnych wytwarzają się więzi społeczne, uczniowie w niemal naturalny sposób przestają izolować się. Czasami rówieśnicy potrafią lepiej niż nauczyciel wytłumaczyć nawet dość trudne zagadnienia, bo posługują się podobnym językiem, a ponadto dzieci mniej wstydzą się zadawać pytania kolegom niż dorosłym³¹.”

Naturalną konsekwencją akceptacji norm jest uwrażliwienie ucznia na godność i potrzeby drugiej osoby. Zajęcia cyrkowe stwarzają też szanse rozumienia sytuacji innych poprzez pracę charytatywną. Dzieci mają możliwość występów na rzecz osób potrzebujących wsparcia. Właściwe umotywowanie przez nauczyciela celu takiej pracy w połączeniu z rozwojową zmianą charakteru reakcji emocjonalnych dzieci powinno przynieść zamierzone efekty.

Rozwój duchowy: Każdy człowiek od najmłodszych lat w sposób naturalny dąży do rozwoju i kieruje swą drogę ku wartościom, które preferuje oraz stara się urzeczywistniać.

Szczególnie istotny wydaje się na omawianym etapie wychowania dobór tych wartości uniwersalnych, które dziecko będzie w stanie zrozumieć, odkryć w sobie predyspozycje do ich urzeczywistniania. Wartości te powinny przyczynić się do ukierunkowania relacji dziecka ze sobą i światem. Znamienita rola przypada w tym względzie pedagogice cyrku. Dziecko uczestnicząc w sztuce cyrkowej, nabiera przekonania, że jest integralną częścią otaczającego świata i doświadcza własnego człowieczeństwa. Rozwój osobowości dziecka dąży w kierunku wglądu w siebie i zdobycia poczucia samoświadomości.

Fazy rozwoju światopoglądu zbliżone są do faz rozwoju moralnego. Dziecko w młodszym wieku szkolnym według klasyfikacji K. Obuchowskiego³² wkracza w fazę identyfikacji, utożsamiając się z wzorami zewnętrznymi. Przyjmuje wzory z zewnątrz, najczęściej kierując się oddziaływaniem osób znaczących. Gwarantem kształtowania się światopoglądu na gruncie pozytywnych doświadczeń i postaw jest umiejętna pomoc autorytetów w otwarciu się dziecka na wartości. Obcowanie z osobami, które deklarują jakieś wartości a także je realizują, stanowi najpewniejszą gwarancję ich przyswojenia i świadomej akceptacji³³. Pedagog cyrku wspiera tę sferę poprzez własną fascynację.

31 K. Maj, A. Resler-Maj, *Twój sukces jest moim sukcesem!*, Psychologia w szkole” 2008 nr 1(17), s. 100-101.

32 Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983, s. 85.

33 Por. K. Ostrowska, op. cit., s.13.

Z rozwojem duchowym łączy się także rozwój moralny. Charakterystyka rozwoju moralnego w życiu człowieka opiera się najczęściej na odniesieniu do koncepcji J. Piageta³⁴ lub L. Kohlberga³⁵. Dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdują się w pierwszym wyróżnionym przez Piageta heteronomicznym stadium rozwoju moralnego, zwanym realizmem moralnym. W typologii Kohlberga osiągają poziom konwencjonalnego rozwoju moralnego. W tym okresie uczeń uznaje za sprawiedliwe wszystkie nakazy i zakazy formułowane i przekazywane przez dorosłych. W toku nauki na pierwszym etapie edukacji dziecko wchodzi w fazę relatywizmu moralnego, w której staje się świadome znaczenia reguł, oraz powodów, dla których należy je przestrzegać.

Stadia rozwoju moralnego Piageta i Kohlberga wyznaczają kierunek działań w zakresie pracy metodą pedagogiki cyrku. W początkowej fazie należy wprowadzać normy i zasady związane z nauką nowych umiejętności i urzeczywistnianiem ich, jako wartości. Zaś w kolejnej fazie starać się, aby ugruntowane reguły nie uległy degradacji, ale stały się świadomym sposobem na życie ucznia i podbudową jego hierarchii wartości. Jedność norm prezentowanych przez autorytet nauczyciela powinna być podstawą świadomego wkraczania dziecka w świat wartości preferowanych i urzeczywistnianych.

Zakończenie

Celem opracowania było ukazanie zadań pedagogiki cyrku w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym w świetle warstwicowej teorii rozwoju człowieka S. Kunowskiego. Teoria zakłada integralny rozwój w oparciu o kształtowanie się struktur rozwojowych. Pedagogika cyrku spełnia określone zadania w odniesieniu do poszczególnych sfer rozwojowych: W sferze **rozwoju fizycznego** dziecka wpływa na doskonalenie: świadomości własnego ciała; umiejętności podtrzymywania i trzymania się; ogólnej poprawy napięcia mięśni; kontroli granic ciała; doznawania nowych form ruchu; utrzymania właściwej postawy ciała i racjonalnego wydatkowania energii. Doskonali **rozwój poznawczy** dziecka w zakresie: doznań zmysłowych; koordynacji pracy zmysłów: wzrokowo – ruchowej i słuchowo – ruchowej; analizy błędów oraz rozwiązywania problemów; umiejętności planowania, klasyfikowania i twórczego myślenia. W obszarze **rozwoju społecznego** dziecka podnosi poziom: umiejętności komunikacyjnych; integracji grupy poprzez tworzenie warunków do wspólnych przeżyć; umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, a także wyrażania własnych sądów i opinii; wrażliwości na potrzeby

34 Zob. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 483.

35 Zob. ibidem, s. 485-486, M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 59-61; M. Z. Stepulak, *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010, s. 203-206.

innych osób; chęci podjęcia pracy charytatywnej; radzenia sobie w sytuacjach trudnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz samodyscypliny. Ubogaca sferę **rozwoju duchowego** dziecka w zakresie doświadczania własnego człowieczeństwa, budowania właściwych relacji ze światem, rozwijania poczucia samoświadomości, doświadczania sensowności podejmowanych działań i naśladowania pozytywnych wzorców oraz wartościowania własnego postępowania.

Włączanie pedagogiki cyrku w aktywność inspirowaną sytuacjami dydaktycznymi poszerza możliwości edukacyjne i dopełnia proces rozwoju integralnego osobowości, ponieważ cyrk jest „szczególnym rodzajem zabawy możliwościami, zabawy wyzwaniem skierowanymi do aktywnego podmiotu, zabawy na granicy sztuki i wykonalności dla pojedynczej osoby”³⁶. Zastosowanie elementów sztuki cyrkowej jest wyzwaniem nie tylko dla uczestnika proponowanych zajęć, ale także dla nauczyciela, który, wskazane by „był refleksyjnym praktykiem, badaczem działalności edukacyjnej, umiejącym myśleć kategoriami przyszłości, pracującym twórczo, nastawionym na innowacje (...)”³⁷.

Literatura:

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin 2007.

Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju : studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*, Kraków 2010.

Homplewicz J., *Aspekty personalizmu w Podstawach współczesnej pedagogiki profesora Stefana Kunowskiego*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003.

Karbowniczek J., *Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego)*, w: *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005.

Karbowniczek J., *Procesy ponawcze dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Trvalo udržateľný rozvoj očami deti predškolskeho veku. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinaodnou účasťou*, red. M. Podhajecka, M. Minova, Presov 2010.

³⁶ W. Zachariasz, *Zirkus ist mehr... Über die kulturelle, ästhetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust*, w: *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik*, red. S. Schnapp, W. Zacharias, Unna 2000, s. 23.

³⁷ J. Karbowniczek, *Kierunkizmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego)*, w: *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005, s. 152.

Karbowniczek J., *Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej po wprowadzeniu reformy systemu oświaty*, Częstochowa 2008.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.

Maj K., Resler-Maj A., *Twój sukces jest moim sukcesem!*, „Psychologia w szkole” 2008 nr 1(17).

Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka, red. Z. Włodarski, A. Hankała, Kraków 2004.

Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1995.

Psychologia rozwojowa człowieka, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2001.

Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, Warszawa 1982.

Rozporządzenie MENiS z dnia 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 I 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Rozwój człowieka, red. J. S. Tuner, D. Helms, Warszawa 1999.

Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.

Stepulak M.Z., *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010.

Stepulak M.Z., *Psychologiczny i socjologiczny wymiar wartości życia rodzinnego*, w: *Co dzieje się z wartościami? Próba diagnozy*, red. E. Okońska, K. Stachewicz, Poznań 2009.

Stepulak M.Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001.

Szurawski M., *Pamięć. Trening interaktywny*, Łódź 2004.

Urban M., **Żonglowanie jako metoda wspierania rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych**, „Klanza w Czasie Wolnym” 2005 nr 1.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.09.1991 r.

Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Zachariasz W., *Zirkus ist mehr... Über die kulturelle, ästhetische, pädagogische Aktualität von Zirkuskultur und Zirkuslust*, w: *Zirkuslust. Zirkus macht stark und ist mehr... Zur kulturpädagogischen Aktualität einer Zirkuspädagogik*, red. S. Schnapp, W. Zacharias, Unna 2000.

Mária Vargová

Application of multicultural education in primary education

Abstract: *In the academic year 2008/2009 (from 1 September 2008) began work on basic primary stage of primary education by ISCED 1 (International Standard Classification of Education). Program of primary education is based on the principle procedure from the unknown to the known by the acquisition of experience of observation and experience activities and events that are linked to the life of child and with his immediate cultural and natural environment. Multicultural education is included in the curriculum, in light of the context of globalization and migration to meet the school children of various cultures. Multicultural education also touch interpersonal relationships in school, relationships between teachers and pupils each other, between schools and families, in this respect; it aims is to achieve equal access for all students – coming from a different social and cultural backgrounds.*

Primárne vzdelávanie na Slovensku

Nový školský zákon na Slovensku bol prijatý 22. mája 2008 a začal platiť v novom školskom roku 2008/2009. Tak nahradil reformu z roku 1984. V školskom roku 2008/2009 (od 1. septembra 2008) v základných školách bola edukácia podľa ISCEDu 1 (International Standard Classification of Education) začatá len v prvom ročníku. Každým pribúdajúcim školským rokom sa ročníky pracujúce podľa ISCEDu 1 rozširujú o nasledujúci. V tomto školskom roku (2010/2011) sú to už prvé tri ročníky. Štvrtý ročník v primárnom vzdelávaní ešte tento posledný rok pracuje podľa starého školského programu.

Program primárneho vzdelávania (1. stupňa základnej školy) má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú tu aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti a pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím¹.

1 Por. Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Bratislava 2008, s. 6.

Cieleprimárneho vzdelávania

Primárne vzdelávanie poskytuje východiskovú bázu pre postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí žiakov ako základu všeobecného vzdelania prostredníctvom nasledujúcich cieľov školy:

- poskytnúť žiakom bohaté možnosti vedeného skúmania ich najbližšieho kultúrneho a prírodného prostredia tak, aby sa rozvíjala ich predstavivosť, tvorivosť a záujem skúmať svoje okolie,
- umožniť žiakom spoznávať svoje vlastné schopnosti a rozvojové možnosti a osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa učiť sa a poznávať seba samého,
- podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov kriticky a tvorivo myslieť prostredníctvom získavania vlastnej poznávacej skúsenosti a aktívnym riešením problémov,
- vyvážené rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumievať si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie,
- podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostí, najmä otvorene vstupovať do sociálnych vzťahov, účinne spolupracovať, rozvíjať si sociálnu vnímavosť a citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, ďalším ľuďom obce a k svojmu širšiemu kultúrnemu a prírodnému okoliu,
- viesť žiakov k tolerancii a k akceptovaniu iných ľudí, ich duchovno-kultúrnych hodnôt,
- naučiť žiakov uplatňovať svoje práva a súčasne plniť svoje povinnosti, niesť zodpovednosť za svoje zdravie a aktívne ho chrániť a upevňovať².

Multikultúrna výchova

Európa patrí medzi kontinenty, kde sa stretávajú rôzne sociokultúrne skupiny. Môžeme predpokladať, že aj na Slovensku sa bude zvyšovať rozmanitosť kultúr.

V krajinách západnej Európy sa problematika spolužitia odlišných skupín v rámci občianskej spoločnosti dostala do centra odborného záujmu už niekoľko rokov po druhej svetovej vojne. Pre označovanie tém, spojených s rasou, socioekonomickou triedou, rodovou príslušnosťou či jazykom sa postupne vžil pojem multikulturalizmus³.

V školách na Slovensku sa multikultúrna výchova nachádza v predprimárnom, primárnom i sekundárnom vzdelávaní. Žiaci sú vedení k tolerancii a prosociona-

2 Por. ibidem, s. 6-7.

3 Por. T. Matulayová, R. Rosinský, *Naprindžarde Roma. Metodický materiál pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy*, Euroformes, s. r. o., s. 53. Zob. P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek – ewangelizacja – wychowanie*, t.1, Lublin 2009.

lite. Pri jej používaní sa žiaci dozvedajú o prednostiach ale aj o špecifikách jednotlivých národnostných i etnických skupín.

Multikultúrna výchova je zaradená do obsahu vzdelávania vzhľadom na to, že v súvislosti s globalizáciou sveta a migráciou sa v škole stretávajú žiaci rôznych kultúr. Je predpoklad, že sa čoraz viac aj v živote dostanú do kontaktu s príslušníkmi iných kultúr a bude potrebné aby boli pripravení na rozdielnosť kultúr. Preto cieľom je výchovné pôsobenie zamerané na rozvoj chápania iných kultúr, na rozvoj akceptácie iných kultúr ako aj na rozvoj medziľudskej tolerancie, spoznávanie iných kultúr a emocionálne pochopenie inej kultúry v mene mierovej spolupráce príslušníkov rôznych kultúr, dosiahnuť chápanie rôznych kultúr ako prirodzene rovnocenných, berúc zároveň do úvahy ich historické a sociálne súvislosti a ich rôzne spôsoby sebvýjadrovania. Predpokladaným výstupom je žiak, ktorý pozná aj iné kultúry, ich históriu zvyky, tradície, akceptuje ju a dokáže s nimi spolupracovať⁴. Edukácia v rámci multikultúrnej výchovy umožňuje jedincovi rozvíjať chápanie a prijímanie rôznorodosti ako pozitívneho javu a hodnotiť rozdiely medzi ľuďmi z rôznych kultúr ako prínosné. Sociokultúrna odlišnosť by nemala byť chápaná ako potencionálny zdroj konfliktu, ale ako príležitosť k vlastnému obohateniu⁵.

Multikultúrnou výchovou na školách predchádzame predsudkom a negatívnym postojom zo strany majoritnej spoločnosti. Samotná tolerancia je dôležitá nielen vo vzťahu majorita a minorita, ale tiež aj medzi minoritami navzájom.

Negatívne postoje môžu viesť k netolerancii ako to uvádza Gejdoš⁶ a Jablonský⁷. Žiak, ktorý pochádza z minority a je neprimaný svojimi spolužiakmi, často je osamotený, nemá kamarátov, je smutný, môže sa mu zhoršiť prospech. Môže to postúpiť až do tej miery, že začne zanedbávať školu⁸.

Žiaka chápeme ako subjekt, ktorý je jedinečný, má svoje osobitosti, neustále sa vyvíja a mení. Disponuje svojimi schopnosťami, talentom, návykmi, psychickými stavmi, emóciami, prežívaním. Vedeť ho tak, aby nemal strach vyjadriť svoje názory a myšlienky, aby sa stal aktívnym činiteľom edukačného procesu⁹. Tolerancia medzi žiakmi navzájom a medzi širším sociálnym prostredím závisí aj od pedagóga. Metódy akými vedie žiakov k prosocialite a tolerancii sú veľmi dôležité.

4 Por. Štátny vzdelávací program ..., op. cit.

5 Por. T. Matulayová, R. Rosinský, op. cit., s. 54.

6 Por. M. Gejdoš, *Odkrývanie príčin šikanovania na školách*, w: *Pedagogika*, Ružomberok 2009, s. 46-53.

7 Por. T. Jablonský, *Aggressive behavior in the school – basis and solving*, w: *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí – stav, prevencia, riešenie*, Ružomberok 2007, s. 232-240.

8 Por. M. Gejdoš, op. cit., s. 50.

9 Por. K. Tišťanová, *Vzťah učiteľa a žiaka pri slovnom hodnotení*, w: *Slovné hodnotenie. Význam alebo problém pre súčasnú školu*, Ružomberok 2009, s. 56.

V primárnom vzdelávaní je pedagóg vzorom pre žiakov. Jeho správanie a konanie si žiaci osvojujú hlavne v nižších ročníkoch.

Multikultúrna výchova sa dotýka aj medziľudských vzťahov v škole, vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi navzájom, medzi školou a rodinou, v tomto smere jej cieľom je dosiahnuť rovnoprávny prístup k všetkým žiakom – pochádzajúcim z najrôznejšieho sociálneho a kultúrneho zázemia¹⁰.

Spoznávanie kultúry iných národov a etnických skupín, žiakov na prvom stupni základnej školy obohatiť. Rozhľad, ktorý získavajú v škole v rámci multikultúrnej výchovy im pomôže rozvíjať ich prosocialitu.

Literatúra:

Gejdoš M., *Odkrívanie príčin šikanovania na školách*, w: *Pedagogika*, Ružomberok 2009.

Jablonský T., *Aggressive behavior in the school – basis and solving*, w: *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí – stav, prevencia, riešenie*, Ružomberok 2007.

Matulayová T., Rosinský R., *Naprindžarde Roma. Metodický materiál pre učiteľov z oblasti interkultúrnej výchovy*, Euroformes, s. r. o.

Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek – ewangelizacja – wychowanie*, t.1, Lublin 2009.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie, Bratislava 2008.

Tišťanová K., *Vzťah učiteľa a žiaka pri slovnom hodnotení*, w: *Slovné hodnotenie. Význam alebo problém pre súčasnú školu*, Ružomberok 2009.

10 Por. Štátny vzdelávací program ..., op. cit.

Ludmyła Gusak, Switlana Guńko, SinowiaLeszczenko, Oksana Czuchnowa

Методологічні основи застосування методу асоціативних символів в навчанні іноземної мови в початковій школі

***Abstract:** The successful using the method of associated symbols in teaching English in the primary school is shown in the article. Methodological basis of using the method of associated symbols in teaching English in primary school. The authors made an attempt to find and explain the methodological basis of this method. A special attention is paid to behaviourists theory and J.Asher theory.*

Сучасна методична наука підкреслює важливість розвитку в учнів здатності вільно спілкуватися іноземною мовою. Зроблено рішучий відхід від практики, коли учні тривалий час вправляються в режимі більш чи менш жорсткого керування з боку вчителя, доки вони не оволодіють мовним матеріалом до рівня навички, і лише тоді переходять до вільного спілкування.

У психолінгвістиці представлена велика кількість теорій мовленнєвого розвитку дітей¹. Основні підходи до опису механізмів оволодіння іноземної мови узагальнені в «глобальних гіпотезах»: «контрастивній», «гіпотезі ідентичності» та «міжмовній гіпотезі» (K.R.Bausch., G.Kasper).

В основу цих гіпотез покладена ідея порівняння рідної та другої мови й припущення про те, що однакові в обох мовах явища можуть бути легко й безпомилково засвоєні учнями, а ті явища, що значно відрізняються, викликають труднощі і помилки.

¹ Алхазішвили А.А. Основи оволадення усної іноязычної реччю: учеб. пособие / А. А. Алхазішвили. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.; Выготский Л. С. Проблемы развития психики. Т. 3. / Л. С. Выготский; под ред. испослеловием А. М. Матюшкина; гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.; Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [сост. М. М. Алексева, В. И. Яшина]. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – С. 260-274.; Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М.; Воронеж: Изд-во института практической психологии; НПО МОДЭК, 1997. – 384 с.; Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.; Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред.

У цьому контексті звертає на себе увагу вчення Джеймза Ашера, професора психології, який висуває три основоположні теорії навчання іноземної мови:

Існує специфічна природжена біопроджама навчання мови, яка визначає оптимальний шлях для оволодіння рідної мови та іноземної. Навчання іноземної мови має проходити так само, як дитина вивчає рідну мову. Причому, слухання мови повинне супроводжуватися фізичними рухами.

Півкулі мозку відповідають за різні навчальні функції. Посилаючись на праці Ж. Піаже, Ашер дотримується думки, що дитина засвоює мову через рухову діяльність.

Стрес є визначальним фактором між актом навчання і тим, хто вивчається. Ашер стоїть на позиціях гуманістичної психології щодо ролі емоційних факторів у навчанні мови.

На основі даних теорій Ашером був розроблений метод повної фізичної реакції або Total Physical Response. Даний метод базується на узгодженні мовлення і дії, навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) діяльність.

В психології цей метод пов'язаний з теорією сліду в пам'яті (trace theory), за якою, чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально або разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення. Погляди Ашера на теорію навчання близькі до поглядів біхевіористів. Він також вважає, що принцип «стимул-реакція» є фундаментальним теоретичним положенням у навчанні іноземної мови.

Представники біхевіористичної теорії розуміють процес оволодіння мовою як процес механічної імітації та тренування з метою автоматизації правильної звички, чому сприяють підкріплення вчителем правильних відповідей учнів². Відповідно до цієї теорії дитина імітує запропоновану

А. Г. Рузской; Научно-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.; Шахнарович А. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.; J. S. Bruner, *The Ontogenesis of speech acts* / J. S. Bruner // *Journal of Child Language*. – N.2. – 1974. – P. 1-19.; W. Butzkamm, *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* / Wolfgang und Jürgen Butzkamm. – Tübingen; Basel: Franck, 1999; N. Chomsky, *Language and Mind* / N. Chomsky. – N. Y., etc.: Harcourt, e.a., 1968; A. Digieser, *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften* / A. Digieser. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1983; S. Felix, *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs* / S. Felix. – Tübingen, 1982.

2 Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – с. 63.

їй мовленнєву модель, порівнює свою мовленнєву продукцію зі зразком і здобуває як еталон ту модель, що підтверджується реакціями навколишніх. Таким чином, засвоєння мови за Б.Ф.Скіннером це імітативне присвоєння мовленнєвої моделі, під час якого функції мислення дитини обмежуються порівнянням стимулу й реакції та вибором правильного варіанта.

У методичній науці та практиці навчання постійно спостерігаються спроби „наблизити” навчальний процес до умов керованого оволодіння мовою дітьми, адже найбільш сприятливим варіантом оволодіння іноземною мовою є, як відомо, вивчення мови у природному мовному оточенні.

Принцип природовідповідності визнаний одним з основних принципів навчання іноземної мови в початковій школі³, так як він враховує вікові та індивідуальні особливості учнів і, тому, спирається значною мірою на мимовільні процеси уваги і запам'ятовування, на інтуїтивне розуміння і переживання, емоції й уяву, використовує „дитиноорієнтовані” технології, зокрема ігри.

Стимулювання процесів засвоєння іноземної мови обумовлює необхідність, з одного боку, виявлення та відбору найбільш ефективних способів моделювання цих процесів у типових для засвоєння рідної мови природних видах діяльності учнів початкової загальноосвітньої школи і, з іншого боку, методичне удосконалення цих способів. Це повинно забезпечити ефект синергізму⁴ – посилення дії внутрішніх природних процесів засвоєння іноземної мови молодшими школярами за рахунок паралельного зовнішнього впливу.

Результати експериментальних досліджень А. Пельтцера-Карпфа⁵ свідчать про те, що послідовність природного оволодіння іноземною мовою молодшими школярами відповідає, в цілому, сформульованим ще Я.А.Коменським правилам дидактики: від близького до далекого, від відомого до невідомого, від легкого до складного

Дотримання дидактичної вимоги доступності навчання особливо важливе у початковій школі, оскільки перевищення рівня складності навчального

3 Бим И. Л. Новый УМК по немецкому языку для III класса общеобразовательных учреждений / И. Л. Бим // Иностраные языки в школе. – 2003. – № 6. – с. 38.

4 Синергізм – від грецької – діючий разом: явище посилення дії одного каталізатора додаванням іншого [222, С. 615].

5 A. Peltzer-Karpf, *Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie* / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule. – 1997; A. Peltzer-Karpf, *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: Gesamtbericht über vier Jahre in 2 Teilen. (Psycholinguistische Studie mit soziokultureller Begleitstudie)* / A. Peltzer-Karpf, M. Griessler, V. Wurnig, B. Schwab et al. – Wien, 2003.

матеріалу і завдань знижує працездатність головного мозку дітей цього віку⁶, призводить до розвитку психічних розладів, невротичної тривожності, депресії, що супроводжуються соматичними розладами (гальмуванням моторного поведження, зниженням загальної опірності організму і т.п.)

У зв'язку з цим при навчанні іноземної мови необхідно максимально використовувати дані учням початкової школи природою переваги сенситивного засвоєння мови: природжена мовна здатність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференціальна чутливість, здатність до точної імітації, схильність до наслідування, спілкування і т.д.

Схожість процесу засвоєння рідної мови дітьми та іноземної мови молодшими школярами зумовлюється властивими дітям цього віку природженою мовною здібністю (А.Алхазішвілі та ін.), схильністю до наслідування і здатністю до точної імітації (Ж.Піаже), пластичністю мозку й артикуляційної системи, яскраво вираженою потребою у спілкуванні, діяльності, грі зі звуками (П.П.Блонський та ін.).

Молодші школярі, особливо учні перших-третьох класів, опановують іноземну мову, як і діти рідну мову, шляхом, який Л.С.Виготський образно називає „знизу нагору”. Це означає, що молодші школярі засвоюють іноземну мову переважно мимовільно та інтуїтивно⁷. Таким чином, засвоєння іноземної мови учнями початкової загальноосвітньої школи, як і рідної мови дітьми, починається не «з вивчення абетки, з читання і письма, зі свідомої і довільної побудови фрази, зі словесного визначення значення слова, з вивчення граматики»⁸. Оволодіння іноземної мови молодшими школярами починається з оволодіння «живим мовленням» (С.Л.Рубінштейн), з виникнення «елементарних нижчих властивостей мови» та розвитку її складних форм, зв'язаних з поступовим «усвідомленням фонетичної структури мови, її граматичних форм і довільною побудовою мови»⁹.

Аналіз значення перших висловлень дітей свідчить про те, що вони

6 Вегетативне забезпечення розумової діяльності різного ступеня складності у дітей молодшого шкільного віку / Макаренко М. Б., Лизогуб В. С., Хоменко С. Б., Воскубенко Н. Л., Василенко О. М., Корольов В. З. – Фізіологічний журнал. – 2000. – Т.46, № 4 – С. 33.

7 O. Dunn, *Beginning English with Young Children* / O.Dunn // Essential Language Teaching Series / general editors M.Vincent and R.H.Flavell. – London: Modern English Publications, 1991; P. Edelbos, *Wie können schüler- und lehrerfreundliche Tests im Frühbeginn aussehen* / P. Edelbos // Frühes Deutsch: Qualität: Prinzipien, Voraussetzungen und Beispiele. – 2007. – 16 Jg. – Heft N 10. – с. 54-55.

8 Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Т. 3. / Л.С. Выготский; под ред. испослсловием А.М. Матюшкина; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – с. 291.

9 Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Т. 3. / Л.С. Выготский; под ред. и с послесловием А.М. Матюшкина; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – с. 291.

являють собою номінації їх власної активності. О.М.Шахнарович указує на те, що предметна ситуація, яка завжди присутня у розвитку дитячого мовлення на ранніх етапах, виступає не просто як об'єкт відображення, а як об'єкт спільної діяльності¹⁰.

Для молодшого школяра з його переважно наочно-образним мисленням наочність і предметність мовленнєвих дій також має велике значення. Найбільш частотними комунікативними потребами молодших школярів є вираження бажання або вимоги, називання предметів або дій, їх опис, питання про наявність/відсутність, місце розташування, приналежність.

Таким чином, формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції учнів початкової школи варто починати з підтримки їхніх іншомовних висловлень предметними діями, що забезпечують мотивацію та зміст мовленнєвих дій. Наприклад, номінація предметів іноземною мовою, їх опис та порівняння можуть бути забезпечені у лексичних іграх з предметними картками, маніпулювання якими не тільки підтримує процеси запам'ятовування лексичних одиниць, але й допомагає усвідомлювати та узагальнювати найпростіші мовні явища.

Починаючи вивчати іноземну мову, перед учнями постає багато проблем, але всі вони зводяться до головних трьох: лексичний запас, вимова, граматики, тобто до формування трьох складових англословної (лінгвістичної) компетенції учнів. Мовна компетенція передбачає володіння системою знань про мову, яка вивчається на морфемному, фонемному, лексичному і синтаксичному рівнях та вміння користуватися цією системою на практиці.

Іноземну мову слід вивчати так само, як і рідну мову. Коли дитина починає говорити, перед нею стоїть одне завдання – висловитися, її зовсім не цікавлять питання граматики чи ідеальна вимова слів. В першу чергу необхідно створити хорошу лексичну базу; без цього учень не зможе сформулювати будь-яку фразу. Ми переконані, що спілкування з дітьми молодшого шкільного віку повинне будуватися повністю у відповідності до закладеної в дитині від народження лінгвістичної програми. Ця програма визначає єдину для всіх дітей і мов поетапну послідовність мовного розвитку, яку неможливо і не варто змінювати під час вивчення іноземної мови.

Етап перший – однослівні речення.

Етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів.

Етап третій – мінімальний комунікативний рівень.

Етап четвертий – рівень відносно вільного володіння мовою.

¹⁰ Шахнарович А.М., Как дети овладевают языковыми значениями (на материале синтаксиса) / А. М. Шахнарович // Иностранная языковая школа. – 1988. – №4. – С. 46.

Таким чином, накопичення мовного матеріалу повинно бути поступовим: від найпростішого до простого, від простого до складнішого і т. д.

Як відомо, дітям молодшого шкільного віку притаманні нестійка увага, конкретне мислення, і, водночас, велика здатність до імітації. Для кращого опанування іноземною мовою необхідно використовувати рухову, слухову та зорову пам'ять. Дитина набагато швидше засвоює іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом або дією. Тому, в основу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів нами покладено теорію та практику використання асоціативних символів. Щоб дитина запам'ятала та почала мислити, потрібні слова і вирази та певний рівень асоціативних дій.

На основі вище викладених теорій нами була зроблена спроба зробити процес навчання іноземної мови в початковій школі найбільш доступним і легким для учнів, максимально наближеним до процесу засвоєння дитиною рідної мови. Спостерігаючи за тим, як дитина засвоює слова рідної мови в природному середовищі, опираючись на елементарні зорово-слухові аналізатори, ми проектували процес успішного запам'ятовування нею іншомовної лексики. Саме навчання через імітацію, максимально наближену до реальності і лягло в основу створення технології асоціативного навчання, процесуальну складову якої забезпечує метод асоціативних символів.

В основу методу асоціативних символів покладено символно-жестовий характер ігрової діяльності учнів, що кардинально відрізняє його від традиційного навчання іноземної мови. Навчання, яке базується на грі і фантазії, зовсім не обтяжує дитину, так як домінуючим у цьому віці є образне мислення дитина без втоми сприймає велику кількість інформації. Отже, вчиться граючись.

Використання асоціативних символів, створення умов максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, наближає процес вивчення іноземної мови до невимушеного сприймання. З перших уроків англійської мови ми пропонуємо учням гру, гру-спілкування з ними засобами асоціацій (жестами, мімікою, рухами). Разом з учнями розробляється понятійно-жестовий апарат, який супроводжується мовою асоціацій в міміці, жестах і рухах, відтворюють певний предмет, стан, дію і коментують їх рідною мовою. Вивчення всіх цих жестів англійською мовою розпочинається лише тоді, коли забезпечується повне засвоєння змістових одиниць на символно-жестовому рівні рідною мовою. Рідна мова в цьому випадку використовується лише для пояснення асоціативних символів. Мова символів і жестів – це власна уява і фантазія Кожен може разом з дітьми по-своєму зображати той чи інший предмет, стан чи дію. Головне, щоб між учителем і учнями виникло повне порозуміння.

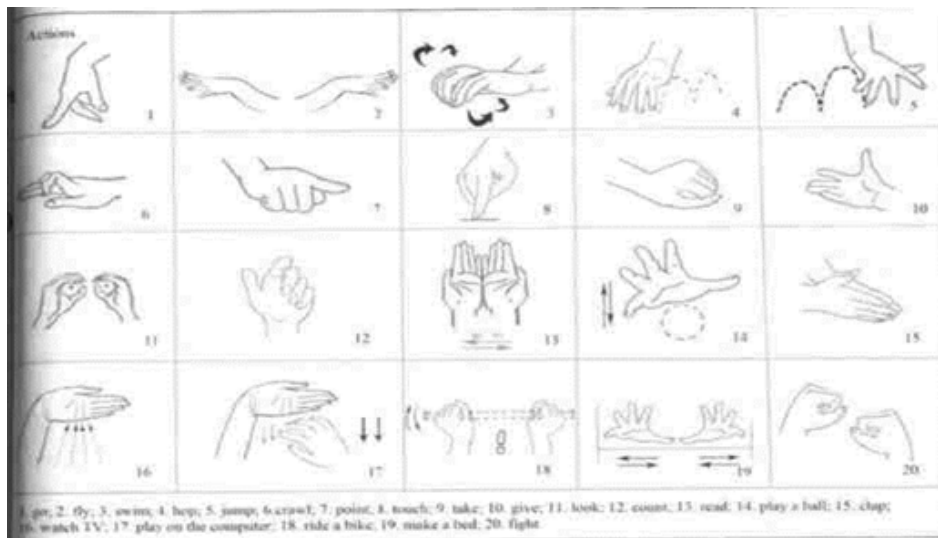
Разом з дітьми учитель «оживляє» кожен команду-картинку, коментуючи її спочатку рідною мовою, а потім – англійською. Наприклад, на кожен команду дитина виконує відповідний рух: run – біг на місці; fly – махати руками, як птах крилами; swim – імітація рухів плавця; і т. д. За допомогою асоціацій ми можемо зобразити всі необхідні нам предмети: doll – руками тримати дитину перед грудьми; car – крутити уявне кермо; ball – вдаряти рукою уявний м'яч; book – складені разом долоні; open a book – розвести складені разом долоні; close a book – стулити розведені долоні і т.д.

В якості зразку пропонуємо деякі форми роботи з використанням методу асоціативних символів по темі «Тварини».

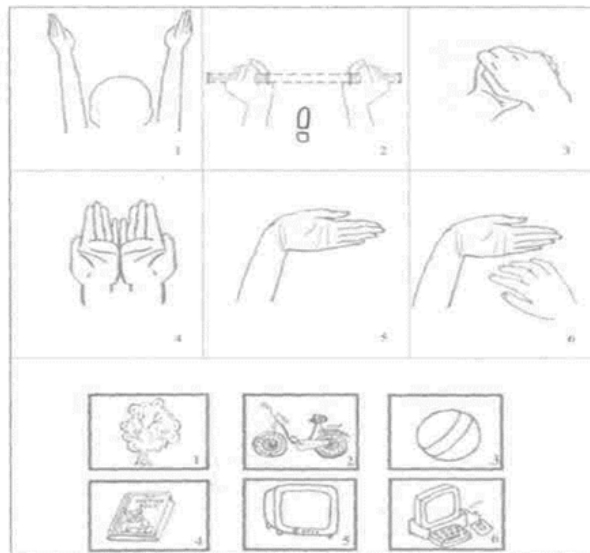
1. Учитель імітує виконання ігрових команд та називає їх англійською мовою. Учні копіюють усі його рухи. Технологія «Look, listen and do».
2. Учитель називає команди, діти виконують їх. Технологія «Listen and do».
3. Учитель розділяє клас на дві команди (наприклад, команда собачок та кішок) та пропонує їм виконувати лише задані їм команди, Технологія «Listen and do». Наприклад, Cats, run! Go! Dogs, jump! Go! Cats, turn around! Climb a tree Dogs, dance! Wash yourself.
4. Гра «Подорож тваринки»

Учитель тримає в руці іграшкову тваринку (наприклад, соачку), яка буде подорожувати в зображені дітьми уявні місця та виконувати там певні дії.

Технологія «Listen and do». Учитель: I am a dog. I go to the river. (діти зображують річку). I run to the river. I crawl to the river. I jump to the river. I swim to the river. I play in the river, і т. д.



1. *ходити* – двома пальцями, ніби ногами, імітуємо ходьбу;
2. *літати* – замахами рук імітуємо політ птаха;
3. *плавати* – зімкнуті почергово руки розводимо в сторони та зводимо, імітуючи плавання;
4. *скакати* – руку переставляємо вперед невеликими ривками;
5. *стрибати* – руку переставляємо вперед великими ривками;
6. *повзати* – лежачу на площині руку рухаємо вперед, послідовно і повільно переставляючи пальці;
7. *показувати* – вказівним пальцем вказуємо на певний предмет;
8. *торкатися* – вказівним пальцем торкаємося до певного предмета;
9. *брати* – наближаємо руку до будь-якого предмета, імітуючи, що беремо його;
10. *давати* – руку з розкритою долонею витягуємо вперед;
11. *дивитись* – прикладені до очей зімкнуті великі й вказівні пальці асоціюються з біноклем, у який дивимось;
12. *рахувати* – послідовно загинаємо пальці;
13. *читати* – з'єднані повернуті догори долоні асоціюються з розгорнутою книгою, яку читаємо, водячи очима зліва направо;
14. *грати з м'ячем* – розкритою долонею виконуємо пружинисті рухи вгору, [вниз];
15. *плескати* – плескаємо в долоні;
16. *дивитися телевизор* – дивимось на повернуту до себе долоню на віл витягнутої руки, яка імітує уявний екран;
17. *грати на комп'ютері* – натискаючи пальцями руки на уявну клавіатуру імітуємо гру на комп'ютері;
18. *їхати на велосипеді* – стиснутими в кулаки руками тримаємо уявне кермо, ногою крутимо уявну педаль;
19. *застеляти ліжко* – повернутими донизу долонями рук робимо рухи ніби. розправляємо простирадло;
20. *битися* – зігнутими перед грудьми руками імітуємо удари.



1. *дерево – високо підняті догори руки;*
2. *велосипед – стиснутими в кулаки руками тримаємо уявне кермо, ногою натискаємо на уявну педаль;*
3. *м'яч – дві покладені одна на одну долоні символізують форму кулі;*
4. *книга – з'єднані дві долоні символізують розгорнуту книгу;*
5. *телевізор – повернута до себе долоня на відстані витягнутої руки символізує уявний екран;*
6. *комп'ютер – повернута до себе долоня на відстані витягнутої руки і символізує монітор, пальці іншої руки – клавіатуру*

Робота в рамках асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів дає змогу отримати за надзвичайно короткий час максимальний результат. Учень привчається мислити в англomовному середовищі, вільно і легко засвоює слова, створює природне мовне середовище. Діти виконують рухи і озвучують їх одночасно. Ці процеси відбуваються, між іншим, майже непомітно для свідомості учня. Оскільки мовний матеріал учні засвоюють мимовільно, то питання про перевантаження їх пам'яті великою кількістю слів відпадає. Ефективність вивчення іноземної мови учнями в режимі запропонованого нами асоціативного навчання підтверджується дослідженнями психологів, за якими людина запам'ятовує 10% того, що читає; 20% того, що чує; 30% того, що бачить; 50% того, що бачить і чує одночасно; 70% того, що говорить; і а ж 90% того, що робить і говорить одночасно.

Література:

Bruner J.S., *The Ontogenesis of speech acts* / J. S. Bruner // Journal of Child Language. – N.2. – 1974.

Butzkamm W., *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* / Wolfgang und Jürgen Butzkamm. – Tübingen; Basel: Franck, 1999.

Chomsky N., *Language and Mind* / N. Chomsky. – N. Y., etc.: Harcourt, e.a., 1968.

Digieser A., *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften* / A. Digieser. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1983.

Dunn O., *Beginning English with Young Children* / O.Dunn // Essential Language Teaching Series / general editors M.Vincent and R.H.Flavell. – London: Modern English Publications, 1991.

Edelbos P., *Wie können schüler- und lehrerfreundliche Tests im Frühbeginn aussehen* / P. Edelbos // Frühes Deutsch: Qualität: Prinzipien, Voraussetzungen und Beispiele. – 2007.

Felix S. W., *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs* / S. Felix. – Tübingen, 1982.

Peltzer-Karpf A., *Bilingualer Spracherwerb in der Migration: Gesamtbericht über vier Jahre in 2 Teilen. (Psycholinguistische Studie mit soziokultureller Begleitstudie)* / A. Peltzer-Karpf, M. Griessler, V. Wurnig, B. Schwab et al. – Wien, 2003.

Peltzer-Karpf A., *Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie* / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule. – 1997.

Алхазішвілі А.А. Основы овладения устной иноязычной речью: учеб. пособие / А.А. Алхазішвілі. – М.: Просвещение, 1988.

Бим И.Л. Новый УМК по немецкому языку для III класса общеобразовательных учреждений / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6.

Вегетативне забезпечення розумової діяльності різного ступеня складності у дітей молодшого шкільного віку / Макаренко М.Б., Лизогуб В.С., Хоменко С.Б., Воскубенко Н.Л., Василенко О.М., Корольов В.З. – Фізіологічний журнал. – 2000. – Т.46, № 4.

Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Т. 3. / Л.С. Выготский; под ред. и с послесловием А.М. Матюшкина; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб.

заведений / [сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина]. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000.

Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.; Воронеж: Изд-во института практической психологии; НПО МОДЭК, 1997

Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской; Научно-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989.

Синергізм – від грецької – діючий разом: явище посилення дії одного каталізатора додаванням іншого [222, С. 615].

Шахнарович А.М. Как дети овладевают языковыми значениями (на материале синтаксиса) / А.М. Шахнарович // Иностранная языковедческая наука. – 1988. – №4.

Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Наука, 1990.

Renata Kartaszyńska

Edukacja zdrowotna w edukacji wczesnoszkolnej

Abstract: *A special place that is occupied by the considerations of health education in Poland, indicate the importance attributed to it in shaping a healthy society and therefore prosperous state in social and economic terms. To ensure the effectiveness of health promotion, including health education, appropriate educational environment is necessary.*

Aby poprawić zdrowotność dzisiejszego pokolenia, jak i ochronić przyszłe pokolenia przed konsekwencjami somatopsychicznych i genetycznych szkodliwości, których źródłem jest współczesna cywilizacja – niezbędna jest oświata, która powinna przenikać jak najszybciej z katedr i laboratoriów uniwersyteckich do każdego człowieka.

(Prof. Julian Aleksandrowicz)

Słowa profesora Juliana Aleksandrowicza wypowiedziane ponad 20 lat temu, są nadal aktualne i bardzo korespondują z tematyką dzisiejszej konferencji, która zajęła się m.in. tak ważnym zagadnieniem jak edukacja zdrowotna, która warunkuje realizację innych zadań szkoły. Dlaczego ośmielam się postawić tak odważną tezę? Przede wszystkim dlatego, że zdrowie warunkuje całość życia człowieka w jego wymiarze osobistym, zawodowym, społecznym i duchowym.

W potocznym rozumieniu zdrowie pojmowane jest najczęściej w znaczeniu biologicznym i określane jako brak choroby lub dobre samopoczucie. Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) – zdrowie to dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie tylko brak choroby czy niepełności.

Z aksjologicznego punktu widzenia, zdrowie jest zaliczane do jednej z najważniejszych wartości, z tym, że dla jednych może posiadać wartość autoteliczną (cenne samo w sobie, nie wymagające wyjaśnień), dla innych wartość instrumentalną (środek do osiągnięcia celów).

Zdrowy człowiek jest w stanie realizować cele osobiste, rodzinne, zawodowe, atakże doskonalić siebie, kształtować swój rozwój. Pamiętać jednak należy, że zdrowie stanowi nie tylko wartość indywidualną, ale i społeczną, bowiem zdrowie

pojedynczych osób to podstawa zdrowego społeczeństwa, a tym samym zasobnego pod względem społecznym i ekonomicznym państwa.

Atrybutem współczesności jest dynamiczny rozwój nauki i technologii oraz szybkie przemiany ludnościowe, gospodarcze i polityczne. Ale rozwój cywilizacyjny przynosi również zagrożenia dla zdrowia współczesnego człowieka. Dlatego w maju 1998 r. Światowa Organizacja Zdrowia (wszystkie kraje członkowskie WHO) przyjęła program „Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku”. Ze Światowej Deklaracji Zdrowia, zawartej w tym programie wynika, że priorytetowym celem rozwoju społecznego i ekonomicznego jest poprawa zdrowia ludzi oraz ich dobrostan fizyczny i psychiczny. W myśl tego dokumentu zdrowie jest podstawowym prawem każdego człowieka oraz miarą postępu w dziedzinie zmniejszenia ubóstwa, zacieśnienia więzi społecznych i eliminowania dyskryminacji. Głównym celem wspomnianego programu jest:

- promocja i ochrona zdrowia ludzi w ciągu całego życia;
- zmniejszenie występowania chorób i urazów, złagodzenie cierpienia z ich powodu.

Ważnym ogniwem instytucjonalnym w realizacji edukacji zdrowotnej jest szkoła. W edukacji zdrowotnej, mamy do czynienia z bardzo szerokim zakresem wiedzy i umiejętności, które chcielibyśmy uczniom, naszym wychowankom przekazać, wpoić i zaszczepić na stałe.

Edukacja zdrowotna jest to proces przekazywania, nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do przeżycia i poprawy jakości życia. Celem więc wychowania zdrowotnego jest zapewnienie wiedzy na temat zdrowia oraz wyposażenie człowieka w umiejętności sprzyjające zdrowiu tj. dawania sobie rady z trudnościami dnia codziennego. Niezwykle istotny jest wreszcie stosunek do świata, ludzi, do samego siebie. Wynika z niego zdolność do ustalania właściwych celów życiowych, kształtowania aspiracji.

Z punktu widzenia zdrowia każdy człowiek ma do wyboru zdrowy lub szkodliwy tryb życia.

Celem edukacji zdrowotnej jest przedstawienie wszystkich argumentów za i przeciw określonemu postępowaniu tak, aby uczeń mógł dokonać słusznego wyboru.

Nauczyciel winien więc umieć wyjaśniać rolę „nauczyciela zdrowia”. Do jego obowiązków jako „nauczyciela zdrowia” moim zdaniem należy:

- upowszechnianie wiedzy o czynnikach warunkujących zdrowie tj. (genetycznie, ekologicznie, psychospołeczne, socjalne i materialne, styl życia);
- propagowanie zdrowego stylu życia obejmującego:
 - systematyczną aktywność fizyczną,
 - właściwe odżywianie się,
 - skuteczne powstrzymywanie się od nałogów,
 - umiejętność radzenia sobie w życiu a zwłaszcza w sytuacjach trudnych;

- udzielanie skutecznej pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych;
- kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za własne zdrowie w myśl zasad: „twoje zdrowie zależy od ciebie”, „możesz pomóc sobie sam”, „sam dla siebie”;
- tworzenie mody na zdrowy styl życia.

Jak już wspomniano, szkoła jest jednym z ogniw instytucjonalnych w realizacji edukacji zdrowotnej, natomiast jej efekty są uzależnione od funkcjonowania całego systemu poczynając od organów państwa poprzez samorządy, placówki służby zdrowia i organizacje pozarządowe. Przykładem systemowego realizowania programu edukacji zdrowotnej jest opracowanie i realizowanie przez miasto Chełm programu „Zdrowe Miasto”.

Program ten został wprowadzony przez Biuro Regionu Europejskiego Światowej Organizacji Zdrowia w Kopenhadze w 1998 roku w celu realizacji planu „Zdrowie dla wszystkich”. Jego ideą było dążenie do poprawy warunków zdrowotnych miast, tzn. warunków środowiskowych oraz stanu zdrowia mieszkańców. „Zdrowe miasto” to zobowiązanie władz miasta i jego mieszkańców do podjęcia konkretnych działań w celu poprawy istniejącej sytuacji. Warunkiem przystąpienia do Stowarzyszenia Zdrowych Miast Polskich, było przyjęcie Uchwały Rady Miasta w tej sprawie. W roku 2001 Chełm został przyjęty do Stowarzyszenia, a w kwietniu w 2002 roku program „Zdrowe Miasto” opracowany wspólnie przez Wydział Edukacji i Samorządowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli został skierowany do realizacji. W chełmskich placówkach oświatowych powołano międzyszkolnego koordynatora ds. edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. W wyniku realizacji programu:

- utworzono chełmską sieć szkół promujących zdrowie;
- organizowane są warsztaty, konferencje, seminaria o tematyce prozdrowotnej dla nauczycieli i rodziców włączające do współpracy pracowników służby zdrowia;
- zorganizowano wiele szkolnych i międzyszkolnych zajęć i imprez rekreacyjno-sportowych promujących zdrowy styl życia, otoczono szczególną troską dzieci z grup dyspanseryjnych, tworząc dla nich zespoły gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej.

Poruszono kilka zagadnień aby zapewnić jej skuteczność niezbędne jest odpowiednie środowisko wychowawcze, łącznie z efektywną metodą wychowawczą. Samo mówienie bądź tylko komunikowanie się nie wystarcza, niezbędne jest aktywne uczestnictwo w procesie wychowania i społeczne wsparcie w rodzinie, grupie, środowisku.

Literatura:

Aleksandrowicz J., *Cerebiologia. Nauka o wpływie środowisk na zdrowie somato-psychiczne*, w *Zdrowie psychiczne*, red. K. Dąbrowski, Warszawa 1988.

Cele Narodowego Programu Zdrowia i zadania dla ich osiągnięcia, www.mz.gov.pl/ data dostępu 26.04.2004.

Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady Europy ustanawiająca wspólnotowy program działań w dziedzinie zdrowia i ochrony konsumentów na lata 2007-2013, Bruksela 06.04.2005.

Gwiazdowski A., *Zachowania zdrowotne*, Łódź 1990.

Ostrowska A., *Styl życia a zdrowie*, Warszawa 1999.

Promocje zdrowia, red. J. Karski, Warszawa 1994.

Sokołowska M., *Socjologia medycyny*, Warszawa 1980.

Stepulak M.Z., *Wybrane zagadnienia z medycyny pastoralnej*, Lublin 2008.

Waszkiewicz I., *Zagadnienia polityki zdrowotnej*, w: *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*, red. T. B. Kulik, I. Wroński, Stalowa Wola 2000.

Wysokiński M., Fidecki W., Wroński I., *Edukacja zdrowotna w środkach masowego przekazu*, „Zdrowie Publiczne” 2003nr 1/2(113).

Żukowski Z., *Stres a twój styl życia*, „Lider Promocji Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne” 1997.

Halina Beijger

Praca korekcyjno-kompensacyjna z wychowankami domu dziecka do lat 10

Abstract: According to the Reform of the Polish system of care for a child brought up in child-care centers especially neglected as children, fall in educational therapy. The article presents the forms used in the practice of compensatory remedial classes from the perspective of six years of experience of a teacher. The focus of teaching staff are especially preschool children and early, because treatment allows them to improve their functioning in school and stimulates the development of areas where there are deficits. According to a study covering the years 2005–2010 in school children have a higher degree of severity of developmental problems than children in preschool. Therapeutic classes for the youngest pupils are often organized in the form of fun and geared to the development of an overall mobility and manual, balance, memory, concentration, motility, analysis and synthesis of visual and auditory, visual-motor coordination, correction of speech defects, development of aural hearing. Interest of children who have already started attending school and have been tested psychologically enjoyed: relaxation exercises, developing vocabulary and understanding of the concepts and lessons run program "18 structures of expression" for children with difficulties in mastering the technique of reading and writing. Compensatory work was complemented by workshops, theater classes which are a form of socialization, expressive, emotional tension leveling, as well as developing interests and aptitudes of children orphaned.

Wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych to szczególna grupa dzieci, które z powodu zaniedbań wychowawczych w domach rodzinnych wykazują szereg deficytów rozwojowych. Dom dziecka, realizując standardy zawarte w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19.10.2007 r., organizuje zajęcia korekcyjno – kompensacyjne wyrównujące różnorodne braki, a także wspierające dalszy rozwój i przebieg kariery szkolnej dzieci. W badaniach skupiono się na dwóch grupach wiekowych: dzieciach w wieku przedszkolnym, którym zajęcia te ułatwiają rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej oraz dzieciach w wieku wczesnoszkolnym, które później trafiły do placówki. Omawiany wiek dzieci jest szczególnie ważny ze względu na tworzenie się w tym okresie zrębu ich osobowości. Poziom oddziaływań terapeutycznych został ukazany z perspektywy pracy pedagoga w latach 2005-2010.

Dzieci wychowujące się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych z powodu licznych zaniedbań w środowisku domowym trafiają do nich różnymi opóźnieniami i zaburzeniami poszczególnych funkcji. Reforma systemu pomocy społecznej w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dn. 19.10.2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo – wychowawczych przewiduje konieczność objęcia wychowanków placówki socjalizacyjnej profesjonalnymi formami pomocy w postaci:

- zajęć wychowawczych,
- zajęć terapeutycznych,
- zajęć korekcyjno- kompensacyjnych,
- zajęć logopedycznych,
- wyrównywania deficytów rozwojowych i opóźnień szkolnych,
- pracy z rodziną wychowanków,
- działań w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, znalezienia rodziny przysposabiającej lub umieszczenia w rodzinnych formach opieki zastępczej¹.

Do pomocy w tym zakresie upoważnieni są: psycholog, pedagog i pracownik socjalny. W centrum uwagi pedagoga jako organizatora zajęć korekcyjno-kompensacyjnych są szczególnie dzieci najmłodsze, tj. dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Badaniami objęto działania Domu Dziecka w Przybysławicach, placówki położonej w powiecie lubelskim w zakresie organizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w latach 2005-2010. Oceny badanych oddziaływań dokonano z perspektywy doświadczeń pedagoga, jako przedstawiciela kadry specjalistycznej powołanej do pracy z dziećmi i ich rodzinami. Pedagog współuczestniczył w opracowywaniu opinii indywidualnych o dzieciach, prowadził zajęcia terapeutyczne i poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne dla rodziców dzieci przebywających w placówce oraz jako członek stałego zespołu do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka uczestniczył w konstruowaniu i realizacji indywidualnego planu pracy z dzieckiem.

W badanym okresie w placówce przebywało ogółem 100 wychowanków, w tym 14 dzieci w wieku przedszkolnym oraz 32 w wieku wczesnoszkolnym stanowiąc łącznie 46% populacji dzieci wychowujących się w tym czasie w placówce. Pozostali wychowankowie to uczniowie klas IV – VI szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Tabela uwzględnia zatem liczby dzieci w poszczególnych latach uczestniczących w zajęciach prowadzonych przez pedagoga. Czas pobytu w domu dziecka wychowanków w wieku przedszkolnym wynosił:

- 7 miesięcy (3 dzieci),
- 1 rok (7 dzieci),
- 3 lata (4 dzieci).

¹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19.10.2007 w sprawie placówek opiekuńczo – wychowawczych (Dz. U. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.)

Tab. 1. Liczba wychowanków w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym będących pod opieką pedagoga w latach 2005-2010

Lp.	Rok	Liczba dzieci w wieku przedszkolnym	% ogółu wychowanków	Liczba dzieci w wieku wczesnoszkolnym	% ogółu wychowanków	Liczba wychowanków ogółem
1.	2005	6	10,9	14	25,4	55
2.	2006	4	7,4	21	38,8	54
3.	2007	3	5,8	13	25,4	51
4.	2008	3	5,2	15	26,3	57
5.	2009	9	15,7	11	19,3	57
6.	2010	9	16,9	9	16,9	53

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci przedszkolne ze względu na swój wiek, rozłąkę z rodziną oraz ważny etap rozwoju psychofizycznego traktowane były w placówce ze szczególną troską i uwagą.

Dom dziecka jako placówka socjalizacyjna szczególnie miał na uwadze rekompensowanie braków w wychowaniu w rodzinie i przygotowanie do udziału w życiu społecznym. Tam gdzie to było możliwe pedagog swoimi oddziaływaniami obejmował także rodziców wychowanków, angażując ich w przebieg i efekty terapii pedagogicznej. Dzieci w wieku przedszkolnym stanowiły w badanym okresie niewielką grupę wychowanków stanowiących od 5,2% (w 2008r.) do 16,9% (w 2010r.) ogółu. Po krótkim okresie adaptacji do warunków placówki i obserwacji relacji dziecka z rodzicami, zwykle podejmowano wstępną decyzję co do możliwości powrotu tych dzieci do rodzin biologicznych. Dzieci o uregulowanej sytuacji prawnej zgłaszane były do Ośrodka Adopcyjno – Opiekuńczego w Lublinie z myślą o umieszczeniu w rodzinnych formach opieki (rodzinie adopcyjnej, zastępczej lub rodzinnym domu dziecka), co zaowocowało umieszczeniem dwojga dzieci (14,3%) w rodzinie zastępczej i powrotem dwojga (14,3%) do rodziny naturalnej. Niezależnie od planowanych zmian pedagog organizował różnorodne formy zajęć stymulujących i dających szansę obserwacji pod kątem poziomu rozwoju poszczególnych funkcji. Trafiając do placówki, dzieci w wieku przedszkolnym na ogół nie miały w swojej dokumentacji opinii psychologiczno – pedagogicznych, które wyznaczałyby kierunek indywidualnej pracy z nimi. W badanej populacji znalazło się jedynie 6-ciu przedszkolaków przebadanych psychologicznie przez psychologa w poprzedniej placówce, co ułatwiło rozpoczęcie zajęć stymulujących ich dalszy rozwój.

Wiek dziecka od 3-go do 6-go roku życia zwany przez M. Debesse wiekiem koziołka² to czas kiedy dziecko zaczyna się uspołeczniać. Zauważa innych ludzi, ich potrzeby i oczekiwania, uczy się komunikacji z nimi, rozwija mowę. Rośnie w tym czasie zainteresowanie otaczającym światem, który dziecko chce poznawać, rozwija zasób pojęć i wiedzy o otoczeniu przyrodniczo-społecznym. Poprzez różne formy aktywności dzieci w tym wieku uczą się koordynacji ruchowej i rozwijają umiejętności grafomotoryczne. Uczą się opowiadać ciekawe wydarzenia, dyskutować.

Dzieci umieszczane w badanym domu dziecka były ofiarami kryzysu, w jakim znalazła się ich rodzina. Zwykle rozumiały lub tłumaczyły sytuację swoich rodziców, ale nie zawsze wiedziały, dlaczego musiały znaleźć się w placówce. Wczesne doświadczenia dziecka wychowującego się dotąd w rodzinie patologicznej, często z problemem alkoholowym, niewydolnej wychowawczo i niezaradnej życiowo powodowały kompleksy i szereg napięć emocjonalnych (problem stwierdzony w badaniach u 2 dzieci). Dlatego placówka starała się zaspokoić potrzeby dziecka już od pierwszego dnia pobytu, umieszczając je w miłym, bezpiecznym pokoju często lepiej urządzonej niż w domu rodzinnym. Pedagog od początku pobytu w placówce włączał dzieci do różnego typu zajęć, by móc je obserwować i zaplanować indywidualne oddziaływania. Miejszem gdzie najmłodszy wychowankowie mieli swój azyl był gabinet pedagoga, niewielki, kilkunastometrowy pokój, bogato wyposażony w różnego rodzaju pomoce do zajęć. W tym miejscu dzieci spotykały się przede wszystkim z pełną akceptacją, były dla pedagoga kimś ważnym i były motywowane do różnych form aktywności korzystnych dla ich dalszego rozwoju. Tu oswajały się z nowym otoczeniem i dzięki atmosferze pozbywały się lęku i napięć emocjonalnych (14,3% badanych dzieci w wieku przedszkolnym).

2 Por. M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1996, s. 44.

Tab. 2. Deficyty rozwojowe wychowanków domu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w latach 2005-2010

Lp.	Rodzaj problemu	A	%	B	%
		N=14		N=32	
1.	upośledzenie w stopniu umiarkowanym	-	-	2	6,3
2.	upośledzenie w stopniu lekkim	-	-	6	18,7
3.	intelekt poniżej przeciętnej	1	7,1	13	40,6
4.	obniżenie funkcji wzrokowej	1	7,1	16	50,0
5.	obniżenie funkcji słuchowej	-	-	18	56,2
6.	zaburzenia słuchu fonematycznego	-	-	9	28,1
7.	opóźniony rozwój grafomotoryki	2	14,3	9	28,1
8.	dysleksja	-	-	7	21,9
9.	dysgrafia	-	-	15	46,8
10.	dysortografia	-	-	9	28,1
11.	obniżone możliwości w zakresie operacji arytmetycznych	-	-	17	53,1
12.	zaburzenia koncentracji uwagi	1	7,1	19	59,4
13.	nadpobudliwość psychoruchowa	1	7,1	12	37,5
14.	niedojrzałość emocjonalno-społeczna	1	7,1	18	56,2
15.	zawyżona dojrzałość emocjonalna	-	-	2	6,3
16.	opóźniony rozwój mowy	7	50,0	4	12,5
17.	wady wymowy	1	7,1	6	18,8
18.	mały zasób słów/pojęć	4	28,6	19	59,4
19.	słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa	3	21,4	21	65,6
20.	słaba pamięć trwała	2	14,3	8	25,0
21.	słabe tempo uczenia się nowych sytuacji	3	21,4	8	25,0
22.	obniż. myślenie przyczynowo-skutkowe	1	7,1	10	31,3
23.	zaburzone poczucie bezpieczeństwa	3	21,4	11	34,4
24.	niezaspokojona potrzeba akceptacji	3	21,4	11	34,4
25.	podwyższony niepokój, lęk, silne napięcie emocjonalne	2	14,3	7	21,9
26.	skłonność do konfabulacji	-	-	2	6,3

Źródło: opracowanie własne.

Dane ujęte w tabeli wskazują, iż stopień nasilenia problemów rozwojowych jest znacznie wyższy u dzieci w wieku wczesnoszkolnym niż w wieku przedszkolnym. Ponieważ podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa, większość zajęć dla tej grupy wiekowej miało taki właśnie charakter. Pierwsze zabawy dla najmłodszych służyły przede wszystkim orientacji w ogólnym poziomie rozwoju motoryki dziecka. Dlatego dzieci chętnie uczestniczyły w zabawach z elementami rytmiki i tańca przy muzyce. Chętnie uczyły się przy tym słów dziecięcych piosenek ćwicząc przy tym pamięć świeżą i trwałą (deficyt stwierdzony u 2 dzieci). Rozwijanie u dzieci ogólnej sprawności ruchowej obejmowało:

- ćwiczenia równowagi,
- chodzenie lub taniec ze zmianą kierunku ruchu,
- naśladowanie i odgadywanie różnych czynności,
- zabawy ruchowe połączone z rzucaniem do celu, toczeniem itp.,
- gry zręcznościowe (kręgle, bierki, pchełki, bilard).

Zabawy te rozwijały poczucie własnego ciała, utrwały kierunki, ćwiczyły koncentrację uwagi i eliminowały nadmierne pobudzenie nerwowe, co w przyszłości skutkowało lepszym skupieniem na wykonywanych czynnościach.

Obok ćwiczeń rozwijających ogólną sprawność ruchową stosowano ćwiczenia sprawności manualnej, której rozwój u wielu dzieci był opóźniony. Obejmowały one ćwiczenia dużych ruchów ramion i przedramion wykonywane często przy rytmicznej muzyce, a także małe ruchy nadgarstków, dłoni i palców. Dzieci malowały najpierw farbami duże płaszczyzny papieru, obrysowywały kontury dużych figur geometrycznych, rysowały duże formy koliste i faliste a także przypominające szlaki przedliterowe. Tzw. małą motorykę ręki dominującej w ramach przygotowywania dzieci do pisania w przyszłości stosowano zabawy połączone z nawlekaniem koralików, układanki, wycinanki i modelowanie z plasteliny, modeliny i masy solnej. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się warsztaty ceramiczne w profesjonalnym warsztacie dające szansę na twórcze działania dzieci oraz zajęcia z zastosowaniem origami i papieroplastyki. Zajęcia tego typu początkowo rozwijały umiejętności dzieci poprzez naśladowanie czynności pedagoga. Z czasem aktywność dzieci stawała się coraz bardziej samodzielna i spontaniczna, a prace bardziej twórcze niż w poprzednim okresie. Dzieci 5- i 6-letnie wykonywały szereg ćwiczeń graficznych, takich jak:

- malowanie kredkami lub farbami małych przestrzeni (np. w książeczkach do malowania),
- wypełnianie przestrzeni np. kreskami od strony lewej do prawej,
- rysowanie po śladzie kropkowym,
- kopiowanie przez kalkę rysunków,
- rysowanie szlaczków literopodobnych i układów linearnych.

Wszystkie dzieci w wieku przedszkolnym wykonywały ponadto ćwiczenia percepcji wzrokowej i funkcji słuchowej. Percepcję wzrokową rozwijano poprzez:

- gry typu domino obrazkowe,

- układanie obrazków z figur płaskich,
- budowanie według schematów z klocków Lego,
- wyszukiwanie różnic między obrazkami,
- dobieranie par przedmiotów na podstawie identyfikacji wzrokowej i wiedzy na temat ich zastosowania w praktyce,
- rysowanie przy pomocy szablonów.

Ćwiczenia funkcji słuchowej³ obejmowały: koncentrację na różnych bodźcach słuchowych i lokalizowaniu ich w czasie i przestrzeni, kształtowanie pamięci słuchowej poprzez powtarzanie melodii lub tekstu, analizę sylabową i głoskową. Pięcioletnie i sześciolatki uczęszczające do oddziału przedszkolnego i klasy „0” w szkole podstawowej dodatkowo uczestniczyły w zajęciach rozwijających myślenie logiczne i arytmetyczne poprzez różnego rodzaju zagadki i łamigłówki, rozwijanie zasobu podstawowych pojęć matematycznych, jak: liczby, zbiory, pary, nazwy działań matematycznych, przeciwieństwa (większy – mniejszy, wyższy – niższy, na zewnątrz – wewnątrz oraz pojęcia określające położenie przedmiotów wobec siebie (na, pod, przed, za, między itp.). U siedmiorga dzieci (50% wychowanków w wieku przedszkolnym w badanym okresie) stwierdzono opóźniony rozwój mowy, u jednego wadę wymowy. Wszystkie dzieci uczestniczyły w indywidualnych ćwiczeniach logopedycznych, w ramach których starano się usprawnić cały aparat artykulacyjny poprzez: ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia języka, ćwiczenia mięśni twarzy. Ponadto u większości dzieci udało się wywołać głoski sprawiające trudności i utrwalić prawidłową ich wymowę.

Ćwiczenia odbywały się z zastosowaniem odpowiednio przygotowanych zestawów obrazków będących asygnatami przedmiotów z ćwiczonymi głoskami w nagłosie, śródgłosie i wygłosie brzmienia ich nazw. Zajęcia logopedyczne miały dynamiczny charakter, więc zwykle nie trwały dłużej niż pół godziny. Dzieci chętnie brały udział w tych zajęciach, gdyż na ogół wstydziły się niedoskonałości w swojej wymowie lub były zawstydzane przez starszych kolegów w grupie wychowawczej, co stanowiło dodatkowy bodziec mobilizujący dzieci do pracy. Wśród wad wymowy najczęściej występowały:

- seplenienie (nieprawidłowa wymowa głosek s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż, ś, ź, ć, dź),
- rotacyzm (trudności w wymowie głoski r),
- mowa bezdźwięczna (trudności w prawidłowej wymowie głosek dźwięcznych b, d, g, dz, dż, dź).

Ćwiczenia te wykonywały wszystkie dzieci, i te które rozwijały się prawidłowo, i te, których możliwości intelektualne były obniżone (1 dziecko). Dla części wychowanków stanowiły formę utrwalania posiadanych już umiejętności, inne pokonywały trudności i kompensowały zaniedbania ze strony rodziców. Zajęcia ruchowe,

³ Zob. J. Karbowniczek, *Ucz się z nami dobrze słuchać – zbiór ćwiczeń doskonalących zaburony analizator słuchu*, cz. I, Kielce 2004.

graficzne i usprawniające manualnie dodatkowo rozwijały koordynację wzrokowo – ruchową (w zakresie której deficyt stwierdzono w badaniach u 3 dzieci), a także usprawniały analizę i syntezę wzrokową (niedomogi stwierdzone u 1 dziecka). Ulubioną formą zabaw stymulujących koordynację wzrokowo –ruchową były zabawy konstrukcyjne z wykorzystywaniem różnych klocków. Organizowane formy terapii pedagogicznej miały na celu kompensację braków powstałych w dotychczasowym wychowaniu, kształtowały nawyk pracy umysłowej i przygotowywały dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Dzieci przedszkolne uczestniczące w zajęciach prowadzonych przez pedagoga lepiej radziły sobie z realizacją programu szkolnego w klasach I –III.

Wśród najmłodszych wychowanków w placówce znalazło się 8-ro dzieci (25%) w wieku wczesnoszkolnym, które z racji orzeczonego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne upośledzenia umysłowego realizowały naukę w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, w tym dwoje dzieci (6,3%) upośledzonych w stopniu umiarkowanym i sześcioro upośledzonych w stopniu lekkim (18,7%) dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dzieci uczące się w szkołach specjalnych przebywały w domu dziecka wyłącznie w dniach wolnych od nauki szkolnej i wtedy uczestniczyły wraz z innymi wychowankami w zajęciach. Zakres indywidualnej pomocy uzgadniany był z nauczycielami uczącymi w szkole. Z pomocy pedagoga najczęściej korzystało 13 wychowanków (40,6% badanych) o intelekcie poniżej przeciętnej wykazujących poza tym szereg innych deficytów utrudniających im karierę szkolną. Ponad 50% dzieci w wieku wczesnoszkolnym miało trudności w nauce wynikające z obniżonej funkcji wzrokowej (50,0%) i słuchowej (56,2%) oraz towarzyszących im zaburzeń słuchu fonematycznego (28,1%). W ramach pomocy indywidualnej korzystały z ćwiczeń pozwalających opanować umiejętność podziału wyrazów na głoski i sylaby, rozróżniania głosek bezdźwięcznych od dźwięcznych, syntetyzowania sylab w wyrazy, wychwytywania wzrokowo liter lub słuchowo określonych głosek w nagłosie czy wygłosie wymawianych wyrazów, dopasowywania rymów, odtwarzania rytmu i prawidłowej artykulacji wszystkich głosek.

Dzieci trafiające do placówki już po rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej operują małym zasobem słów i pojęć (59,4% badanych), co wiąże się ściśle z brakami dydaktycznymi w zakresie wiedzy ogólnej. Stąd wynikała potrzeba organizacji zajęć wyrównywania wiedzy i pomocy w odrabianiu prac domowych z zastosowaniem różnorodnych środków dydaktycznych. Po wielu negatywnych doświadczeniach w domu rodzinnym oprócz zaburzonego poczucia bezpieczeństwa (u 34,4% badanych) u znacznej liczby wychowanków wystąpiła słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa (u 65,6% badanych) oraz obniżona koncentracja uwagi (u 59,4% dzieci w wieku wczesnoszkolnym) ograniczająca możliwości dziecka w zakresie procesów myślowych, zapamiętywania szczegółów z materiału realizowanego w szkole. Ta grupa dzieci korzystała z ćwiczeń rozwijających spostrzegawczość i poprawiających koncentrację uwagi.

Szczególną troską otoczone były dzieci, u których badania psychologiczne wykazały dysleksję (21,9%), dysgrafię (46,8%) i dysortografię (28,1%). Trudności w czytaniu pokonywano przy pomocy programu „18 struktur wyrazowych” E.Kujawy i M.Kurzyny⁴, który rozwijał umiejętności syntetyzowania głosek w sylaby, wyrazy jedno-, dwu-, trzy- i więcej sylabowe i przyczyniał się do doskonalenia techniki czytania. Najwięcej trudności sprawiało dzieciom czytanie ze zrozumieniem dające możliwość opowiadania przeczytanej treści. Natomiast dzieci z trudnościami w opanowaniu zasad ortografii realizowały ćwiczenia opracowane przez Z. Saduś⁵ oraz innych z książek z dyktandami dla dzieci z klas I – III szkoły podstawowej. Obniżone możliwości w zakresie myślenia arytmetycznego wystąpiły u 53,1% wychowanków, którzy rozpoczynając naukę w klasie pierwszej prawdopodobnie nie osiągnęli jeszcze dojrzałości szkolnej w zakresie wymagań stawianych w szkole na lekcjach matematyki. Wśród dzieci z trudnościami w uczeniu się matematyki były również takie, które mimo wielu form pomocy indywidualnej nie były w stanie nauczyć się na pamięć np. tabliczki mnożenia czy opanować techniki czterech podstawowych działań matematycznych sposobem pisemnym. W sprawie bieżących problemów i potrzeb w zakresie pomocy tym dzieciom pedagog systematycznie (przynajmniej raz w tygodniu) kontaktował się z nauczycielkami ustalając zakres materiału sprawiającego szczególne trudności. Wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki stosowane były ćwiczenia w formie zabaw, gier i łamigłówek z zastosowaniem pieniędzy, drobnych przedmiotów (kulek, patyczków), liczydeł itp. Ciekawą metodą utrwalania wiedzy były konkursy z nagrodami, których istotą była nie rywalizacja, ale przede wszystkim dobra zabawa pokazująca dzieciom praktyczne zastosowanie przyswojonej wiedzy i umiejętności, co motywowało dzieci do dalszej pracy.

Przedmiotem uwagi pedagoga był także problem niedojrzałości emocjonalno – społecznej dotyczący 7,1% dzieci w wieku przedszkolnym oraz 56,2% w wieku wczesnoszkolnym. Próbą rozwiązania tego problemu były zajęcia grupowe wspólne dla obu grup wiekowych. Dużym zainteresowaniem wychowanków cieszyły się warsztaty plastyczne i zajęcia teatralne. Warsztaty na ogół odbywały się przy muzyce relaksacyjnej, specjalnie dobranych utworach muzyki instrumentalnej lub czasem przy ulubionych piosenkach dziecięcych. Zajęcia plastyczne przebiegające w miłej, odprężającej atmosferze były dla tych dzieci sposobem na integrowanie się i uspołecznienie wychowanków o podobnych zainteresowaniach. Wielu uczestników dopiero na tych zajęciach poznało swoje uzdolnienia plastyczne, które stały

4 Zob. E. Kujawa, M. Kurzyna, *Metoda 18 struktur wyrazowych*, Warszawa 1994; M. Z. Stępulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009, s. 60.

5 Zob. A. Omiecińska, Z. Saduś, *Zeszyt ćwiczeń do nauki ortografii w klasach I – IV*, Opole 1994.

się dla nich źródłem satysfakcji i pozytywnych emocji. Zajęcia kończyły się zawsze ekspozycją prac dziecięcych, które mogli podziwiać inni, co sukcesywnie kształtowało u nich poczucie własnej wartości i podnosiło samoocenę. Systematyczny udział w zajęciach utrwalał w dzieciach przekonanie, że ich własna praca może być zakończona sukcesem.

Problem nadpobudliwości psychoruchowej (u 37,5%) dzieci w wieku wczesnoszkolnym i 7,1% dzieci w wieku przedszkolnym oraz zawyżonej dojrzałości emocjonalnej (u 34,4%) najstarszych dzieci, które przejmowały opiekuńcze funkcje rodziców wobec młodszego rodzeństwa pedagog starał się rozwiązywać poprzez bajkoterapię. Odpowiednio dobrane bajki terapeutyczne czytane w porze wieczornej wprowadzały dzieci w dobry nastrój, wyciszały przed snem, dawały poczucie bezpieczeństwa (zaburzonego u 21,4% dzieci przedszkolnych i 34,4% dzieci w wieku do lat 10) i akceptacji (potrzeby zaburzonej u 21,4% dzieci w wieku przedszkolnym i 28,1% dzieci w wieku wczesnoszkolnym). Dodatkowo stosowane były ćwiczenia relaksacyjne obniżające poziom lęku i niwelujące silne napięcia nerwowe, które bywały przyczyną zachowań agresywnych (14,3% dzieci w wieku przedszkolnym i 21,9% dzieci w wieku wczesnoszkolnym).

Formą uspołeczniania dzieci i zmian w sferze emocjonalnej były zajęcia teatralne organizowane w formie zabawy w teatr polegającej na wchodzeniu dzieci w powierzone im role korzystne dla ich funkcjonowania w grupie lub związane z inscenizacją przygotowywaną z okazji uroczystości lub świąt obchodzonych w placówce. Uczyły one współpracy w zespole, budowały pozycję dzieci, kształtowały ich samoocenę i dawały poczucie, że są kimś ważnym. Wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym również podejmowano starania o umieszczenie ich w odpowiednich formach opieki rodzinnej. Spośród 32 wychowanków do lat 10 przebywających w badanym okresie w placówce: 2 dzieci (6,3%) powróciło do swoich rodzin naturalnych, 1 dziecko (3,1%) zostało przysposobione, 6 dzieci (18,7%) zostało umieszczonych w rodzinach zastępczych niespokrewnionych, co zasadniczo wpłynęło na warunki ich dalszego rozwoju.

Szeroki wachlarz form pracy korekcyjno-kompensacyjnej niwelował stwierdzone deficyty i zaniedbania, stymulował ich dalszy rozwój, przyczyniał się do rozwoju ich zainteresowań i uzdolnień, ale stosowany przez pedagoga w codziennej pracy z dziećmi osieroconymi miał też walor profilaktyczny. Przyczyniając się bowiem do poprawy ich funkcjonowania w szkole i wypełniając w ciekawy sposób czas wolny, zapobiegał pojawianiu się w ich zachowaniu symptomów nieprzystosowania społecznego.

Literatura:

Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1996.

Karbowniczek J., *Ucz się z nami dobrze słuchać – zbiór ćwiczeń doskonalących zaburony analizator słuchu*, cz. I, Kielce 2004.

Kujawa E., Kurzyna M., *Metoda 18 struktur wyrazowych*, Warszawa 1994.

Omiecińska A., Saduś Z., *Zeszyt ćwiczeń do nauki ortografii w klasach I-IV*, Opole 1994.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19.10.2007 w sprawie placówek opiekuńczo – wychowawczych.

Stepulak M.Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009.

Ivana Rochovská, Beáta Akimjaková

Research Methods in Pre-Primary Education

Abstract: *A lot of theories compare thinking of children to the one of scientists. In pre-primary age it is possible to develop the abilities of research work. This paper outlines theoretical bases of utilization of discovering methods in pre-primary education and states the examples of educational activities for children based on application of discovering methods.*

Introduction

Children become aware of the outside world in a spontaneous manner prior to their formal schooling days. It is through their experience that they form their own naïve theories of the world, which are resistant to any attempts for change. As early as in the pre-primary education, teachers try gradually to change these naïve theories of children for more scientifically acceptable ones, approaching children as imperfect creatures, ignoring their experience, attempting to give the child as much as possible of completed scientific pieces of knowledge. The issue of children's naïve theories has been researched by a number of professionals, such as G.J. Posner, K.A. Strike, P.W. Hewson, W.A. Gertzog¹, E. von Glasersfeld², P. Gavora³, J. Piaget, B. Inhelderová⁴, J. Kopáčová⁵, J. Čáp,

1 Por. G. J. Posner, K. A. Strike, P. W. Hewson, W. A. Gertzog, *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*, "Science Education" 1982 nr 2 (66), s. 211-227.

2 Por. E. von Glasersfeld, *Cognition, construction of knowledge and teaching*, „Synthese“ 1989 nr 1 (80), s. 121-140.

3 Por. P. Gavora, *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*, "Pedagogika" 1992 nr 1 (42), s. 95-102.

4 Por. J. Piaget, B. Inhelderová, *Psychologie dítěte*, Praha 1997.

5 Por. J. Kopáčová, *Objavovanie jako motivačný faktor rozvoja prírodovedného poznávania*, w: MEDACTA 99 – 2a – Škola a učiteľ v treťom tisícročí, Nitra 1999.

J. Mareš⁶, L. Held⁷, J. Škoda⁸, G. Höfer, J. Prokšová⁹, P. Doulík¹⁰, I. Krupová¹¹ and others.

There are also different attitudes towards naive children's theories, the point of which is to make children express their ideas, create an environment activating their constructive processes. A lot of theories compare thinking of children to thinking of scientists. As early as in the pre-schooling age, it is possible to develop their abilities of research work – observation, reasoning, supposition, classification and measuring¹².

Stemming from the above considerations, objective of this paper is to outline theoretical embedding of research methods in pre-primary education, to define research activities employed in pre-primary education and to give examples of educational activities of children based on utilization of research methods.

Theoretical bases for utilization of research methods in pre-primary education

Theoretical bases for utilization of research methods in pre-primary education rest upon the theory of conceptual change to great extent, which can be defined as a process, in which the children are granted possibility to form a scientifically backed theory, in this process they realize that this theory is more intelligent, more persuasive, more reliable, and more useful than any other conceptualization that they have thus far encountered¹³.

J. G. Posner pointed out that analogically, with the development of research (changing of paradigms), individual learns new research schemes through the process of conceptual change, which stems from the analogy of psychological

6 Por. J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele*, 2001.

7 Por. L. Held, *Príroda – deti – vedecké poznávanie*, w: *Predškolská a elementárna pedagogika*, red. Z. Kolláriková, B. Pupala, Praha 2001.

8 Por. P. Doulík, J. Škoda, *Aktivní konstrukce poznání*, Ústí nad Labem, 2002.

9 Por. G. Höfer, J. Prokšová, *Prvotní fyzikální představy žáků neboli jaké představy si přináší do výuky fyziky*, Plzeň 2003.

10 Por. P. Doulík, *Dětská pojetí vybraných fenomenů z oblasti přírodovědného vzdělávání na základní škole* (dizertačná práce), Trnava 2004.

11 Por. I. Krupová, J. Krížová, Melicherčíková, *Rozvíjanie prírodovedno-technického vzdelávania na elementárnom stupni základnej školy*, Ružomberok 2009.

12 Por. I. Matejovičová, *Schopnosť vedecky pracovať ako zložka prírodovednej gramotnosti*, w: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, red. O. Kaščák, Trnava 2009, s. 46-62. Zob. J. Karbownik, *Zmiany i tendencje w edukacji wczesnoszkolnej w świetle przeprowadzonych badań*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.

13 Por. G. J. Posner, K. A. Strike, P. W. Hewson, W. A. Gertzog, op. cit., s. 211-227.

dynamism of historical development of research knowledge and from individual development of knowledge. Certain parallels can be found between the origin of science and the individual knowledge.

In phylogenesis, two phases alternate:

- Normal science phase, which is the process of specification and restoration of phenomena and theories typical of the given paradigm. It is the case of cumulative growth of knowledge under the influence of the said paradigm.
- The phase of scientific revolution, which takes place in the time of normal science, is marked by the change of old paradigm to the new one, the whole perception of the world changes, contemporary scientific knowledge is re-structured, qualitative shift of knowledge takes place.

In ontogenesis of individual knowledge, the knowledge structure of an individual undergoes the following dual changes:

- Quantitative changes, which are marked by the gradual increase in new knowledge acquisition.
- Qualitative changes, through which the existing structures are reorganized and these represent a “revolution” in knowledge experience¹⁴.

Qualitative changes (both in the ontogenesis of knowledge and in phylogenesis of science) are not linear. Original perception of the world was resistant to all changes for a long period of time. Child, for example, is unable to accept knowledge functionally, which does not correspond to his/her perception of the world, he/she might be able to accept a strange structure through memory. Assuming of “ready-made truths” is not functional as far as the development of knowledge is concerned. Positive changes in individual knowledge are possible, if only experience confrontation of the original perception of the world with the new one takes place, which leads to an inner feeling of distress. If we want to evoke qualitative progress in child’s knowledge, we have to evoke an alternative, analogical situation, causing changing of paradigms in science. Therefore it is important for the child to feel a lack of inner imagination of phenomena, which disable the child from adequately explaining of new elements of knowledge¹⁵.

J. G. Posner made use of J. Piaget’s taxonomy of assimilation and accommodation for describing of teaching processes, although it is not important to understand fully these terms, in the understanding of J. Piaget. In order for the theory of conceptual change to take place, four distinct preconditions are necessary to exist:

Child must be unhappy with the existing conditions. Discontent with the old and new perception can originate as a result of new pieces of knowledge and experience, which are not in accordance with this image and they cannot be ignored.

14 Por. G. J. Posner, K. A. Strike, P. W. Hewson, W. A. Gertzog, op. cit., s. 211-227.

15 Por. B. Pupalá, L. Held, *Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre*, “Pedagogika” 1995 nr 4 (45), s. 339-349.

Children do not like to change their concepts, until they have found out that these concepts are not sufficient for solving their ordinary problems.

New concept should be comprehensible; otherwise the child is unable to include it in the existing ideas and concepts.

The new concept should be comprehensible for the child. The child must know that the world, in which the new concept functions, is in accordance with the ideas of the world, so the child must accept it as the “true” one.

Child must believe that the new concept is useful¹⁶.

Characteristics of research methods in pre-primary education

Research methods are based on discovery, observation and investigation. Manipulation means tasting, touching, deconstructing, removing, modelling, growing of plants, constructing, etc. Observation can be delimited as perceiving of things and phenomena, based on regularity and criticism. It consists of three stages:

- intentional individual observation of object,
- mutual exchange of information, confrontation of opinions through dialogue, discussion,
- drafting a document based on observation.

Investigation can be defined as discovery of a new piece of information or as setting of a hypothesis. Children set hypothesis after observation, subsequently identify the said phenomenon, evaluating the findings and compare them with their assumptions. Conclusion consists of presentation of findings¹⁷.

In connection with the methods of investigation, which are exercised in pre-primary education, we ought to mention further methods, which belong to the most activating methods and also the methods exercised in practical/experience education. It is the case of heuristic methods – DITOR, brainstorming, method of creative problem solving, project methods – methods of discovery and controlled discovery. According to J. Cejpeková, heuristic methods are highly activating, suitable for nursery schools, despite their complexity, for they are interesting and entertaining for children¹⁸.

In order for children to be able to solve a problem task in complexity, they should be experienced in certain stages of this process, which are made feasible through the heuristic method – the method of partial research. Teacher forms the tasks for children in such a way that they are difficult to some extent, pointing out

16 Por. G.J. Posner, K.A. Strike, P.W. Hewson, W.A. Gertzog, op. cit., s. 211-227.

17 Por. A. Doušková, Š. Porubský, *Didaktický model materskej školy*, Banská Bystrica 2009.

18 Por. J. Cejpeková, *Pedagogika predškolského veku*, Banská Bystrica 2001.

partial problems and determines certain steps to solving the problem, along with children¹⁹.

The child is led to independently solving of problems, through teacher's questions, making use of research and cognitive methods. The child observes objects, finds out new facts, and answers the question in the end. All children can be activated through this method, it suits both talented and less talented children. Teacher traverses from the role of the rhetor to the role of organizer and facilitator²⁰.

Z. Knapíková, D. Kostrub a M. Miňová include heuristic methods to the category of activating methods, also including in this group DITOR, method of creative problem solving, project method and others. Authors explain that heuristic methods are the methods of creative problem solving. The process between the formulation of the problem to its solving is carried out through various steps, which form a compact system²¹.

Authors of the DITOR methods are M. Zelina, M. Zelinová. The acronym is deciphered in the following manner:

- D – problem definition,
- I – problem information, looking for information,
- T – solution forming from accessible information,
- O – selecting of the most applicable solution after the evaluation stage,
- R – solution materialization²².

Brainstorming is a suitable method for kindergarten children. It is the case of creating of a large number of ideas on a given topic. In brainstorming, certain rules apply, amongst which belong ban on criticism, fantasy relaxation, mutual inspiration, total equality of participants, the largest number of ideas possible.

Project method is characterized by Z. Knapíková, D. Kostrub a M. Miňová as a method of complex problem solving, acquiring of experience through practical activity, and through experimenting. They emphasize the solution of topics from everyday life, interest the children in the topic and in the product, which is to become the result of children's activity. They point out the following stages in the project method:

- selection of project topics, determination of goals,
- planning of project solving, drafting of plan,
- problem solving, its materialization,
- publishing of findings, project work evaluation²³.

19 Por. Z. Kalhous, O. Obst, *Skolní didaktika*, Praha 2002.

20 Por. M. Gejdoš, *Model Integrovaného tematického vyučovania Susan J. Kovalikovej – vzdelávanie pre 21. storočie*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III.*, red. I. Krupová, B. Akimjaková, Ružomberok 2009, s. 47-55.

21 Por. Z. Knapíková, D. Kostrub, M. Miňová, *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*, Prešov 2002.

22 Por. M. Zelina, *Alternatívne školstvo*, Bratislava 2002.

23 Por. Z. Knapíková, D. Kostrub, M. Miňová, op. cit.

A. Doušková describes the project method as a meaningful method of curriculum concentration around the key topic or motive, which is realized in nursery school through educational activities, which form a sophisticated unit²⁴.

An important fact is that the project method includes all methods of experience learning, activating methods, which are selected by the teacher, based on his/her educational curricula. In project teaching, the following method can also be carried out. It is the method of problem solving.

Problem is a part of problem situation, although problem situation forms not an isolated object. It is the case of discovery of relations, which are implied in each and every situation. Problem task will evolve from the topic, it is a motivating factor of children.

A. Doušková states that teacher defines the problem, changes the known to the unknown, combines seemingly unrelated components, gives his/her account of the situation and removes barriers through perception. Children, once they have grasped the task, update their knowledge of skills and solutions, independently solve the problem situation and also independently verify the correctness of the solution, and participate in findings verification²⁵.

Educational activities for children based on research methods application

As early as in nursery school, understanding of natural sciences takes place, which stems from understanding of the psychology of thinking of the child in the given stage of his/her development. It is based on the utilization of previous experience of the child. It is not about giving the child as many facts as possible, but rather about coordinating of his/her practical activities, which stimulate thinking of the child and force him/her to actively solve the problem²⁶. Children can experience pleasure from nature discovering and develop their positive relation to something what they will experience on Science lessons in higher classes of school²⁷.

The last part of this contribution is dedicated to a demonstration of the said activities, which were proven in practice.

24 Por. A. Doušková, Š. Porubský, op. cit.

25 Por. ibidem.

26 Por. J. Kopáčová, *Bádatelské aktivity – nástroj rozvoja kompetencií žiaka*, w: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*, Bratislava 2003, s.147-150.

27 Por. G. Tarjányiová, P. Hockicko, *Formovanie fyzikálneho povedomia detí už od prvých ročníkov základnej školy*. w: *Zborník referátov zo XVI. medzinárodnej konferencie DIDFYZ 2008*, Nitra 2009, s. 459-464. Zob. P. Hockicko, G. Tarjányiová, J. Müllerová, *How to attract the interest of schol-age children in Science*. w: *Proceedings of 16-th Conference of Czech and Slovak Physicists*, Hradec Králové 2009, s. 394-399.

Name of educational activity: **We discover waterproofness**

Educational requirements:

- child is able to define the terms “not waterproof“/”waterproof“
- child can utter an assumption whether the material is not waterproof or waterproof;
- child is able to prove the waterproofness of a given material;
- child is able to draw conclusion from the realized experiment, with the help of the teacher, (e.g. water did not pass through polythene to the plate, therefore the polythene is waterproof).

Educational tasks:

- Describe, using own words, what it means when some material is (not) waterproof...
- Describe, how would you prove (not) waterproofness of something.
- Guess, whether textile/paper/polythene are waterproof.
- Choose material, which can be used for making raincoat/umbrella.

Aids and material:

Measuring glass, big plastic container, small see through plastic container, rubber, a lot of kinds of non waterproof and waterproof materials (textile, polythene...), container with water.

Method:

Children, with the help of their teacher, attach to a see through plastic container selected material – textile, paper or polythene, they put this to a big container and through a measuring glass pour into water. They realize whether water passes through the given material inside of the container.

During this activity, they find out, through their own experience that some materials (e.g. textile) consists of a lot of gaps, through which water passes. In the polythene, however, they are no gaps, so that no water will pass through it.

Reflection:

Children eagerly observed, whether water passes inside the container. Prior to it, they were unable to guess, whether the selected material is not waterproof or not (e.g. they believed that polythene is not waterproof). Once this activity was over, they were able to select such material, which could be used for making umbrella or raincoat.

Name of educational activity: **Warmth-preserving material**

Educational requirements:

- child is able to carry out simple experiment, with the help of the teacher.
- child is able to utter hypothesis on which material keeps warmth best.
- child respects the ideas of other children.
- child is able to engage in a team activity and cooperates with other children.

Educational tasks:

Define what happens, when you put glass containing hot water in the fridge.

Propose what we should do so that water will not get cold.

Explain, which material (cotton, foil) will in your opinion keep warmth best.

Explain, which material would you pick for coat, so that it would keep warmth, and why.

Aids and material:

Kettle with boiling water, three identical glasses with a lid, cotton, foil, rubber, fridge.

Method:

Teacher pours hot water from the kettle (not boiling water) in all three glasses and closes them. Children wrap one glass with foil, the other in cotton and the third is left unwrapped. Then they put all three glasses in the fridge for the period of twenty minutes. Once they have taken the glasses out of the fridge they remove the foil and the cotton and find out which of the glasses contains hottest water.

Reflection:

Children have realized that for keeping of warmth, soft and thick materials are good. They applied this piece of knowledge in the discussion on the suitable materials for making of winter jacket. After this educational activity was over, the glasses were left on the table. Children were able to individually find out how water in unwrapped glasses was turning cold and they could determine which glass contained the warmest water.

Conclusion

VERBUM – the publishing house of the Catholic University in Ružomberok prepares the publishing of “Application of research methods in nursery schools”, the aim of which is to analyse theoretical bases of utilization of research methods in pre-primary education and based on pragmatism and constructivism of J. Piaget and L. S. Vygotski to propose educational activities for children of pre-primary age by application of the said methods. Development of literacy of children should

be initiated in nursery school, which tops home environment in this respect. Child is a major discoverer of things, phenomena, activities, relations and connections, for which reason he/she should be directed and given as many as possible of stimuli for exploring and investigating of the outside world. For the above stated reasons the proposed publication concentrates on the development of natural sciences literacy of pre-primary age children through research and discovering methods.

Literatura:

- Čáp J., Mareš J., *Psychologie pro učitele*, 2001.
- Cejpeková J., *Pedagogika předškolského věku*, Banská Bystrica 2001.
- Doulík P., *Dětská pojetí vybraných jevů z oblasti přírodovědného vzdělávání na základní škole* (dizertačná práce), Trnava 2004.
- Doulík P., Škoda J., *Aktivní konstrukce poznání*, Ústí nad Labem, 2002.
- Doušková A., Porubský Š., *Didaktický model materské školy*, Banská Bystrica 2009.
- Gavora P., *Naivní teorie dítěte a jeho pedagogické využití*, "Pedagogika" 1992 nr 1 (42), s. 95-102.
- Gejdoš M., *Model integrovaného tematického vyučování Susan J. Kovalikovej – vzdelávanie pre 21. storočie*, w: *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III.*, red. I. Krupová, B. Akimjaková, Ružomberok 2009, s. 47-55.
- Glaserfeld E. von, *Cognition, construction of knowledge and teaching*, „Synthese“ 1989 nr 1 (80), s. 121-140.
- Held L., *Příroda – děti – vědecké poznávání*, w: *Předškolská a elementární pedagogika*, red. Z. Kolláriková, B. Pupala, Praha 2001.
- Hockicko P., Tarjániová G., Müllerová J., *How to attract the interest of school-age children in Science*. w: *Proceedings of 16-th Conference of Czech and Slovak Physicists*, Hradec Králové 2009, s. 394-399.
- Höfer G., Prokšová J., *Prvotní fyzikální představy žáků neboli jaké představy si přináší do výuky fyziky*, Plzeň 2003.
- Kalhous Z., Obst O., *Školní didaktika*, Praha 2002.
- Karbowniczka J., *Zmiany i tendencje w edukacji wczesnoszkolnej w świetle przeprowadzonych badań*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.
- Knapíková Z., Kostrub D., Miňová M., *Aktivizující metody a formy v práci učitelky materské školy*, Prešov 2002.
- Kopáčová J., *Bádatelské aktivity – nástroj rozvoje kompetencií žiaka*, w: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*, Bratislava 2003, s.147-150.

Kopáčová J., *Objavovanie jako motivačný faktor rozvoja prírodovedného poznávania*, w: *MEDACTA 99 – 2a – Škola a učiteľ v tretom tisícročí*, Nitra 1999.

Krupová I., Krížová J., Melicherčíková, *Rozvíjanie prírodovedno-technického vzdelávania na elementárnom stupni základnej školy*, Ružomberok 2009.

Matejovičová I., *Schopnosť vedecky pracovať ako zložka prírodovednej gramotnosti*, w: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*, red. O. Kaščák, Trnava 2009, s. 46-62.

Piaget J., Inhelderová B., *Psychologie dítěte*, Praha 1997.

Posner G. J., Strike K. A., Hewson P. W., Gertzog W. A., *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*, "Science Education" 1982 nr 2 (66), s. 211-227.

Pupala B., Held L., *Epistemologické aspekty súčasných pohybov v pedagogickej kultúre*, "Pedagogika" 1995 nr 4 (45), s. 339-349.

Tarjányiová G., Hockicko P., *Formovanie fyzikálneho povedomia detí už od prvých ročníkov základnej školy*. w: *Zborník referátov zo XVI. medzinárodnej konferencie DIDFYZ 2008*, Nitra 2009, s. 459-464.

Zelina M., *Alternatívne školstvo*, Bratislava 2002.

Renata Piskorz

Rola książki w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Abstract: *In my article I would like to focus on an issue of educational influence of children literature on a child's attitude. An appropriately chosen book can make it easier for a child to start nursery education by for example identifying itself with the book characters, their feelings, familiarizing itself with their way of thinking-all of this in a friendly, safe atmosphere of family home where the child has an opportunity to get to know this type of works.*

Literature for pre-school children should include Polish authors, because books written by foreign writers translated into Polish refer to a different reality, and in turn, provide knowledge that is not adequate for conditions of Polish homes or nursery schools.

Children literature seems to me one of the most important branches of literature. Aimed for kids, it shapes attitudes of adults to come towards the book. In addition, a creative and sensitive child is a special reader who is feeling the content of the book much more intensely than a grown-up recipient. Contemporary children literature, "turns the child's world upside down making it the Universe for the whole humanity".

Psychologia rozwojowa, pedagogika przedszkolna i inne dziedziny nauki dostarczają nam szczegółowych i różnorodnych spostrzeżeń dotyczących dziecka w wieku przedszkolnym. Jednak to teoretyczne „dziecko w wieku przedszkolnym” – to w rzeczywistości bardzo zróżnicowana grupa dzieci o różnych możliwościach, potrzebach, uczuciach i upodobaniach. Jednostka ludzka – także ta w wieku lat kilku – to nie *tabula rasa*, lecz w jakiś sposób uformowana osoba, poddana najróżniejszym wpływom wychowawczym. Płyną one ze środowiska rodzinnego (zarówno rodziny najbliższej, jak i dalszej), koleżeńskiego, sąsiedzkiego oraz ze strony innych grup społecznych, z jakimi dziecko się styka – lecz nie tylko. Dziecko poddane jest również wpływom wychowawczym ze strony telewizji i innych mediów, a „jednym z elementów współdziałających z całym środowiskiem wychowującym jest książka. Należy sądzić, iż wychowawcze możliwości literatury dla dzieci w stosunku do najmłodszych jej odbiorców są bardzo duże i prawdopodobnie większe niż wobec starszych, bardziej dojrzałych czytelników. Składa się na to wiele przyczyn związanych z właściwościami tego wieku, między innymi ze skłonnością do

naśladownictwa, identyfikowania się z postaciami literackimi, szybkim rozwojem mowy i myślenia, aktywnością poznawczą i zabawową, wrażliwością emocjonalną, intensywnością w poznawaniu i przeżywaniu świata, a jednocześnie niepodważalnym dla dzieci autorytecie osób dorosłych – rodziców i wychowawców¹.

Dziecko w wieku przedszkolnym, w okresie intensywnego rozwoju², przełamując własny egocentryzm i ucząc się przyjmowania cudzej perspektywy oraz empatii, jest szczególnie wdzięcznym odbiorcą literatury. W dodatku można zaryzykować stwierdzenie, iż czytanie książek wspomaga tenże proces – dziecko identyfikuje się z bohaterem literackim, przyjmuje zatem jego perspektywę i dzieli jego uczucia. Dzieje się to w sytuacji bezpiecznej, komfortowej, ponieważ mały czytelnik nie jest pozostawiony sam sobie – towarzyszy mu osoba dorosła, która przekazuje mu treść utworu, czyli – nie tylko czyta, lecz również w odpowiednim miejscu przerywa lekturę, wyjaśnia niezrozumiałe zwroty, dodaje otuchy w momentach wywołujących lęk... „Dzieci lubią się bać wtedy, gdy wiedzą, że za chwilę nastąpi przyjemne uczucie ulgi. Dziecko wie, że akcja rozgrywa się w umownym świecie i tak naprawdę to ani jemu, ani bohaterowi nic nie zagraża”³. Książka zatem jest dla dziecka źródłem wielu doświadczeń emocjonalnych, wiedzy o świecie i rozwoju intelektualnego.

Nie wolno jednak być ślepym na fakt, iż nie każde dziecko obcuje z literaturą – nie każdemu dziecku w jego środowisku rodzinnym czyta się książki, zastępując tę aktywność o wiele łatwiejszym oglądaniem telewizji. Odpowiednio dobrany, edukacyjny czy rozrywkowy program telewizyjny dostarcza oczywiście dziecku wielu korzyści, nie może jednak zastąpić książki, która odwołuje się do innych form komunikacji, do innych potrzeb czytelnika. Z punktu widzenia dziecka, różnica pomiędzy telewizją a książką polega nie tylko na różnicy kanałów odbioru przekazywanych treści – przede wszystkim zauważa ono, iż telewizję można oglądać samodzielnie (i samotnie), zaś do czytania książki (póki nie pozna się wszystkich liter) potrzebna jest pomoc kogoś bliskiego i jego towarzystwo. Książka dla dzieci nie izoluje ich z otoczenia i nie tylko nie utrudnia, ale wręcz – ułatwia, wymaga kontaktu z rodzicami. Dzięki temu wspólnemu czytaniu dziecko zaspokaja nie tylko swe potrzeby intelektualne, poznawcze – lecz również potrzeby emocjonalne – potrzebę bliskości, przynależności, miłości. „Kontakt z książką nie jest jednak tak naturalną potrzebą dziecka, jak zabawa, różne formy aktywności ruchowej, poznawczej czy werbalnej. Rozbudzenie takich potrzeb wymaga pewnych wzorców, których dostarczyć może przede wszystkim środowisko rodzinne

1 H. Ratyńska, *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, w: *Kultura literacka w przedszkolu*, red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, Warszawa 1982.

2 Zob. J. Karbowniczek, M. Grabowski, *Czy w rozwoju tkwią szczególności? Własne refleksje nad terminologią i periodyzacją wzrastania człowieka*, w: *Zdravie ako zakladny predpoklad rozvoja l'udskeho potencialu. Zbornik prispevkov*, Podhajska 2010.

3 M. Molicka, *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Leszno 1998, s. 28.

i przedszkole. (...) Rozbudzenie motywacji czytelniczych, przygotowanie dziecka do tego, aby w przyszłości stało się czytelnikiem dojrzałym, zdolnym świadomie wybierać i oceniać książkę, rozwijać określone gusty i zainteresowania literackie, obcować z dziełem literackim w sposób samodzielny, refleksyjny i twórczy – to podstawowy cel różnorodnych zabiegów podejmowanych w pracy przedszkola w dziedzinie wychowania literackiego⁴. Ten długofalowy cel wymaga oczywiście zróżnicowanych, nowych metod i form oddziaływań wychowawczych. Wymaga też „tworzywa” – czyli samych książek – różnorodnych, odpowiadających zainteresowaniom, potrzebom i możliwościom czytelników. „Kontakt dziecka w wieku przedszkolnym z książką nie posiada wielu cech czytelnictwa dojrzałego, przede wszystkim adekwatności odbioru w stosunku do treści, które niesie tekst. Przekładalność informacji „głośnej” na obrazową, a zwłaszcza abstrakcyjną percepcję jest ograniczona. Stąd konieczność specyficznego charakteru książeczek dla tego wieku z jednej strony i sposobu przekazywania ich treści z drugiej”⁵.

Nie istnieje jeden, modelowy mały czytelnik – podobnie jak nie istnieje jeden idealny model komunikacji literackiej czy też jeden utwór doskonale odpowiadający potrzebom każdego dziecka w wieku przedszkolnym. Jednak na podstawie wiedzy o dzieciach w tym wieku, dostarczanej przez psychologię rozwojową i pedagogikę, można próbować sformułować cechy, którymi powinna się charakteryzować taka „książka idealna”. Skupię się w moich rozważaniach nad książką dla przedszkolaków – książką o przedszkolu. Jakie cele dydaktyczne i wychowawcze powinna taka pozycja realizować? Dostarczać wiedzy na temat przedszkola, panujących w nim zwyczajów, zajęć, zabaw. Dodawać odwagi i otuchy dzieciom, które (jak każdy człowiek) obawiają się tego nieznanego, nowego dla siebie środowiska. Dostarczać inspiracji do aktywności zabawowej. Pomagać w zrozumieniu zasad, jakimi kierują się rówieśnicy w swym postępowaniu, uwrażliwiać na ich uczucia i potrzeby. Kształtować postawę prospołeczną wobec rówieśników. Uczyc empatii i wyrażania własnych uczuć tak, aby nie ranić tym innych. Wspomagać dziecko w rozwiązywaniu zaistniałych w życiu przedszkolnym problemów związanych z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, z nowymi zadaniami, wyzwaniem i wymaganiem, jakie stawiają przed przedszkolakami dorośli (wychowawcy).

Książka dla przedszkolaka może zatem pełnić funkcję wychowawczą (promować pożądane społecznie postawy wobec innych dzieci, wychowawców, rodziców; uczyć zasad współżycia w grupie), edukacyjną (dostarczać bodźców do rozwoju intelektualnego), profilaktyczną (zapobiegać trudnościami w funkcjonowaniu dziecka w grupie przedszkolnej) oraz terapeutyczną (wspomagać proces rozwiązywania zaistniałych trudności).

4 H. Ratyńska, op. cit., s. 221-222.

5 J. Paclawski, M. Kątny, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1996, s. 29.

Jakimi jeszcze cechami charakteryzuje się książka idealna?

Książka dla przedszkolaka powinna uwzględniać właściwości etapu rozwoju intelektualnego, na jakim mały czytelnik się znajduje. Powinna zatem mieć niewielkie rozmiary i wartką, przykuwającą uwagę treść, odpowiadającą krótkiemu okresowi skupienia uwagi u dzieci oraz szybkiemu nużeniu się jedną czynnością. Od umiejętności interpretacyjnych i aktorskich dorosłego pośrednika, odczytującego tekst, zależy jego atrakcyjność i zarazem otwartość słuchaczy na przekazywaną im treść. Ważną cechą myślenia małego dziecka jest tendencja do nadawania przedmiotom martwym cech życia; zwierzętom, zabawkom, zjawiskom – zalet i wad ludzkich, czyli animizacja i antropomorfizacja. Zjawiska te zachodzą również w baśniowej rzeczywistości lektury: „Najważniejszą osobliwość świata bajki stanowi możliwość bezkolizyjnego porozumiewania się ludzi, zwierząt, roślin, a nawet przedmiotów martwych. Warunkiem takiego kontaktu jest nadanie rzeczom i obiektom przyrodniczym cech przynależnych istotom żyjącym i myślącym. Stąd dwa konstytutywne dla bajki chwyt konstrukcyjne: animizacja i personifikacja”⁶.

Inna cecha „książki idealnej” związana jest z wpływem zasłyszanych treści na wyobraźnię i kreatywność, twórczość dziecka, a zarazem – z wspomaganie jego rozwoju estetycznego. „Niewątpliwie stałe kontakty ze starannie dobranymi utworami literackimi z zakresu poezji i prozy – piękną książką zawierającą obok tekstu literackiego prawdziwie artystyczną ilustrację, budzą wrażliwość estetyczną dziecka, a jednocześnie sprzyjają rozwijaniu jego postaw twórczych, wyzwalaniu form ekspresji słownej, plastycznej i innej”⁷.

Niewielki jeszcze zasób słownictwa małego czytelnika wymusza posługiwanie się przez bohaterów utworu oraz narratora prostym i jasnym językiem, choć (zgodnie z teorią strefy najbliższego rozwoju) warto, by dziecko, czytając, poznawało nowe słowa i bogaciło własny słownik. „Utrwalone w pamięci fragmenty tekstów stają się przykładem poprawnego języka i mogą mieć wpływ na doskonalenie funkcji mowy pod względem gramatycznym i dźwiękowym, na wzbogacenie zasobu pojęć i słów, na rozwój umiejętności komunikatywnej wypowiedzi i doskonalenie stylu”⁸. Zatem odpowiednio dobrana lektura wspomaga w znacznym stopniu dynamicznie zachodzący w tym wieku rozwój mowy dziecka.

„Każde dziecko żyje na pograniczu dwóch światów: realnego i iluzji, na który składają się dziecięce zabawy, fantastyczne opowieści dorosłych, własne konfabulacje, sny i najróżniejsze obrazy, marzenia oraz niezwykle pomysły. Granica między nimi jest w odczuciu dziecka słabo wyczuwalna, niewyraźna i chwiejna, bo wszystko w autonomicznym świecie dziecka może się zdarzyć i wszystko może być

6 J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 173.

7 H. Ratyńska, op. cit., s. 223.

8 Ibidem, s. 223-224.

przez nie uznane za własne⁹. Ta cecha dziecięcej wyobraźni – przenikanie wrażeń dostarczanych przez świat zewnętrzny oraz marzeń i innych wytworów własnego intelektu – czyni z dziecka szczególnie wrażliwego czytelnika. Czytany utwór dostarcza mu nie tylko bodźców intelektualnych, lecz różnorodnych doznań emocjonalnych: sympatii, współczucia i radości z postępowania dobrych bohaterów oraz lęku i gniewu wobec bohaterów negatywnych. Książka doskonale dostarcza dziecku różnorodnych przeżyć, dążąc ku doświadczeniu, które J.R.R. Tolkien w odniesieniu do baśni nazywa *eukatastrophe* – dosłownie „szczęśliwym rozwiązaniem”, czyli szczęśliwym zakończeniem. „Pociecha jaką niosą baśnie, radość ze szczęśliwego zakończenia – które poprawniej byłoby zwać „dobrą katastrofą”, nagłym radosnym zwrotem akcji (bo żadna baśń naprawdę nigdy się nie kończy) – ta radość, którą baśń potrafi tak doskonale prowokować, nie jest już w swej istocie „eskapizmem” ani „ucieczką”. Jest to dana nam w oprawie baśniowego – lub innego – świata nagła i cudowna łaska, której powrotu nigdy nie można być pewnym. Nie przeczy ona realności *dyskatastrophe*: obecność smutku i upadku jest niezbędna dla radości ocalenia, przeczącego (w obliczu tak wielu dowodów) końcowej, powszechnej klęsce¹⁰. Wrażliwy dziecięcy czytelnik doświadcza zatem w trakcie lektury uczuć różnorodnych i intensywnych, których ukoronowanie następuje w momencie szczęśliwego zakończenia.

Równie ważną cechą „książki idealnej” dla dziecka w wieku przedszkolnym jest fakt, iż powinna ona, dostarczając przyjemnych wrażeń estetycznych i emocjonalnych, zachęcać do czytania w ogóle (cel długofalowy), jak również przygotowywać dziecko do nauki samodzielnego czytania.

Ostatnią ważną cechą książki doskonalej wydaje mi się postawa szacunku i sympatii do czytelnika, jaką powinien charakteryzować się autor. Nieistotne, jaki model komunikacji z odbiorcą – dzieckiem obiera: Jachowiczowski moralistyczny dydaktyzm czy kpiarski styl wspólnej z dzieckiem zabawy Brzechwy – sam akt komunikacji literackiej, nawiązanie porozumienia, wymaga postawy otwartej, postawy uznania czytelnika za partnera. Podsumowuje tę postawę autora J.R.R. Tolkien – autor doskonałych książek dla ludzi w każdym wieku: „jest pewna prawda w słowach Langa (jakkolwiek sentymentalnie by one brzmiały): >>Ten, kto wejdzie do Królestwa Baśni, musi mieć serce małego dziecka<<. Jest to przecież cecha niezbędna, by uczestniczyć w podniosłych przygodach rozgrywających się w królestwach i mniejszych, i o wiele potężniejszych od Królestwa Czarów¹¹.

9 A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 13; M.Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001, s. 89.

10 J.R.R. Tolkien, *O baśniach*, w: *Potwory i krytycy i inne eseje*, red. C. Tolkien, tłum. T. A. Olszański, Poznań 2000, s. 177.

11 J.R.R. Tolkien, op. cit., s. 177.

Literatura:

Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 13.

Karbowniczek J., Grabowski M., *Czy w rozwoju tkwią szczegóły? Własne refleksje nad terminologią i periodyzacją wzrastania człowieka*, w: *Zdravie ako zakladny predpoklad rozvoja ľudskeho potencialu. Zbornik prispevkov*, Podhajska 2010.

Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.

Molicka M., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Leszno 1998.

Paćłowski J., Kątny M., *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1996.

Ratyńska H., *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, w: *Kultura literacka w przedszkolu*, red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska, Warszawa 1982.

Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001.

Tolkien J.R.R., *O baśniach*, w: *Potwory i krytycy i inne eseje*, red. C. Tolkien, tłum. T. A. Olszański, Poznań 2000.

Maria Owczarek

Terapeutyczna rola baśni w nowoczesnym kształceniu wczesnoszkolnym

Abstract: *Literature is often regarded as a life guardian. It is said to be one of the arts which in a more straightforward way than any other presents moral and social problems to the reader. Its effect is manifold : it conveys knowledge about people and the world, enhances imagination and emotions, contributes to improving one's character traits as well as attitude to reality.*

Literature is becoming one of the links shaping a child's personality as it constitutes a source of world knowledge and reflections on it, it portrays people's fate, moral conflicts, amazement over its beauty in its various forms. Obviously, it is language that renders the author's deep thoughts, opinions and feelings.

One of the most beloved literary genres among children is a fairy tale. Almost the majority of them go through a fairy tale fascination period. An appropriately selected tale helps to reduce mental tensions, uncertainty states, fear and it also helps to shorten absorbing yearning for something that may pose a threat. Different instances of close encounters of the reader with literature indicate its enormous role it plays in keeping mental balance.

Pojęcie baśni

Baśnie należą do niezwykle ważnego repertuaru literatury dla dzieci. Zdaniem M. Tyszkowej¹ baśniowe postacie i ich losy, pewne powtarzające się wątki i motywy literackie baśni stanowią trwałe element doświadczeń ludzi danego kręgu kulturowego i stają się źródłem wzruszeń kolejnych pokoleń młodych czytelników.

Początki tego gatunku literackiego sięgają odległych czasów, gdy świadomość ludzka dopiero się tworzyła. Wyrosły one z fantazji człowieka, z jego doświadczeń społecznych i prymitywnej wiedzy o otaczającym świecie, z tęsknot człowieka za pięknem i dobrem. Najstarsze baśnie pochodzą z literatury indyjskiej, dlatego też kraj ten jest uznawany za kolebkę tego gatunku.

Według definicji przedstawionej w popularnym szkolnym słowniku, baśń sta-

¹ Por. M. Tyszkowa, *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, w: *Baśń i dziecko*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978, s. 134.

nowi „jeden z najważniejszych gatunków epiki ludowej, przedstawiający postaci działające zarówno w świecie rządzonej przez prawa zgodne z wiedzą empiryczną, jak i w świecie baśniowym, w którym prawa te są przekraczane, występują siły i zjawiska nadnaturalne. W baśni pojawiają się pewne stałe związki, jak wędrówka bohatera w poszukiwaniu cudownego środka (np. leku), cudowne przeniesienie się bohatera w inne miejsce, różnego rodzaju próby (walka, wyścig), przeszkody do pokonania. W baśni wyrażają się dawne wierzenia ludowe, pierwotny animizm, pewien system wzorów moralnych, wiara w stałe oddziaływanie w świecie ludzkim sił nadprzyrodzonych. Baśń ma charakter moralistyczny, miejsce i czas zdarzeń są w niej nie skonkretyzowane. Pojawiające się w baśni charakterystyczne zwroty – jak np. formuła początku lub końca – sygnalizują odbiorcy, że ma do czynienia nie ze światem rzeczywistym, lecz ze światem baśniowym”².

Zdaniem M. Szczepańskiej „Baśń jest jednym z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej. Jest utworem niewielkich rozmiarów, o treści fantastycznej, nasyconej cudownością. Związana jest z magicznymi wierzeniami. Dzieje bohaterów płynnie przekraczają granice między światem rzeczywistym a fikcyjnym. Baśń utrzymała w sobie zasadnicze elementy ludowego światopoglądu. Wyróżnia się w nim wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich, przybierającą postać ludzką – antropomorficzną wizję przyrody, niepisane, lecz z konsekwencją przestrzegane zasady moralne. W baśniach występują ideały więzi społecznych i sprawiedliwych zachowań”³.

Baśń⁴ jako gatunek literacki charakteryzuje się szeregiem cech, które czynią ją atrakcyjną dla dzieci i ułatwiają recepcję. Opiera się na metaforze, łączy w sobie elementy świata realnego i fikcji, dzięki czemu przedostaje się ona ponad układami rzeczywistości, tworząc jej nową poetycką wizję.

W psychice dziecka istnieją predyspozycje do chłonięcia utworów przemawiających językiem symboli, metafor i fantazji. W jego oczekiwaniach wobec literatury ujawnia się bardzo mocno potrzeba swoistej „mityczności”. Pragnienie życia w świecie marzeń, odmiennym od codzienności sprawia, że dzieci opowiadają historie traktowane przez siebie tak, jak wiele wieków temu mity były traktowane przez człowieka społeczeństw archaicznych⁵.

2 S. Jaworski, *Szkolny słownik terminów literackich*, Warszawa 1991, s. 34.

3 M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 49; M.Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001, s. 89.

4 Zob. J. Karbowniczek, M. Grabowski, *Bajkoterapia jako metoda wspomagająca rozwój dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych*, w: *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*, red. G. Durka, Kraków 2010.

5 Por. A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 12.

Funkcje baśni

B. Żurakowski uważa, że baśń przekazuje dziecku wiedzę o świecie, jaką mają dorośli, za pomocą dziecięcego kodu językowego oraz pełni funkcję dydaktyczną i zabawową. Wynikają one z dziecięcej potrzeby dydaktyzmu oraz zabawy i mitologizacji, związanej z potrzebą twórczości⁶. Funkcja dydaktyczna wiąże się z przekazywaniem dziecku właściwego dla naszej kultury systemu wartości moralnych oraz zasad słusznego postępowania, a także z podkreślanym przez Bettelheima podświadomym odczytywaniem prawd psychologicznych, zawartych w baśniach. „To właśnie w najróżnorodniejszy sposób przekazują dziecku baśnie: walka z poważnymi trudnościami jest w życiu nieunikniona, jest ona nieodłączną częścią istnienia ludzkiego – ale jeśli się nie ucieka przed nią, lecz niewzruszenie stawia czoło niespodziewanym i często niesprawiedliwym ciosom, pokonuje się wszelkie przeszkody i w końcu odnosi zwycięstwo”⁷. Autor zwraca uwagę na to, że baśnie dodają dziecku otuchy, budzą w nim nadzieję na rozwiązanie zarówno świadomych problemów, jak i przeżywanych w sposób nieświadomy kryzysów rozwojowych. W świadomości małego czytelnika prawda baśniowa nie jest spisem gotowych recept, możliwych do zastosowania w realnym świecie, lecz zbiorem drogowskazów, ukazujących zasady postępowania i wspomagających dziecko w trudnej drodze do dorosłości, dojrzałości.

Funkcja zabawowa baśni wiąże się z dziecięcą potrzebą cudowności, ubarwiania szarej rzeczywistości fantazją i zabawą, nie dostarczającą żadnych pożytków poza przyjemnością. Dziecko w postaci opowieści bliskich mu osób dostaje pożywkę dla swej wyobraźni, „złotą przędzę”, z której utka własny fantastyczny świat, w którym to ono będzie potężne i niepokonane, to ono będzie ustalało własne prawa i rządziło losami zamieszkujących tę zmyśloną rzeczywistość postaci. Baśnie w swej funkcji zabawowej mają dostarczać dziecku czystej przyjemności słuchania i wyobrażania, luksusu nie robienia niczego pożytecznego, spokoju spędzania czasu w sposób nieprzeładowany bodźcami i nauką.

A. Przełęwska wyodrębnia dwie funkcje literatury dziecięcej: wychowawczą, instrumentalną (związaną z przyswajaniem wiedzy, organizacją czasu wolnego, wprowadzaniem dziecka w świat kultury i wartości moralnych) oraz cel „długofalowy” – przygotowanie do twórczego i osobistego uczestniczenia w kulturze literackiej, samodzielnego pożytkowania tych wartości, które książka, jako element kultury, posiada⁸. Funkcja wychowawcza wydaje się tożsama z omówioną wcześniej funkcją dydaktyczną wyróżnioną przez Żurakowskiego, dlatego też warto

6 Por. B. Żurakowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków 1999, s. 14-15.

7 B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996, s. 29.

8 Por. A. Przełęwska, *Funkcje książki w kulturze współczesnej*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przełęwska, Warszawa 1978, s. 5-6.

zwrócić więcej uwagi na funkcję długofalową, która po części łączy się z pojęciem kompetencji kulturowej, zdolności do komunikowania się z własnym środowiskiem wedle przyjętych przez otoczenie reguł i zasad, czyniących proces porozumienia możliwym.

Kultura stanowi system kodów, używanych przez jej uczestników w celu wymiany informacji oraz interpretacji zachowań. W skład kompetencji kulturowej wchodzi tak podstawowe zdolności, jak język, mowa, ciekawość, czynności eksploracyjne, podatność na socjalizację i inteligencja ogólna. Stanowią one źródło zdolności indywidualnych oraz kompetencji artystycznej, niezbędnych do przeżywania kultury w wąskim tego słowa rozumieniu; kultury słowa pisanego, Literatury i Sztuki.

M. Molicka, autorka bajek terapeutycznych, w swej pracy podkreśla terapeutyczną funkcję baśni. Baśnie bowiem umożliwiają dziecku utożsamienie się z bohaterem i przeżywanie wraz z nim przygód, przewycięzanie trudności i odniesienie końcowego sukcesu. Molicka podkreśla zaangażowanie emocjonalne małego odbiorcy utworu, konieczne dla działania baśni na jego postawy, uczucia i zachowania. „Uniwersalna rola bajek polega na ich mocy wyzwalania emocji, a przede wszystkim na obniżaniu lęku. Dzieci lubią bać się wtedy, gdy wiedzą, że za chwilę nastąpi przyjemne uczucie ulgi. Dziecko wie, że akcja rozgrywa się w umownym świecie i tak naprawdę to ani jemu, ani bohaterowi nic nie zagraża. Szczęśliwe rozwiązanie buduje pokłady optymizmu i nadzieję, że własne problemy również zostaną rozwiązane. (...) Poprzez bajkę może ono w sposób zastępczy zaspokoić swe potrzeby psychiczne – może poczuć się kochane, akceptowane, bezpieczne. Wcielając się w bohatera ma poczucie, że dobra wróżka czuwa nad nim lub że umiejętność posługiwania się czarami może zmienić jego sytuację na tak korzystną, jak to stało się w bajce. Przez to czuje się bezpieczne; bajka daje mu wsparcie, poczucie siły i nadzieję”⁹.

Zdaniem U. Przybyszewskiej baśnie mają znaczący wpływ na całą psychikę dziecka – kształcą inteligencję, uczą przewidywania i wyciągania wniosków, oddziałują na sferę emocjonalną dziecka, kształtują kulturę uczuć, rozwijają także wrażliwość estetyczną, przygotowują do odbioru współczesnej kultury i sztuki¹⁰. Baśnie oddziałują zatem na każdą sferę osobowości człowieka – zarówno na sferę poznawczą, jak i emocjonalną, a pośrednio również na zachowanie. Oddziaływanie na sferę poznawczą odbywa się również poprzez pełnienie funkcji dydaktycznej, rozwijanie moralności i kształtowanie postaw, kształtowanie kompetencji kulturowej i dostarczanie „materiału wyjściowego” wyobraźni dziecka. Z oddziaływaniem na sferę rozwoju społeczno-moralnego wiąże się działanie baśni na sferę

9 M. Molicka, *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Leszno 1998, s. 28-29.

10 Por. U. Przybyszewska, *Baśnie*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przećławska, Warszawa 1978, s. 74.

emocjonalną małego człowieka. Dziecko słuchające baśni ma okazję do przeżywania różnorodnych uczuć – sympatii do bohaterów pozytywnych i lęku o ich losy, gniewu na „czarny charakter”, radości ze szczęśliwego zakończenia. Może projektować własne emocje na baśniowe postaci, identyfikować się z nimi i wraz z nimi przeżywać katharsis. Sprzyja to jego dojrzewaniu emocjonalnemu i kształtowaniu wrażliwości na cudze cierpienie, czy też po prostu empatii.

Z powyższego zestawienia funkcji baśni wynika jeszcze jeden, ciekawy wniosek – dziecko słuchające baśni nie jest biernym odbiorcą tekstu, lecz aktywnym uczestnikiem procesu komunikacji literackiej, kształtującym zarówno sposób, w jaki baśń zostanie mu opowiedziana (np. poprzez okazywane emocje, zadawanie dodatkowych pytań), jak i tworzącym własny wyobrażony świat, w którym istnieje miejsce na cudowne wydarzenia, magię i zwycięstwo dobra nad złem. W życiu dziecka rzeczywistość zewnętrzną odwzorowują specyficzne doświadczenia wewnętrzne, przejawiające się w dziecięcej twórczości – w zabawach, rysunkach i opowieściach, tworzące specyficzny świat przedstawiony. „Trudno jest dotrzeć do sposobów rozumienia i przeżywania utworu literackiego przez dziecko. Odsłaniają się one częściowo w rysunkach i wypowiedziach słownych, w zabawach i zachowaniach, a także w ujawnionych marzeniach i snach. Uzupełnione wiedzą i doświadczeniem dorosłych pośredników lektury wskazują drogę, na której dziecko styka się ze światem przedstawionym dzieła. Ów świat przedstawiony w literaturze pięknej, a zwłaszcza tej przeznaczonej dla dzieci, pomaga najmłodszym czytelnikom w uwalnianiu się od dominującego we wczesnym dzieciństwie poznania zmysłowego i umożliwia przeniesienie się w świat pojęć oraz myślenia symbolicznego, niezbędnego w zetknięciu ze sztuką”¹¹.

Terapeutyczne oddziaływanie baśni

I. Osuchowska¹² zwraca uwagę na wykorzystanie baśni w psychoterapii dzieci i młodzieży. Posługiwanie się bajkami daje możliwość dotarcia w bezpośredni sposób do wielu dziecięcych problemów. Owo bezpośrednie dotarcie do wewnętrznych stanów psychicznych młodego pacjenta możliwe jest dzięki mechanizmom identyfikacji i projekcji.

Postacie baśniowe mają z reguły wyraziście zarysowane cechy charakteru – są zdecydowanie dobre lub złe, wyposażone w jednoznaczne cechy: odwagę i męstwo lub nieporadność i lękliwość itp. Losy bohaterów mają najczęściej dramatyczny przebieg, a sytuacje są doprowadzone do jednoznacznego końca. Zdaniem autorki,

11 A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 7.

12 Zob. J. Osuchowska, *Wykorzystanie bajek i baśni w psychoterapii dzieci i młodzieży*, w: *Baśń i dziecko*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978, s. 154.

to dzięki szerokiemu wachlarzowi kontrastowości oraz równocześnie jednoznaczności baśni stanowią znakomity materiał do rzutowania na niego swoich własnych obaw, uczuć, sposobu widzenia własnej sytuacji i otaczającego świata. W procesie psychoterapii nie tylko staramy się dotrzeć do świata uczuć pacjenta, zrozumieć je i ujawnić, ale również dostarczyć korektywnego doświadczenia nowych rozwiązań oraz możliwości¹³.

W psychoanalitycznej koncepcji B. Bettelheima baśnie są wręcz ideałem literatury dla dzieci: „(...) bo ofiarują dziecku takie obszary wyobraźni, których nie odkryłyby same. A jeszcze ważniejszą rzeczą jest, że forma i struktura baśni podają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może nadawać lepszy kierunek swemu życiu”. Baśń pełni funkcję terapeutyczną, ponieważ pacjent, rozmyślając nad tym, co baśń zdaje się dawać do zrozumienia w odniesieniu do jego wewnętrznych konfliktów w konkretnym momencie życia, odkrywa własne rozwiązanie sytuacji.

Najczęściej treść wybranej baśni nie ma nic wspólnego z zewnętrznym życiem pacjenta, ale dotyczy jego problemów wewnętrznych, które wydają się niezrozumiałe, a stąd nie do rozwiązania.

Według Bettelheima¹⁴ nierealistyczny charakter baśni wskazuje na jej doniosłą właściwość. Wskazuje bowiem w jasny sposób, że w baśni nie chodzi o to, aby dostarczyć praktycznych pouczeń o świecie zewnętrznym, ale o przedstawienie procesów zachodzących we wnętrzu człowieka.

Psycholog ten przypisuje ogromną rolę bohaterowi baśniowemu, który posiada wyjątkową cielesność: „dzięki której zdolny jest do zadziwiających wyczynów. Kiedy dziecko identyfikuje się z bohaterem, może wynagrodzić sobie w fantazji wszelkie własne, rzeczywiste lub domniemane braki cielesne”¹⁵.

K. Krasoń rozszerza możliwości terapeutycznego oddziaływania baśni jeszcze na inne sfery, takie jak: niedoskonałości intelektualne dziecka, problemy z samoakceptacją lub alienacją¹⁶.

Oddziaływaniu baśni na psychikę dziecka dużo miejsca poświęcił wybitny terapeuta, B. Bettelheim. Podkreślał on, że fakt oparcia baśni na fantazji ma istotne konsekwencje dla ich odbioru. Dlatego też, w baśniach można wyróżnić dwie płaszczyzny: na jednym poziomie służą one rozrywce, na drugim zaś mówią wprost o nieświadomej części psychiki. W baśniach możemy zatem znaleźć cztery istotne elementy. Są nimi: fantazja, pozbieranie się po głębokiej rozpacz, ocalenie

13 Por. ibidem, s.154-155.

14 Por.B. Bettelheim, op. cit., s. 45.

15 Ibidem, s.101.

16 Por. K. Krasoń, *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*, w: *Wspomaganie rozwoju. Psychokorekcja i psychostymulacja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2000, s. 176.

z jakiegoś niebezpieczeństwa, a nade wszystko – pociecha i ukojenie¹⁷. Wszystkie te elementy odgrywają bardzo ważną rolę w psychoterapii.

Na dwojakie znaczenie baśni zwraca uwagę B. Brun, która stwierdzi, że: „uniwersalny czy archetypowy wydzźwięk spełnia rolę ochronną wtedy, gdy trudno stanąć twarzą w twarz z osobistymi problemami”¹⁸. Autorka zwraca uwagę, aby wykorzystywać w terapii takie bajki, które pomogą pacjentowi zidentyfikować konflikt, z którym się boryka, które pobudzą jego fantazję i ożywi wspomnienia. W ten sposób obrazy baśni ukazują drogę zbliżenia, do tego, co wydaje się zagrażające lub obciążone uczuciami trudnymi do zaakceptowania. Staje się tym samym pośrednią drogą dojścia do tematów niełatwych do poruszenia. Rola baśni jest także istotna, bo umożliwiają one łatwy i naturalny dostęp do świata wizualnego, który może utworzyć pomost pomiędzy przeszłością a teraźniejszością¹⁹.

Baśnie mogą przywołać dobre wspomnienia z przeszłości. Stymulują fantazję dziecka, szansę mówienia o życiowych trudnościach bez osobistej ingerencji. Baśnie przynoszą również dziecku niewątpliwie ważną dla niego nadzieję, bez której egzystencja jest smutna.

Istotne znaczenie dla terapii z wykorzystaniem tekstów baśniowych ma zawarta w baśniach symbolika. B. Brun zwraca uwagę na to, że w baśniach mogą znaleźć symboliczną ekspresję te uczucia, których nie lubimy i o których trudno nam mówić²⁰. Dzięki temu można uzyskać dystans: mamy do czynienia z własnym obrazem, a zarazem nie jest to nasz prywatny obraz, ponieważ dzielimy go z innymi ludźmi.

Brun zwraca uwagę na jeszcze inne walory baśni w psychoterapii. Baśnie zawierają pewne przesłanie, które sprowadza się do sugestii, iż czytając przebywamy pewną drogę. Zaczynają się one najczęściej słowami: „Dawno, dawno temu...”, a kończą: „i żyli długo i szczęśliwie.” Ten kontekst drogi, na której końcu jest szczęśliwe rozwiązanie, jest dla dziecka bardzo pokrzepiający i stanowi istotny element wsparcia²¹.

Posługując się czterema kryteriami podziału metod czy technik terapii baśniowej, proponowanych przez Brun, można wymienić²²:

- podejście naiwne i intuicyjne,
- psychodynamiczną interpretację symboli i motywów,
- wykorzystanie baśni jako rodzaju terapii zabawą,
- tworzenie baśni.

17 Por. B. Bettelheim, op. cit., s. 53.

18 B. Brun, *Zastosowanie baśni w psychoterapii*, w: *Symbole duszy*, red. B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg, Warszawa 1995, s. 43.

19 Por. ibidem, s. 45-46.

20 Por. ibidem, s. 48-49.

21 Por. ibidem, s. 63.

22 Por. ibidem, s. 67.

Metody te, w zależności od potrzeb pracy z dzieckiem, można ze sobą łączyć i modyfikować. Duże znaczenie odgrywa tu wiek dziecka i jego poziom intelektualny²³. M. Runberg²⁴ z kolei zwróciła uwagę na znaczenie baśni dla dzieci poddanych emocjonalnej deprivacji. Stwierdziła ona, iż: czytanie bajek w odpowiednich okolicznościach pozwala na skompensowanie powstałego braku: daje poczucie bezpieczeństwa, przewidywalności i ciągłości. Niezwykle ważna jest, zdaniem tej autorki, sama sytuacja czytania baśni. Powinna odznaczać się ona stabilnością, aby dziecko uczyło się przewidywania i jednocześnie pozostawało w bliskim i ciepłym kontakcie z osobą dorosłą.

Baśnie odwołują się do odbiorcy na dwóch poziomach. Pierwszy z nich dotyczy warstwy bezpośredniej, spontanicznej, dotyczy zaś walki dobra ze złem. Bohater spełnia funkcję modelu do naśladowania. Drugi poziom odwołuje się do bohatera nieświadomego, który realizuje się za pomocą symboli. Dziecko na nieświadomym poziomie odnosi symbole do swoich wewnętrznych konfliktów²⁵. Pełny odbiór tekstu możliwy jest tylko wtedy, gdy obejmuje oba poziomy. One bowiem, zdaniem K. Krasoń: „pozwalają uwolnić własne uczucia przez reakcję na występującą w baśni postaci i ich historie. Ma to walor relaksujący i odczuwający”²⁶.

Literatura:

BaluchA., *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993.

BaluchA., *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994.

BettelheimB., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996.

BrunB., *Zastosowanie baśni w psychoterapii*, w: *Symbole duszy*, red. B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg, Warszawa 1995, s. 43.

JaworskiS., *Szkolny słownik terminów literackich*, Warszawa 1991.

Karbowniczek J., Grabowski M., *Bajkoterapia jako metoda wspomagająca rozwój dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych*, w: *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*, red. G. Durka, Kraków 2010.

Krasoń K., *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*, w: *Wspomaganie rozwoju. Psychokorekcja i psychostymulacja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2000.

23 Por. K. Krasoń, op. cit., s.180.

24 Por. M. Runberg, *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprivacji*, w: *Symbole duszy*, red. B. Brun, E. W. Petersen, M. Runberg, Warszawa 1995, s. 89.

25 Por. ibidem, s. 90.

26 K. Krasoń, op. cit., s. 178.

MolickaM., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Leszno 1998.

OsuchowskaJ., *Wykorzystanie bajek i baśni w psychoterapii dzieci i młodzieży*, w: *Baśń i dziecko*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.

PrzećławskaA., *Funkcje książki w kulturze współczesnej*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przećławska, Warszawa 1978.

PrzybyszewskaU., *Baśnie*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przećławska, Warszawa 1978.

RunbergM., *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej deprywacji*, w: *Symbole duszy*, red. B. Brun, E. W. Petersen, M. Runberg, Warszawa 1995.

Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001.

SzczepańskaM., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.

TyszkowaM., *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, w: *Baśń i dziecko*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.

ŻurakowskiB., *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków 1999.

Aneta Zapała-Wiecheć

Rola tańca w życiu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Abstract: *The following publication presents the role of dance in a child's life. Dancing and kinesthetic playing help in motor development of children. Besides they establish the interpersonal skills and sense of responsibility. Moreover, they also have an impact on their esthetic sensitivity. Musical and rhythmical classes develop individual abilities of every child. One should remember that dancing must mean fun as only in such atmosphere a child can achieve psychical harmony in accordance with his or her own body, sensitivity and self-esteem.*

Okres przedszkolny trwa od trzeciego do końca szóstego roku z życia. U wszystkich dzieci zachodzą zmiany w psychice i rozwoju fizycznym, typowe i charakterystyczne wyłącznie dla wieku przedszkolnego, które pozwalają wyodrębnić ten okres od innych okresów rozwojowych. Oprócz wspólnych właściwości rozwojowych dla całego okresu, można wyróżnić szczegółowe zmiany, odzwierciedlające dynamikę procesów poznawczych, a także stopniowe przekształcenie w emocjonalnej i społecznej sferze rozwoju psychicznego dzieci. Są to następujące fazy:

- pierwsza (wczesna) od 3-4 lat
- druga (średnia) od 4,5-5 lat
- trzecia (późna) od 5,5-6 lat¹.

Jednym z najbardziej charakterystycznych przejawów życia jest rozwój. Rozwój osobniczy człowieka (ontogeneza) obejmuje procesy zachodzące w organizmie w ciągu całego życia – od chwili zapłodnienia i powstania zygoty aż do śmierci danego osobnika. Są to kolejno po sobie następujące, ukierunkowane i nieodwracalne zmiany, które prowadzą do osiągnięcia dojrzałości biologicznej organizmu oraz zdolności do reprodukcji. Zmiany te dotyczą zarówno cech motorycznych jak też fizjologicznych i psychicznych.

¹ Por. H. Cudak, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000, s. 20; M. Z. Stepulak, *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010.

Pod pojęciem rozwoju fizycznego rozumiemy całokształt procesów biologicznych (w tym biochemicznych i biofizycznych) charakterystycznych dla organizmów żywych z wyłączeniem procesów dotyczących sfery życia psychicznego. W przebiegu rozwoju fizycznego można wyróżnić trzy grupy procesów:

- wzrastanie (rozrost),
- różnicowanie,
- dojrzewanie².

Wiek przedszkolny dziecka charakteryzuje duża intensywność rozwoju fizycznego. Rozwój ten wpływa na pojawienie się nowych właściwości biologicznych i zdolności fizycznych dziecka. Dziecko w wieku przedszkolnym coraz wolniej przybiera na wadze, natomiast jego wzrost jest niezmiernie dynamiczny (5-7centymetrów rocznie), następuje także szybki wzrost kośćca i masy ciała. W pierwszej fazie okresu przedszkolnego kościec dziecka jest wrażliwy i giętki, a krzywizny kręgosłupa nie są jeszcze ukształtowane. W drugiej fazie proces kostnienia zaznacza się najwyraźniej w kościach nadgarstka. W trzeciej – wzmacnia się cały kościec i muskulatura oraz ustalają się naturalne krzywizny kręgosłupa: szyjna, piersiowa, lędźwiowa. Swobodne są ruchy mięśni dziecka 6-7-letniego lecz proces różnicowania w obrębie układu kostnego i mięśniowego nie jest jeszcze zakończony. W budowie kośćca u dziecka w tym okresie życia przeważa tkanka chrzęstna, stąd też wynika jej słabość i częste zmęczenie układu kostnego. Stawy dziecka są ruchome. Największy przyrost mięśni przypada między piątym a szóstym rokiem życia. Nie oznacza to jednak dużej gotowości dziecka do wysiłku fizycznego³.

Rozwój ruchowy dziecka w wieku przedszkolnym jest mniej gwałtowny niż w poprzednich okresach (niemowlęcym i poniemowlęcym), cechuje go względna harmonijność oraz doskonalenie wszystkich ruchów. W wieku trzech do czterech lat przeważają ruchy powodowane dużymi grupami mięśni (tzw. duża motoryka). Przejawia się to u młodszych przedszkolaków szerokimi, zamaszystymi ruchami całych ramion podczas czynności wymagających jedynie ruchów dłoni. Ruchy małych dzieci są jeszcze słabo skoordynowane, nieoszczędne, niepewne, mało wyspecjalizowane. Stopniowo doskonalą się u dzieci ruchy postawno-lokomocyjne (chód, bieg, skoki). W piątym roku życia widoczny jest największy przyrost sprawności motorycznej⁴. Okres między trzecim a siódmym rokiem życia jest szczególnie dynamicznym etapem rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci. Dzieci w tym wieku wykazują ogromną potrzebę ruchu.

W młodszym wieku szkolnym dzieci nie odznaczają się wielkimi przemianami biologicznymi. „Wejście do szkoły przypada na stabilną fazę fizycznego rozwoju dziecka, na okres systematycznego zbliżania się do pełni harmonii rozwojowej”⁵.

2 Por. A. Papierkowski, *Choroby wieku rozwojowego*, Warszawa 1982, s. 20.

3 Por. H. Cudak, op. cit., s.75.

4 Por. ibidem, s. 95.

5 R. Przewęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1973, s. 60.

„Młodszy wiek szkolny jest z biologicznych względów korzystnym etapem rozwoju dziecka. Po przejściowych wahaniach spowodowanych dostosowaniem się organizmu do nowych sytuacji szkolnych oraz innymi przemianami, jak np. zmiany uzębienia mlecznego na stałe, zanikają dziecięce cechy budowy i funkcji występujące u uczniów klas 1-3 i stopniowo dziecko zaczyna coraz bardziej upodabniać się w wyglądzie, ruchach i zachowaniu do dorosłego. Przyrost wzrostu maleje na rzecz przekształceń w budowie. Rozrasta się kośćciec i układ mięśniowy”⁶.

Wiek wczesnoszkolny⁷ to okres dużych zmian, rozpoczyna bowiem edukację szkolną. Zaczyna pojawiać się nowe środowisko społeczne, codzienne obowiązki i nowe wyzwania. Zmianie ulega proporcja pomiędzy zabawą a nauką. Od dziecka zaczyna się więcej wymagać, uczyć obowiązkowości i systematyczności. Musi odnaleźć swoje miejsce w grupie rówieśniczej.

Wiek wczesnoszkolny jest wiekiem znaczących zmian w zakresie:

- procesów pamięciowych – dzieci stosunkowo łatwo nabywają nowe umiejętności, sprzyjają temu dobrze rozwinięte procesy pamięciowe;
- wiek realizmu – w życiu dziecka coraz większe znaczenie zaczynają odgrywać rzeczywiste wydarzenia zewnętrzne – ludzie, przedmioty;
- wiekiem aktywności – dzieci wykazują duże zainteresowanie wykonywanymi czynnościami: zabawą czy nauką;
- wiekiem ekspresji – narasta potrzeba uzewnętrznienia własnych przeżyć przez zabawę i twórczość.

Dzieci w tym okresie życia są niezwykle aktywne i ruchliwe, mają naturalną potrzebę ruchu, potrzebę zabawy. Zabawa jest „działaniem wykonywanym dla przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość, ma charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości. Jest to działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawia”⁸. „Zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem... jest celem sama w sobie, towarzyszy jej uczucie radości i napięcia oraz świadomości odzwyczajonego życia.”⁹

Jedną z form zajęć ruchowych uwielbianych przez dzieci są zabawy ze śpiewem. Rozróżniamy następujące rodzaje zabaw:

- zabawy rytmiczne – związane ściśle z rytmem piosenki, który powinien być prosty i łatwy do zapamiętania. W zabawach tych stosowane są proste elementy ruchu: chód, bieg, podskoki, klaskanie, obroty i inne;

6 Ibidem.

7 Zob. J. Karbowniczek, *Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej- zamierzenia a rzeczywistość*, w: *Zbornik prispevkov z vedeckej konferencie. Priprava ucitelov w procese skolskych reformie*, Presov 2009.

8 W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

9 J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.

- zabawy taneczne – przygotowują do bardziej złożonych form tanecznych. W tych zabawach na plan pierwszy wysuwają się elementy taneczne i ich powiązania. W zabawie tanecznej z opanowanych elementów powstaje układ taneczny do śpiewanej przez dzieci piosenki;
- zabawy inscenizowane – oparte są na tekście piosenki, ilustrują ruchem jej treść. W tym rodzaju zabaw często dzieli się dzieci na grupy, (z których każda odgrywa swoją rolę) często też przydziela się im role solowe¹⁰.

W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka, a taniec jest integralną składową zabawą w tym okresie.

Taniec jest nierozzerwalnie związany z życiem ludzkim i towarzyszy człowiekowi od najdawniejszych czasów. Znany jest we wszystkich społecznościach i kulturach świata. Był, jest i będzie elementem obrzędów, obyczajów, ceremonii związanych z wierzeniami, rytuałami, magią, tradycjami narodowymi i regionalnymi; środkiem komunikacji międzyludzkiej a także formą aktywności człowieka. Ruch i rytm jest podstawowym składnikiem tańca.

Ruch jest nieodzownym składnikiem naszego życia „zarówno w fizjologicznym (bicie serca, oddychanie, krążenie krwi), jak i w motorycznym (chód, bieg, siadanie itp.) działaniu naszego organizmu; świadomość nasza kieruje ruchami wykonywanymi celowo, inne zaś ruchy bezwiednie pod wpływem bodźców emocjonalnych. Ruchy nasze podporządkowane są prawom rytmu rządzącego funkcjami naszego organizmu”¹¹.

Już od najmłodszych lat dziecko odczuwa potrzebę ruchu. Ruch jest czynnikiem niezbędnym do jego rozwoju. Zaznacza się to dążeniem do zabawy i tańca. Muzyka nie tylko stymuluje, ale często przejmując funkcje kierowania wykonywanym ruchom.

Problematyką tańca i jego wpływu na rozwój człowieka, dziecka zajmowało się wielu wybitnych pedagogów: M. De Montaigne, J. Locke, J.H. Pestalozzi, F. Froebel, E.J. Dalcroze, R. Laban i inni. Wszyscy oni dostrzegali jego walory wychowawcze.

Na rozwój artystycznego tańca wywarła znaczny wpływ gimnastyka rytmiczna według systemu szwajcarskiego muzyka-pedagoga Emila Jaquesa – Dalcroze’a (1865-1955). Zwrócił on uwagę na związki między muzyką a tańcem, między natężeniem dźwięku a dynamiką ruchu, między rozwojem linii melodycznych a następstwem ruchu. Widział także emocjonalną treść muzyki, tańca, która powinna wspólnie budzić określone wzruszenia. Dalcroze w swojej metodzie wychowania muzycznego zakładał pełną aktywizację ucznia – zerwanie z werbalizmem w nauce dzięki poprzedzeniu nauki teorii muzyki działaniem praktycznym i przeżyciem muzycznym. Dalcroze „działanie dziecka w muzyce” oparł na naturalnej

10 Por. M. Wieman, Ćwiczenia i układy muzyczno-ruchowe, w: *Metodyka wychowania fizycznego w klasach 1-4*, red. J. Kutzner, Warszawa 1969, s. 469.

11 I. Turska, *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków 1983, s. 11; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001, s. 89-90.

dla wieku dziecięcego potrzebie ruchu, uwarunkowanej stałym, a w niektórych okresach życia szczególnie gwałtownym rozwojem układu nerwowego i ruchowego. Ruch jest czynnikiem niezbędnym dla rozwoju dziecka, ćwiczy i kształtuje mięśnie i układ nerwowy.

Dalcroze uważał, że ruch ma być środkiem, za pomocą którego uczeń może wyrazić swe przeżycia muzyczne, odzwierciedlając zmienność agogiki i dynamiki, przedstawić nastrój i wyraz emocjonalny muzyki, zmiany artykulacyjne, kierunki linii melodycznych oraz konstrukcje formalnego utworu muzycznego. Rytmika Dalcroze jest w pedagogice muzycznej najpełniejszą metodą wychowania przez sztukę, jest ona syntezą kształcenia umiejętności muzycznych i dostarczania wiedzy o muzyce, realizując cele wychowania ogólnego, oparta na zrozumieniu tkwiącej w dziecku potrzeby ruchu i aktywności, wychowuje człowieka nie tylko wrażliwego na sztukę ale samodzielnego, inteligentnego, sprawnego fizycznie przyszłego odbiorcę muzyki a także jej wykonawcę i twórcę.

Austriak Rudolf Steiner jest twórcą teorii eurytmii. Teoria jego mówi, że człowiek wyraża swoją osobowość, uczucia, myśli i wszelkie treści życia psychicznego za pomocą rytmu i ruchu, a rytm w muzyce jest odpowiednikiem przeżywania przez człowieka rytmów wewnętrznych. Są one motorem działania i źródłem uczuć. Współcześnie koncepcja Steinera jest kontynuowana przez jego zwolenników, którzy upowszechniają tę teorię, realizując programy wychowania muzycznego i fizycznego wzorując się na tzw. Szkołach Steinerowskich.

Rudolf Laban twierdził, że ruch jest wyrazem potrzeby ludzkiej aktywności. Głosił, że przez ruch naszego ciała uczymy się nawiązywać kontakty z otaczającym nas światem, że wszyscy ludzie mają zdolność porozumiewania się za pomocą ciała, a ruch jest naturalnym środkiem komunikacji.

Zdaniem P. Brinsona analiza tańca pod kątem jego znaczenia wychowawczego przebiega w trzech aspektach: rozpatrywanie tańca jako specyficznego rodzaju ruchu ludzkiego, jako formy sztuki w obrębie ludzkiej kultury, jako środka komunikacji między ludźmi. Interpretowany w ten sposób taniec jest ważnym elementem wychowania człowieka. Przejawia się on w zachowaniach kompleksowych, takich jak: informacja, interakcja, przedstawienie, wyobraźnia, myślenie abstrakcyjne, emocje. Taniec wyraża się przez ciało człowieka i jego psychikę. Takie połączenie daje mu szczególne właściwości wychowawcze. Prowadzi do integracji osobowości oraz umożliwia społeczny i emocjonalny rozwój jednostki. Pomaga w rozwijaniu koordynacji ruchowej i przyswajaniu symbolicznych znaczeń ruchu. Kształci precyzję ruchową i ekspresję niewerbalną poprzez włączenie elementu twórczości. Pomaga w kształtowaniu świadomości sensorycznej i rozwija kompleksowe funkcjonowanie istoty ludzkiej.

Wprowadzenie tańca do pracy z dziećmi daje duże możliwości w kierowaniu rozwojem ich osobowości, postaw wychowawczych. Zabawowa forma tańca sprzyja odprężeniu psychicznemu, zmniejszeniu napięcia i likwiduje źródła frustracji.

Ćwiczenia przy muzyce wywierają korzystny wpływ zarówno na umysł i emocje człowieka jak i na siłę, kształt i sposób w jaki wykorzystuje możliwości swego ciała. Dziecko, wykorzystując swe ciało w różnych sytuacjach, nie tylko odkrywa je, ćwiczy i doskonali, ale także poznaje siebie i swoje otoczenie. Zajęcia muzyczno-ruchowe zaspokajają nie tylko potrzeby ruchowe dziecka, ale również rozwijają szereg jego predyspozycji psychofizycznych: koordynację wzrokowo ruchową, orientację w schemacie własnego ciała, spostrzegawczość, pamięć ruchową, szybkość reakcji, koncentrację uwagi. Pobudzają ciało i umysł dziecka, mobilizują do działania, rozwijają wyobraźnię, dostarczają nowych wrażeń, doświadczeń w zakresie komunikacji i współdziałania w grupie, wyrabiają dyscyplinę, uczą świadomego panowania nad swoim ciałem.

Ćwiczenia muzyczno-ruchowe i taniec sprzyjają rozwojowi wszechstronnej sprawności ruchowej dziecka w każdym wieku. W klasach młodszych niezaspokojenie potrzeby ruchu może doprowadzić do powstania niepożądanych napięć w ciele dziecka, co w konsekwencji prowadzi do zaburzeń emocjonalnych lub zaburzeń w sferze osobowości. Aby do tego nie dopuścić, należy stosować zabawy, ćwiczenia muzyczno-ruchowe, które miałyby wartość profilaktyczną i terapeutyczną w zakresie integracji ciała, umysłu i emocji.

Charakter tańca improwizowanego, ekspresyjnego, twórczego, sprzyja odprężeniu psychicznemu i likwiduje źródła frustracji, a także umożliwia pełne przeżycie radości, zadowolenia, satysfakcji z własnej aktywności i ze współdziałania w grupie. Dzieci pozbywają się kompleksów i zahamowań, otwierają się na świat, są spontaniczne, wesołe i odnajdują swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Duże zaangażowanie emocjonalne podczas ćwiczeń muzyczno-ruchowych uwalnia większy potencjał możliwości sił ruchowych dziecka.

Taniec kształtuje cierpliwość, wytrwałość, odporność na trud, zmęczenie i odwagę. Dziecko nabywa umiejętności pokonywania barier swoich możliwości, akceptacji samego siebie i innych. Przy muzyce spokojnej, łagodnej taniec pełni funkcję relaksacyjną, uspakajającą, co jest szczególnie ważne wobec silnych bodźców dostarczanych przez środowisko zewnętrzne.

Taniec kształtuje precyzję ruchów oraz doskonali ich koordynację. Ruchy stają się lekkie sprężyste, płynne. Dużo radości przynosi dzieciom towarzysząca tańcu możliwość charakteryzacji, zakładanie kostiumów, zaprezentowanie swoich umiejętności rodzicom, kolegom, znajomym.

K. Przybylska uważa, że „w tańcu dziecko spontanicznie reaguje na elementy muzyki ruchem w postaci różnych kroków, zwrotów, przytupnięć i figur. Nauczyć tańca, to znaczy nauczyć pewnych właściwych kroków, które składają się na ten taniec oraz nauczyć pewnych charakterystycznych figur występujących w danym tańcu”¹².

12 K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Warszawa 1980.

Natomiast M. Bejart, komentuje związek taniec – dziecko „tak samo ważne jest dla dziecka tańczyć, jak mówić, liczyć czy uczyć się geografii. Najważniejsze jest dla dziecka, które urodziło się tańcząc, żeby nie oduczyć się tego języka pod wpływem cofającego je i frustrującego wykształcenia”¹³.

Zajęcia w formie muzyczno-ruchowej, kształcą wrażliwość estetyczną dziecka, wzbudzając jego zamięłowania do ruchu przy muzyce. Musimy pamiętać, że ćwiczenia zbyt trudne mogą łatwo zniechęcić dzieci, dlatego należy urozmaicać sposób ich podania oraz umiejętnie stopniować trudności. Ćwiczenia taneczne czy rytmiczne powinny być tak ułożone, aby po ruchach intensywnych następowały ćwiczenia spokojne, dając możliwość wypoczynku. Całość zajęć powinna uwzględniać największe nasilenie ruchu w połowie zajęć oraz stopniowe wygaszanie natężenia pod koniec.

Objaśnienia powinny być podawane krótko i zwięźle. Wobec dzieci, które mają trudności natury ruchowej czy muzycznej, należy znaleźć słowa zachęty lub pochwały, motywować i cieszyć się wraz z nimi ich pozytywnymi rezultatami. Nie wolno doprowadzić do niewłaściwego ukierunkowania grupy wobec dziecka mało sprawnego czy niemuzycznego. Dzieci bierne należy zachęcić i włączyć do udziału w tańcu lub zabawie, stwarzając atmosferę, która pomoże je uaktywnić. Gdy obsadzamy role solowe, nie możemy doprowadzić do tego, aby dzieci śmiałe i uzdolnione (kolejny raz) były ich jedynymi wykonawcami. Tak samo dotyczy to przewodnictwa w zabawie lub tańcu. Dlatego, zarówno w zabawie jak i w tańcu, zwracamy uwagę, aby dzieci zdolne stawały pomiędzy mniej zdolnymi. Wymagania w stosunku do dzieci nie powinny przekraczać ich możliwości¹⁴.

Irena Jawor stwierdza, że „taniec winien poprzez radość i ruch stać się instrumentem pedagogicznym”¹⁵, dlatego musimy upowszechniać wśród dzieci model dobrej zabawy i kulturalnej rozrywki, zainteresować tańcem będącym spontanicznym dążeniem do świata przeżyć, odczuwania radości, budowania więzów między ludźmi. Stanowi to ogromną siłę wychowawczą, której oddziaływanie nie ogranicza się do uczestników zabawy, ale poprzez ruch wpływa na otoczenie, przyczyniając się tym samym do podniesienia ogólnej kultury muzycznej społeczeństwa.

Można stwierdzić, że taniec odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka. Ograniczenie czy eliminacja zajęć muzyczno-ruchowych z życia młodego człowieka mocno zaburza proces kształtowania pozytywnych postaw dzieci. Może zakłócić rozwój osobowości dziecka, a także ograniczyć ich aktywność ruchową.

Prawidłowo ukierunkowanie ucznia na ruch ma szczególne znaczenie dla jego dalszego rozwoju fizycznego. Chcąc zachować zdrowie i sprawność fizyczną, należy ćwiczyć i utrzymywać organizm w odpowiedniej kondycji fizycznej.

13 W. Tomaszewski, *Człowiek tańczący*, Warszawa 1991.

14 Por. M. Wieman, *Tańce i zabawy ze śpiewem*, Warszawa 1958, s. 8-11.

15 I. Jawor, *Taniec towarzyski jako element kultury obyczaju w wychowaniu młodzieży*, „Kultura Fizyczna” 1986 nr 5- 6.

Literatura:

Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000.

Huizinga J., *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.

Jawor I., *Taniec towarzyski jako element kultury obyczaju w wychowaniu młodzieży*, „Kultura Fizyczna” 1986 nr 5- 6.

Karbowniczek, J. *Dekada zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej- zamierzenia a rzeczywistość*, w: *Zbornik prispevkov z vedeckej konferencie. Priprava ucitelov w procese skolskych reformie*, Presov 2009.

Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

Papierkowski A., *Choroby wieku rozwojowego*, Warszawa 1982.

Przewęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, Warszawa 1973.

Przybylska K., *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Warszawa 1980.

Stepulak M.Z., *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*, Lublin 2010.

Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej*, Siedlce 2001.

Tomaszewski W., *Człowiek tańczący*, Warszawa 1991.

Turska I., *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków 1983.

Wieman M., *Ćwiczenia i układy muzyczno-ruchowe*, w: *Metodyka wychowania fizycznego w klasach 1-4*, red. J. Kutzner, Warszawa 1969.

Wieman M., *Tańce i zabawy ze śpiewem*, Warszawa 1958.

Хімчук Ліліана Іванівна

Проблема розвитку технічного мислення молодших школярів у психолого-педагогічних дослідженнях

Abstract: *This article deals with problems of technical thinking 1-4. Characterize the concept of «technical thinking» The basic scientific directions of research of this problem. Stress is the possibility of technical thinking in children.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Освітня політика акцентує увагу на розвиткові особистості, її якостей, здібностей, талантів. Незважаючи на те, що освіта обумовлює науково-технічний прогрес, впровадження інновацій в масову практику відбувається надто повільно. Проблема стабільності в навчанні, а також досягнення кожним учнем високих результатів учіння, залишається актуальною, доводиться відповідним чином проектувати процес навчання у загальноосвітній школі. Тому прослідковується чітка спрямованість психолого-педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, коли відбуваються інтенсивні зміни в науково-технічному прогресі, перед психолого-педагогічною наукою виникають нові завдання, а саме: вивчення сутності технічного мислення, розробка проблеми розвитку технічного мислення на якомого ранніх етапах навчання та виховання.

Технічне мислення – основа будь-якої технічної діяльності (складна вона чи проста), тому від рівня його розвитку в людей, які виконують технічні завдання, залежить успіх технічної діяльності в цілому. Але, не дивлячись на велике значення проблеми технічного мислення, дослідження його розвитку не знайшло відповідного розв'язання. В психологічній літературі не всіма дослідниками сприймалась точка зору на технічне мислення як особливий вид мислення. В наш час завдяки дослідженням В.О.Моляко, М.Л.Смульсон, Е.О.Фарапонової, Т.В.Кудрявцева, І.С.Якиманської доведено, що мислення, яке здійснюється у процесі виробничо – технічної діяльності, відрізняється

від мислення у галузі художньої, літературної, музичної діяльності, адже є люди, які стають винахідниками у техніці: конструкторами нових машин, механізмів, споруд, і є ті, хто створює картини, поетичні твори, мистецькі шедеври. З цього випливає, що існують певні особливості психічної діяльності, з її специфічними умовами і устроєм, які спрямовують людину на конкретну діяльність.

Особливе технічне мислення забезпечує ефективність технічної діяльності, то ж виникає проблема його розвитку вже в дитячому віці. Навчання ж повинно бути розвиваючим, тобто – спрямованим не лише на те, щоб учні оволодівали знаннями і навичками, але й розумово розвивались, вдосконалювали мислення.

Виходячи із такого концептуального положення, *мета даної публікації* – розглянути проблеми розвитку технічного мислення молодших школярів у психолого – педагогічних дослідженнях.

Аналізуючи дослідження з проблем розвитку в учнів технічного мислення, можна констатувати, що за певних умов в процесі навчальної діяльності в молодших школярів може бути розвинене технічне мислення, а оскільки технічне мислення розвивається і вдосконалюється в процесі рішення відповідних виробничо – технічних задач, то вивчення і дослідження його може бути здійсненим саме в ході цього процесу.

Проблема розвитку технічного мислення на всіх вікових етапах має значення в тому, що дає можливість з'ясувати психологічні закономірності поступового розвитку, з'ясувати роль кожного вікового періоду в розвитку технічного мислення, особливої ролі молодшого шкільного віку щодо предметної спрямованості мислення на рішення саме технічних і особливо творчих задач.

Отже, при рішенні задач необхідно зберегти те, що потрібно саме для ефективного розв'язку задачі і відкинути другорядне, зайве. Зважаючи на це, виникає проблема: як організувати процес навчання, щоб учні, вмюючи мислити у відповідності із правилами, могли відійти від шаблону. Саме цій проблемі присвячена значна кількість останніх досліджень і публікацій.

У дослідженнях мислительної діяльності учнів у процесі навчання (кінець ХХ і початку ХХІ століття) важливою проблемою стало вивчення індивідуальних особливостей засвоєння учнями навчального матеріалу, рівня досягнень і його залежність від рівня розвитку інтелекту, прояви дитячої обдарованості. Вивчалась роль середовища у розвитку інтелекту дітей, гендерні відмінності, вплив соціально – економічних факторів, особистісних якостей дитини, вплив мотивації на шкільні успіхи.

Так, в дослідженнях встановлено, що середовище, в першу чергу сімейне, досить суттєво впливає на досягнення учнів, і ті галузі знань, які позитивно оцінюються батьками, стають значимими і для дітей, а ієрархія

цінностей батьків відбивається на ієрархії цінностей дітей. Виявилось також, що оцінка інтелектуальних здібностей дітей батьками позитивно або негативно відбивається на досягненнях дітей. Особливо велике значення, має орієнтація батьків на самостійне оволодіння дітьми знаннями. Інтелектуальні досягнення дітей, які самостійно працюють і оволодівають знаннями виявилися вищими, порівняно з тими, коли батьки надміру опікуються ними.

Особливе значення в розвитку інтелекту дітей має мотивація – зовнішня і внутрішня. Виявляється, що при зовнішній мотивації(нагорода) в дітей зменшується інтерес до оволодіння знаннями і досягненнями успіху, і, навпаки, внутрішня мотивація (інтерес) значно підвищує досягнення учнів у навчальній діяльності¹.

Значна кількість досліджень присвячена значенню емоційних процесів у навчальній діяльності (О.Я. Чебикін). Доведено, що позитивні емоції, які дитина переживає у процесі мислительної діяльності і взагалі у навчальному процесі значно підвищують досягнення дітей, стимулюють мислительну діяльність (О.Я. Чебикін), і навпаки, негативні (тривожність, навчальному невпевненість, низька самооцінка), пригнічуючи в цілому психічну діяльність, негативно відбивається і на перебігу мислення (Л.В. Долинська).

Наголошуючи на значенні проблеми розвитку технічного мислення дітей на різних вікових етапах Т.В. Кудрявцев, підкреслює, що діагностика рівня розвитку технічного мислення та його формування повинно спиратися на трьохкомпонентну структуру такого мислення, яке є: 1) понятійне; 2) образне; 3) практичне, де „кожний з компонентів займає рівноправне місце, а всі вони разом складають єдину структуру технічної мислительної діяльності”². В свою чергу це одиничні компоненти складають інтегральні компоненти: 1) понятійно-образний; 2) образно-дійовий; 3) понятійно-дійовий. З метою розвитку технічного мислення дітей Т.В. Кудрявцев пропонує розробити систему задач, в яких певний компонент буде ведучим. Так, якщо створюється система понятійних задач, то для їх рішення необхідно керуватися теоретичними положеннями, певною закономірністю, які можуть бути використані для рішення конкретної задачі.

1 Занюк С. Психология мотивации, – К.: Эльга – Н; Ника – центр, 2002, – 325 с. Zob. P. Mazur, *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

2 Кудрявцев Т.В. *О структуре технического мышления и средствах его развития* // Вопросы психологии. – 1972. № 4. С.70-84.

В задачах де задіяний образний компонент, необхідно вміння побачити рух у статично зображеній схемі („динамічний образ”). Образно-дійова задача вимагає включення розумових дій з уявними предметами.

Подальші дослідження були спрямовані на виявлення значимих компонентів, якими перш за все забезпечується рішення будь-якої конструктивно-технічної задачі, що дасть можливість цілеспрямовано організувати процес розвитку технічного мислення в учнів. Виявилось, що таким значимим компонентом є образно-понятійний, рівнем розвитку якого визначається успішність рішення учнями конструктивно-технічних задач (Ю.О.Концевой). Відповідно було сформульовано два основних висновки: розробка методів і програм технічного навчання; керівництво процесом як управління розвитком в учнів технічного мислення залежить від розробки різного напрямку технологій, в основу яких було покладено розвиток в учнів понятійно-образного компонента технічного мислення. Значення єдності цих компонентів в процесах управління розвитком технічного мислення як одного із аспектів практичного мислення доведено в роботах О.І.Ліпкіної та І.С. Якиманської.

В роботах вказаних авторів доведено значення образу як умови поступового розвитку понятійного мислення, особливого значення тут надається формуванню в учнів „бачити” образ у русі (просторові відношення) та читання і побудова схем-образів, бо саме схема дає можливість наочно, у просторі розглядати об’єкт і в умовній формі відображає суттєві відносини, що відокремлені від співвідношення реальних об’єктів.

Тому, стверджує І.С.Якиманська, рішення складних конструктивно-технічних задач являє собою систему тісно пов’язаних між собою процесів: теоретичне усвідомлення задуму, актуалізацію образів і їх трансформацію з задачею і, нарешті, практичну дію по відношенні до деталей, які належать до конструювання. Така система навчання дає можливість учням самостійно знаходити рішення задачі, орієнтуючись на загальні і теоретичні знання.

Психологічно грамотно організований процес навчання дітей загальним технічним поняттям, які можуть бути перенесені у нові умови, є поєднання теоретичного матеріалу з практичними діями: учитель не тільки розповідає про певну технічну закономірність, але й дає можливість відчутти її у практичних діях з технічними приладами, знайти те головне, що складає його сутність, перевірити його дію у відповідних обставинах. В цих діях учень оволодіває правильними прийомами роботи, навчається користуватися такими приладами.

Отже, найважливішою специфічною якістю технічного мислення є його тісний зв’язок з дією, і будь-яка „ абстрагована” система мислительних операцій завжди спирається на практичну дію, завжди переплітається з нею: конструктор, створюючи новий технічний пристрій, робить схеми,

креслення, робітник перш ніж щось зробити, пробує в дії, експериментує з технічними виробами. Звідси впливають найважливіші педагогічні умови навчання технічному мисленню: 1) навчання повинно об'єднувати слово і дію; 2) розвиток технічного мислення в учнів залежить від застосування „задачного” методу навчання; 3) використання проблемних ситуацій технічного і нетехнічного спрямування.

Пошук методів і прийомів підвищення ефективності навчального процесу та трудової діяльності школярів – одне з основних завдань досліджень Е.О. Фарапонової³. Е.О. Фарапонова виділяє комбінаторику як одну із якостей, що характеризує здібності людини до конструктивно – технічної діяльності і пропонує систему конструктивно-технічних задач, як найбільш дійову методику розвитку технічного мислення. Виходячи з точки зору, що комбінаторика – це здатність розміщувати об'єкти у відповідності із спеціальними правилами і знаходити способи такого розміщення, Е.О. Фарапонова виділяє комбінаторику по відношенню до рішення технічних задач як здатність учня розподіляти деталі (машини або іншої конструкції) таким чином, щоб вони об'єднувались відповідно до правил і створювали модельований об'єкт у відповідності із заданим. Робота проводилась як експериментальне навчання по технічному моделюванню і конструюванню з застосуванням проблемного підходу. В процесі дослідження було виділено чотири критерії, які були використані при оцінці виготовлених дітьми моделей, а саме: 1) наявність основних зовнішніх структурних частин, які властиві всім машинам; 2) наявність частин специфічних для даної конкретної моделі; 3) взаємозв'язок між частинами за формою і розміром; 4) відповідність моделі її виробничій функції.

Одержані експериментальні дані свідчать, що в умовах систематичного навчання з елементами проблемності досягається значна успішність учнів у комбінаторній діяльності (збирання машини).

Що стосується вивчення творчого технічного мислення, то в цьому напрямі можна виділити дослідження Моляко В.О., Перепилиці П.С., Рибалко В.В., Смульсон М.Л., Пономарьової Р.О. та Е.О. Мілеряна та ін. Так, В.О. Моляко поряд з такими видами технічного мислення як винахідництво, раціоналізація і конструювання, вирізняє навчальний рівень технічної творчості, який не має виробничого значення, але виявляється у процесі

³ Фарапонова Э. А. *Актуальные вопросы трудового обучения в начальных классах* // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. Ярославль. 1966.

навчання як пошук розв'язання технічних задач учнями, робота у технічних гуртках з моделювання різних приладів і машин. Але орієнтування тут, на думку В.О.Моляко, повинно бути в основному акцентовано на конструювання і раціоналізацію. Важливою ознакою технічної навчальної творчості є й те, що вона поширюється на досить різноманітні об'єкти: відпочинок, побут, виробництво. Творчі завдання більш ніж будь-які інші привертають увагу учнів, викликають інтерес до тих професій, які пов'язані з творчістю.

Іншим засобом розвитку творчого технічного мислення учнів є впровадження різноманітних ігрових ситуацій, в яких учні, особливо молодшого шкільного віку, вивчають технічні характеристики пристроїв, їх функції, структуру, технічні можливості.

М.Л. Смульсон⁴ звертає увагу на підготовку школярів до винахідницької діяльності, розкрито процес організації творчого тренінгу у розвитку творчої технічної діяльності. Автор вважає, що творчий тренінг передбачає створення сприятливих психологічних умов для реалізації творчого потенціалу суб'єкта, його розвитку і накопичення, а також рефлексивного аналізу прийомів і стратегій творчого потенціалу. А також стверджує, що тренінг – орієнтований на цілеспрямоване формування готовності до творчості і творчого ставлення до будь-якої справи тобто, це – організоване навчання Тому, у процесі творчого тренінгу основним навчальним впливом є система творчих задач. Що стосується конкретно винахідницьких задач, то М.Л. Смульсон пропонує розроблений нею конкретний тренінг, в якому винахідницькі задачі є валідними для учнів підліткового віку. Задачі об'єднані у тематичні сфери і підгрупи: школа, спорт, місто, транспорт, сільське господарство. Під час тренінгу акцентується увага на двох творчих етапах: постановці задачі і формуванні задуму. Процес організований на рівні вербалізації графічного ескізування і мисленого експерименту. М.Л.Смульсон наголошує, що в роботі з школярами принципове значення має загальна творча атмосфера, стимулювання і заохочення усіх проявів технічної творчості учнів, що сприяє загальному зростанню творчої особистості, сприяє формуванню звички до творчості у будь-яких умовах.

В наш час, наполягає у своєму дослідженні М.Л.Смульсон, постає проблема використання комп'ютерних систем під час тренінгового заняття.

4 Смульсон М.Л. *Задум як психологічний механізм розв'язання технічної задачі* 36.: С. 120 -123.

Отже, аналізуючи дослідження з проблеми розвитку в учнів технічного мислення, можна зробити висновок, що автори з цих досліджень розглядають розв'язування дітьми технічних задач – творчих і репродуктивних, як важливий фактор, суттєву передумову підготовки до праці взагалі, та у техніці і технічних технологіях зокрема, формуванні конкретних навичок і вмій самостійно працювати, розв'язувати нові проблеми, формувати індивідуальний стиль діяльності.

Особливої уваги надається формуванню в процесі навчання творчої особистості, здатної вирішувати творчі завдання у будь – якій діяльності. У психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що у молодших школярів рівень творчих досягнень та можливостей проявляється нерівномірно. Необхідне стимулювання до розвитку психічних явищ, що сприяють успішній творчій діяльності дітей, а також приділяти увагу більш яскравим, значущим рисам та здібностям, які для розвитку творчих можливостей учнів мають першорядне значення.

Література:

Занюк С. Психологія мотивації, – К.: Ельга – Н; Ника – центр, 2002, – 325 с.

Кудрявцев Т.В. О структуре технического мышления и средствах его развития // Вопросы психологии. – 1972. № 4. С.70 – 84.

MazurP., *Personalistyczny wymiar edukacji, w: Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

Менчинська Н.А. Мышление в процессе обучения. – В. кн.: Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.

Моляко В.О. Психологія рішення творчих задач. – К., 1987. – 183 с.

Смульсон М.Л. Задум як психологічний механізм розв'язання технічної задачі Зб.: С. 120 -123.

Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К., 2001.

Фарапонова Э. А. Актуальные вопросы трудового обучения в начальных классах // Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания. Ярославль. 1966.

Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.:Педагогика, 1980 –239с.

Zuzana Hollá

Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez uczniów w młodszym wieku szkolnym

Abstract: *The paper deals with ways of solving conflict situations of younger school age pupils both during and out of educational process (during breaks). It aims mainly at solving interpersonal conflicts of pupils of 3rd and 4th grades of elementary schools. The aim of the paper is, besides other matters, to point out that there are more effective ways of solving mutual conflicts of younger school age pupils than those which the pupils of that age use mostly.*

W relacjach międzyludzkich często dochodzi się do różnych sprzeczności, niezgodności czy sporów. Są to sytuacje, które niekiedy powodują poważne zaburzenia w życiu jednostki (npr. nerwice – fobie, depresje, zaburzenia mowy, tiki¹ a także zaburzenia zachowania – kłamanie, kradzieże, ucieczki, niechęć szkolną²). A więc, żeby sprostać tym zdarzeniom, rozterkam, człowiek musi nauczyć się rozwiązywać je.

W kontekście tematu koniecznym wydaje się na początku przybliżenie niektórych kluczowych pojęć. Pojęcie *konflikt* jest pojęciem, którym zajmuje się przede wszystkim psychologia. Bada ona i analizuje konflikty, szuka, co konflikty mają wspólnego i czym różnią się, szuka przyczyn pojawiania się konfliktów, sposobów zapobiegania im, tego czy są one niezbędne oraz, kiedy pojawią się, szuka sposobów ich rozwiązywania. Jak informuje *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, istotę konfliktu stanowi „stan sprzeczności analizowany w psychologii, socjologii i pedagogice na różnych poziomach oraz w rozmaitych kontekstach znaczeniowych”³.

1 Por. P. Sobolewski, D. Grzesiak-Witek, *Odchylenia od normy psychofizycznej u dzieci z chorobą tików (zespołem Tourette’a)*, w: Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна. Випуск 7, Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” Кам’янець-Подільський 2007, s. 258-260.

2 Por. D. Grzesiak-Witek, P. Witek, *Kurator rodzinny wobec negacji szkolnej podopiecznych*, w: *Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej*, red. B. Kałdon, Sandomierz-Stalowa Wola 2006, s. 356-373.

3 B.M. Zych, *Konflikt*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 750.

Istnieje wiele rodzajów konfliktów. Najogólniej możemy podzielić konflikty na wewnętrzne i zewnętrzne.

Wewnętrzne konflikty, nazywane także konfliktami *intrapersonalnymi* lub *intrapersonalnymi*, dotyczą jednego człowieka. Odgrywają się wewnątrz osoby. Występuje tu sprzeczność motywów, spośród z których człowiek musi wybrać a realizacja jednego z nich wyklucza zrealizowanie drugiego i na odwrót, npr. wybrać, czy iść do kina na ulubiony film, czy uczyć się. Podstawowym konfliktem intrapersonalnym jest konflikt motywów. Teorię tego rodzaju konfliktów opracował K. Lewin. Według niego „konfliktem jest sytuacja, w której na jednostkę oddziałują jednocześnie dwa przeciwstawnie ukierunkowane czynniki lub siły psychologiczne o zbliżonym natężeniu, które popychają jednostkę do działania”⁴. W związku z jego klasyczną propozycją wyróżnia się trzy podstawowe rodzaje konfliktów motywów:

- konflikt *dążenie – dążenie*: w „polu psychologicznym” znajdują się dwa obiekty czy cele o podobnym stopniu atrakcyjności, lecz zdobycie jednego z nich wyklucza osiągnięcie drugiego (np. chłopak wybiera, czy obejrzeć w telewizji film „Harry Potter”, czy zagrać w piłkę nożną z rówieśnikami);
- konflikt *unikanie – unikanie*: osoba musi dokonać wyboru pomiędzy dwiema negatywnymi możliwościami o zbliżonym stopniu awersyjności (np. dziecko musi wybrać jeden z dwu przedmiotów do nauczania, z których żaden nie jest dla niego atrakcyjny);
- konflikt *dążenie – unikanie*: dotyczy sytuacji, w której jeden i ten sam obiekt lub cel wywołuje nastawienia ambiwalentne, wzbudzając w tym samym czasie zarówno tendencję przyciągającą, jak i odpychającą (np. dziewczynka pragnie dotknąć psa, lecz boi się, że pies ugryzie)⁵.

Oprócz tych trzech rodzajów konfliktów istnieje także czwarty rodzaj, o którym mówi N. E. Miller. Chodzi o *podwójny konflikt dążenie – unikanie*. Jest to sytuacja, kiedy oba cele, które staramy się w tym samym czasie zdobyć, są dla nas zarówno przyciągające, jak i odpychające (np. dla mężczyzny mogą być atrakcyjne zarówno dwie kandydatki na żony, z których jedna jest piękna, lecz głupia a druga brzydka, lecz mądra)⁶.

Gdzie można szukać źródeł pojawiania się konfliktów wewnętrznych? Przyczynami intrapersonalnych konfliktów mogą być, na przykład sprzeczne informacje o sytuacji, w której osoba znalazła się i z tym związana niestałość lub nieustalona hierarchia wartości i celów działania. Istnienie i nagromadzenie się wewnętrznych konfliktów rodzi w człowieku potrzebę uporania się z nimi lub rozwiązania ich. Jeżeli konflikty te nie są rozwiązywane, napięcie wywołane konfliktem rośnie i w końcu ujawni się jako konflikt zewnętrzny.

4 Ibidem, s. 751.

5 Por. ibidem.

6 Por. M. Bratská, *Vieme riešiť záťažové situácie?*, Bratislava 1992, s. 46.

Zewnętrzne konflikty, nazywane też jako *interpersonalne* lub *interindywidualne*, pojawiają się wówczas, gdy pojawi się sprzeczność działań lub interesów dwóch albo więcej osób (np. kiedy dziewczyny i chłopcy nie potrafią uzgodnić, który śpiewak jest lepszy). Jeżeli pojawi się sprzeczność działań lub interesów dwóch lub więcej grup społecznych, wówczas mówimy o konflikcie grupowym. W ramach grupowego konfliktu można mówić o dwóch rodzajach:

- konflikt *wśród grupy* – konflikt pojawia się w ramach jednej grupy (klasy, rodziny, organizacji), dotyczy interakcji członka grupy z całym kolektywem,
- konflikt *międzygrupowy* – konflikt pojawia się pomiędzy dwiema lub więcej grupami (klasami, rodzinami, organizacjami)⁷.

W naszym opracowaniu będą nas interesować konflikty zewnętrzne i sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Chodzi o sytuacje konfliktowe pojawiające się w środowisku szkolnym. W części tej podajemy częściowe wyniki własnych badań.

Próbkę badawczą tworzyło 225 uczniów szkoły podstawowej (109 uczniów 3. klas szkoły podstawowej i 116 uczniów 4. klas szkoły podstawowej) oraz 45 nauczycieli (23 nauczycieli 3. klas i 22 nauczycieli 4. klas). Wśród dzieci było 175 chłopaków i 50 dziewcząt, wśród nauczycieli 1 mężczyzna i 44 kobiety. Badanie było przeprowadzone w powiecie Trenčín (Słowacja).

Tab. 1. Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych na lekcjach z punktu widzenia nauczycieli

	n	%
skarżenie się	35	77,78
gniew	17	37,78
kłótnie	16	35,56
spełnienie wymogów	12	26,67
płacz	2	4,44
umowa	20	44,44
inne	1	2,22

A więc w jaki sposób rozwiązują sytuacje konfliktowe dzieci, które były poddane badaniom? Jak wskazuje tab. 1, konflikty pojawiające się na lekcjach, uczniowie najczęściej rozwiązują skarżeniem się na kolegę (odpowiedziało 35 nauczycieli, co przedstawia 77,78%%). Drugim bardzo częstym sposobem rozwiązywania konfliktów jest wzajemna umowa (co potwierdziło 20 nauczycieli – 44,44%%). Kolejnymi sposobami, jakie zauważyli nauczyciele po umowie, są gniew (17 nauczycieli

7 Por. ibidem, s. 47-48.

– 37,78%%) i spełnienie wymogów (12 nauczycieli – 26,67%%). Tylko 2 nauczycieli (4,44%%) odpowiedzieli, że uczniowie rozwiązują konflikty w czasie lekcji płaczem a 1 nauczyciel (2,22%%) odpowiedział, że bójkami.

W czasie przerw (tab. 2) sytuacja rozwiązywania konfliktów przez uczniów jest trochę odmienna niż sytuacja rozwiązywania konfliktów w czasie lekcji. Jeśli chodzi o pierwsze miejsce, najczęstszym sposobem rozwiązywania konfliktów, jak zauważyli nauczyciele, jest również skarżenie się na kolegę (34 nauczycieli – 75,56%%). Na drugim miejscu już nie jest wzajemna umowa uczniów, lecz są to kłótnie (31 nauczycieli – 68,89%%). Umowa jest bardzo rzadkim zjawiskiem, o czym świadczy wypowiedź tylko 9 nauczycieli (20,00%%).

Tab. 2. *Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych w czasie przerw z punktu widzenia nauczycieli*

	n	%
skarżenie się	34	75,56
bójka	18	40,00
kłótnie	31	68,89
umowa	9	20,00
płacz	5	11,11
gniew	17	37,78
inne	0	0,00

Różnicę w rozwiązywaniu konfliktów przez uczniów w czasie lekcji a podczas przerw można widzieć także w stosowaniu agresji fizycznej. W czasie lekcji tylko 1 nauczyciel dopuścił możliwość stosowania agresji fizycznej, podczas gdy w czasie przerwy wypowiedziało się za tą możliwością 18 nauczycieli. Wytłumaczeniem tego może być fakt, iż w czasie przerwy uczniowie nie są pod stałym dozorem nauczycieli, więc mają więcej okazji do bójki.

Według nauczycieli (niezależnie od tego, czy jest lekcja lub przerwa) uczniowie najczęściej rozwiązują wzajemne konflikty poprzez skarżenie się na kolegę, czyli za pośrednictwem nauczyciela. A jak to wygląda z punktu widzenia uczniów?

Tab. 3. *Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych na lekcjach z punktu widzenia uczniów*

	n	%
skarżę się na kolegę u nauczyciela	86	38,22
upomnę kolegę	30	13,33
załatwię z nim porachunki po lekcji	16	7,11
ignoruję kolegę	31	13,78
uderzę kolegę	18	8,00
zrobię mu to samo	21	9,33
nikt nie robi mi na złość	15	6,67
inne	8	3,56
razem	225	100,00

Reakcje dzieci w sytuacjach konfliktowych są różne. Najwięcej dzieci (86 uczniów = 38,22%) odpowiedziało, iż na sytuacje konfliktowe w czasie lekcji reagują skarżeniem się na kolegę, 31 uczniów (13,78%) wcale nie zwraca uwagi na kolegę, a 30 uczniów (13,33%) odpowiedziało, że upomni kolegę, żeby tego już więcej nie robił. Wśród dzieci znajdują się także te, które zrobią mu to samo (21 uczniów – 9,33%), uderzą go (18 uczniów – 8,00%) lub załatwią z nim porachunki po lekcji (16 uczniów – 7,11%). Inni uczniowie odpowiedzieli, iż rzucą w kolegę jakimś przedmiotem, pokażą mu język, pokłócą się lub mu nawymyślają.

Tab. 4. *Sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych podczas przerw z punktu widzenia uczniów*

	n	%
skarżę się na kolegę u nauczyciela	41	18,23
upomnę kolegę, żeby tego nie robił	10	4,45
zbiję kolegę	104	46,22
pokłócę się z kolegą	5	2,22
ignoruję kolegę	19	8,44
uderzę kolegę	32	14,22
nikt nie robi mi na złość	7	3,11
inne	7	3,11
razem	225	100,00

Reakcje uczniów na sytuacje konfliktowe w czasie przerwy różnią się od sytuacji ich reakcji w czasie lekcji. Wiemy, że w czasie lekcji rozwiązują uczniowie wzajemne konflikty za pośrednictwem nauczyciela. W czasie przerwy jest skarżenie się na kolegę dopiero na drugim miejscu (41 uczniów – 18,23%%). Jak wynika z badań, uczniowie reagują na sytuacje konfliktowe przede wszystkim bójką (104 uczniów = 46,22%%), a więc rozwiązują konflikty bez pomocy nauczyciela. Kolejnymi sposobami rozwiązywania sytuacji konfliktowych jest zadanie ciosu (32 uczniów = 14,22%%), niezwracanie uwagi (19 uczniów = 8,44%%), upomnienie kolegi, żeby tego więcej nie robił (10 uczniów = 4,45%%), a także kłótnia (5 uczniów = 2,22%%).

Z powyższych rozważań wynika, że poglądy uczniów i nauczycieli na sposoby rozwiązywania konfliktów przez uczniów różnią się. W czasie lekcji rozwiązują oni sytuacje konfliktowe przy pomocy nauczyciela, natomiast w czasie przerwy radzą sobie z konfliktami sami poprzez bójkę (rzadziej skarżeniem się). Dlaczego tak jest? Odpowiedź na to pytanie nie jest wcale trudna. Nauczyciele są z uczniami najczęściej w czasie lekcji. O ile dzieci w młodszym wieku szkolnym w czasie lekcji nie są na tyle odważne, żeby pobić się w obecności nauczyciela, dlatego ostateczną pomocą w konfliktach jest właśnie nauczyciel. Lecz w czasie przerwy pedagogzy są w pokoju nauczycielskim, a więc nie mają takiego przeglądu, co dzieje się w klasie. Żle jest dopiero wówczas, kiedy jedno lub więcej dzieci przyjdzie do nich skarżyć się.

Skarżenie jest bardzo dużym problemem wśród uczniów w młodszym wieku szkolnym. Nie jest to najlepszy sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Również agresja (słowna lub fizyczna) nie jest najlepszą formą. A. Bednařík w swym poradniku pt. *Rozwiązywanie konfliktów*⁸ dzieli sposoby radzenia sobie z konfliktami na dwie podstawowe grupy: autorytatywne oraz alternatywne sposoby rozwiązywania konfliktów.

Autorytatywne sposoby rozwiązywania konfliktów charakteryzują się tym, że jedna ze stron konfliktu wykorzystuje swoją siłę i wpływ do tego, żeby uzyskać dla siebie jak najwięcej, często kosztem drugiej osoby. Jeżeli w konflikt jest zaangażowana trzecia osoba, to ona decyduje, kto jest zwycięzcą. Autorytet (często jest nim rodzic, nauczyciel, sędzia itd.) wymaga, żeby obydwie strony podporządkowały się decyzji bez względu na to, czy z decyzją zgadzają się, czy nie. Do autorytatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów zalicza Bednařík: decyzję autorytetu, wybicie się poprzez siłę, decyzję sądu oraz arbitraż. Autorytatywne sposoby rozwiązywania konfliktów nie są również najlepszym sposobem radzenia sobie z konfliktami, gdyż przynajmniej jedna ze stron konfliktu jest z decyzji niezadowolona.

Bardziej korzystnym sposobem rozwiązywania konfliktów są właśnie alternatywne sposoby, z którymi nauczyciel powinien zapoznać także dzieci. Główną

8 Por. A. Bednařík, *Riešenie konfliktov. Prírúčka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*, Bratislava 2001, s. 41-45; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009, s. 74-82.

zasadą tych sposobów jest przesunięcie wpływu z autorytetu (mocniejszego) bezpośrednio na strony, które są zaangażowane w konflikt. Charakteryzują się tym, że starają się stworzyć równowagę między stronami. Stwarzają jak najwięcej warunków, żeby obydwie strony decydowały o tym, w jaki sposób wspólnie rozwiążą konflikt. Wynikiem tego jest zadowolenie obu stron, nawet i wówczas, kiedy nie uda im się rozterki rozwiązać. Do alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów Bednařík zalicza: uzgadnianie, facylitację, pojednanie oraz mediację.

W sytuacjach konfliktowych uczniowie najczęściej szukają pomocy nauczyciela. Ważne jest, żeby uczniowie uświadomili sobie, że w większości przypadków mają na konflikty odpowiedź sami. Po prostu potrzebują tylko kogoś cierpliwego, kto będzie aktywnie słuchał. Co się stanie, jeżeli da nauczyciel uczniom gotową radę? Jeżeli rada będzie dobra, to uczniowie zawsze będą przychodzić do nauczyciela z prośbą o pomoc (nie nauczą się samodzielnie rozwiązywać własnych problemów), jeżeli pomoc nie będzie sprzyjać rozwiązaniu, to nauczyciel będzie oskarżony za problemy. W sytuacji, kiedy nauczyciel widzi, że dzieci nie potrafią same rozwiązać sporu, to może zorganizować spotkanie obu stron konfliktu i pomoże znaleźć właściwe rozwiązanie.

Nie wszystkie sytuacje konfliktowe są jednak groźne dla społecznego współżycia i współdziałania grup, istnienia i prawidłowego funkcjonowania. Niektóre rodzaje konfliktów wywierają pozytywny wpływ na życie ludzi. Konieczne są wzmożone oddziaływania ukierunkowane na kształtowanie postaw społecznych ludzi, wyrabianie u nich pożądanych motywacji, uczenie współżycia i współdziałania w obrębie mniejszych i większych grup społecznych. To wszystko jest możliwe poprzez wychowanie do miłości⁹, poprzez budowanie cywilizacji miłości¹⁰.

Literatura:

Bednařík A., *Riešenie konfliktov. Prírúčka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*, Bratislava 2001.

Bratská M., *Vieme riešiť záťažové situácie?*, Bratislava 1992.

Grzesiak-Witek D., Witek P., *Kurator rodzinny wobec negacji szkolnej podopiecznych*, w: *Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej*, red. B. Kałdon, Sandomierz-Stalowa Wola 2006.

9 Por. P. Mazur, *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek – Ewangelizacja – Wychowanie*, t. 1, Lublin 2009, s. 59-63. Zob. G. Šarníková, *Život v spoločensve – láska či prosociálnosť?*, w: *Edukacja, działania społeczne, rodzina. Człowiek w społeczeństwie – Človek v spoločnosti*, t. 3, red. W. Wójcik, E. Lalíková, Bielsko-Biała 2008, s. 37-43.

10 Por. O. Račková, *Vízia civilizácie lásky vo výchovnom procese katolíckych škôl*, Ružomberok 2007.

Mazur P., *Szkice z pedagogiki pastoralnej. Człowiek – Ewangelizacja – Wychowanie*, t. 1, Lublin 2009. Šarníková G., *Život v spoločenstve – láska či prosociálnosť?*, w: *Edukacja, działania społeczne, rodzina. Człowiek w społeczeństwie – Človek v spoločnosti*, t. 3, red. W. Wójcik, E. Lalíková, Bielsko-Biała 2008.

Račková O., *Vízia civilizácie lásky vo výchovnom procese katolíckych škôl*, Ružomberok 2007.

Sobolewski P., Grzesiak-Witek D., *Odchylenia od normy psychofizycznej u dzieci z chorobą tików (zespołem Tourettea)*, w: *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія соціально-педагогічна. Випуск 7*, Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології“ Кам'янець-Подільський 2007.

Stepulak M.Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009.

Zych B. M., *Konflikt*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

Aneta Zapala-Wiecheć

Zagrożenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Abstract: *The following article presents menaces associated with the progress of civilization that pre-school and primary school children are exposed to. The contact with television, computers and the Internet creates unquestionable chances for development. At the same time, however, it involves considerable risks. By taking advantages of the media the child can benefit a lot provided that parents and teachers supervise the safety of a child. The article also presents the problem of malnutrition, obesity, skeletal malformation and hypokinesia.*

Postęp cywilizacyjny, szybkie tempo zmian zachodzących w środowisku otaczającym człowieka, poza oczywistymi korzyściami wynikającymi z rozwoju cywilizacyjnego, niesie, niestety, ze sobą również zjawiska negatywne. Człowiek w swych mechanizmach adaptacyjnych -przekształceniu swojej biologicznej natury nie nadąża za dynamizmem zmian cywilizacyjnych. Wynikiem tego są schorzenia rozwijające się na tle niedostosowania: nerwice, zaburzenia psychiczne, alergie, otyłość i choroby układu krążenia oraz cała grupa dolegliwości narządu ruchu spowodowanych siedzącym trybem życia, ograniczeniem aktywności ruchowej człowieka- hipokinezą.

Odnotowane na całym świecie, a szczególnie w krajach wysoko rozwiniętych, nasilenie występowania schorzeń układu ruchu, a przede wszystkim chorób kości i stawów, zostały uznane przez WHO za epidemię. Zaobserwowano zwiększoną zapadalność na choroby kości i stawów a szczególnie zwiększony poziom występowania wad postawy, zaburzeń somatycznych postawy ciała u dzieci i młodzieży. W związku z tym lata 2000-2010 zostały uznane przez tę organizację za „Dekadę Kości i Stawów”.

Ograniczenie zabaw ruchowych wśród dzieci towarzyszy zwiększenie liczby godzin spędzonych przed telewizorem i komputerem. W szczególności musimy zwrócić uwagę na dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż to one przede wszystkim narażone są na zagrożenia cywilizacyjne.

Dziecko przed komputerem

Już w wieku 5-6 lat dzieci potrafią korzystać z osiągnięć techniki, jakim jest komputer¹. Komputer oczywiście to duże źródło wiedzy, rozrywki, zabawy, miejsce nawiązywania kontaktów, które może wspomóc rozwój naszych dzieci, ale niesie także za sobą niebezpieczeństwo i zagrożenie. O ile komputer służy do nauki i pracy – nie budzi w nas dużego niepokoju, a jeśli staje się nierozdzielną częścią życia dziecka – to jest to niepokojące. Jako rodzice musimy wiedzieć, że komputer zajmuje ważne miejsce wśród bogactw środków dydaktycznych. Programy przeznaczone dla małych dzieci odwołują się do prostej nauki, rozwiązywania problemów i rozwoju kreatywności. Komputer kształtuje logiczne myślenie, rozwija wyobraźnię przestrzenną i sprzyja rozbudzeniu zainteresowań czytaniem i pisaniem, pomaga w nauce języków obcych, rozwija spostrzegawczość, pomaga w ułatwianiu komunikowania się. Nie zapominajmy jednak o szkodliwości i niebezpieczeństwach związanych z komputerem. Musimy nauczyć dziecko bezpiecznego korzystania z komputera i internetu przekonać, że komputer i internet to nie jedyna forma spędzania czasu wolnego, wskazywać, że zarówno programy internetowe jak i materiały dostępne w sieci mogą być bardzo pomocne w nauce, ale warto je weryfikować. Nie zawsze informacje umieszczone w sieci są wiarygodne i wartościowe. Należy wyjaśniać, że osoba, z którą dziecko może zawrzeć znajomość przez internet, niekoniecznie musi być tym, za kogo się podaje. Dla większego bezpieczeństwa można zainstalować w swoim komputerze program ograniczający dziecku dostęp do stron z treściami pornograficznymi i innymi niosącymi zagrożenie. Uświadamiamy dziecku, że korzystając z internetu, nie jest osobą anonimową. Uczmy, by natychmiast zgłaszało rodzicowi lub nauczycielowi zauważenie treści, które przestraszają je lub zawstydzają. Ważne jest poinformowanie dziecka, że przypadkiem może zdarzyć się, że zostanie mu wyświetlona strona przeznaczona dla dorosłych. Pamiętajmy, abyśmy wtedy nie podnosili głosu i nie karali, tylko spokojnie wytłumaczyli problem i pochwalili dziecko za zgłoszenie go.

Telewizja i dziecko

We współczesnym świecie dzieci mają ułatwiony kontakt z telewizją, spędzają przed ekranem zbyt wiele czasu. Dużo dzieci ma swoje ulubione programy telewizyjne: bajki, teleturnieje, filmy. Świat proponowany przez telewizję, zapełnia się bohaterami nadzwyczajnymi tzn. lepszymi od zwykłych. Dzieci traktują telewizję jako atrakcyjne źródło informacji. Oglądanie telewizji jest powszechną formą spędzania czasu wolnego. „Bardzo często jednak telewizja emituje bajki i filmy

1 Zob. J. Karbowniczek, *Rola i wykorzystanie komputera w procesie kształcenia uczniów. Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej 11 – 12.04.2003*, Grodno 2003.

dla dzieci, w których dominuje agresja. Skargi dotyczące agresywnych zachowań dzieci nie są zjawiskiem nowym. Odnotowane były już wcześniej, tylko w nieco mniejszym nasileniu. Spotykamy się przecież z tym problemem w codziennych sytuacjach². Ważne jest, abyśmy wspólnie z dziećmi rozmawiali na temat programów i filmów, wskazując im przyjęte w naszym społeczeństwie normy zachowań. Jeszcze lepszym rozwiązaniem wydaje się oglądanie programów razem z dziećmi i tłumaczenie ich treści na bieżąco. Telewizja wpływa także na powstawanie i rozwój zainteresowań dzieci. Rozwija procesy poznawcze: percepcję, uwagę, pamięć, rozumienie, spełnia też funkcję kompensacyjną.

Zagrożenia, jakie płyną z oglądania telewizji przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, dotyczą przede wszystkim braku odróżniania rzeczywistości od fikcji oraz emitowanie treści niezgodnych z przyjętym systemem społecznych norm i wartości.

Powinniśmy zwrócić uwagę nie tylko na ilość, ale także na jakość programów oglądanych przez dzieci. Czas oglądania telewizji musi być w racjonalny sposób organizowany przez opiekunów dziecka.

Z medycznego punktu widzenia długie przebywanie przy włączonym telewizorze obniża naturalne siły obronne organizmu. „Psychologowie zwrócili uwagę, że przyspieszające tempo programów, a w szczególności reklam, negatywnie wpływa na zachowania najmłodszych. Jeśli wzorce z telewizji, z powodu niekontrolowanego przejawiania, zdobędą przewagę, nasze dzieci będą coraz bardziej niespokojne, coraz bardziej neurotyczne³. Żeby telewizja odgrywała pozytywną rolę w życiu dziecka, kontakt z nią musi być przemyślany i zorganizowany.

Gry komputerowe

Gry komputerowe mają wiele zalet. Ułatwiają przyswajanie i przetwarzanie informacji zgodnie z zasadą bawiąc – uczyć. Mogą być przydatne w usprawnianiu umiejętności rozwiązywania problemów oraz w kształtowaniu umiejętności podejmowania decyzji. Sprzyjają rozwojowi procesów poznawczych, zwłaszcza spostrzegania i uwagi, wzmacniają poczucie własnej wartości i przynoszą pozytywne przeżycia związane z wygraną.

Gry komputerowe niosą także za sobą zagrożenia dla dziecka. Prowadzą one do ograniczenia kontaktów społecznych, zachęcają często do uczestnictwa w aktach przemocy. Gry mogą prowadzić do oderwania się dziecka od rzeczywistości i pozostania w świecie iluzji. Uczucie zmęczenia, znużenie, bóle głowy, zapalenie spojówek to tylko kilka negatywnych skutków korzystania z gier komputerowych.

2 J. Karbowiczek, *Wpływ mass mediów na agresywne zachowania dzieci*, „Życie Szkoły” 2003 nr 7, s. 395.

3 L. Moia, *Dzieci Telewizji?*, tłum. Magdalena Serejska-Wróbel, Warszawa 2002, s. 19.

Otyłość

Otyłość nie tylko u dorosłych ale także u dzieci jest wielkim problemem zdrowotnym. Przyczynia się do występowania chorób serca, nadciśnienia, cukrzycy, bezdechu, przeciążenia aparatu ruchu. Jeśli chcemy utrzymać prawidłową masę ciała, dzienny wydatek energii powinien odpowiadać dziennej konsumpcji energii. W ostatnich latach w Polsce zauważono, że problemy zdrowotne wynikające z otyłości, przesuwają się na coraz młodsze dzieci. Obecnie na nadwagę lub otyłość cierpi już 16% dziewcząt i 14% chłopców w wieku 9 lat. Zajmujemy wysoką lokatę po Włoszech, Grecji, USA, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii i Francji (źródło International Obesity Task Force). Dziecko atakowane jest propagowaniem niezdrowego jedzenia przez świat dorosłych na kilku liniach – szczególnie przez kolorowe reklamy, konkursy, obietnicę wygrania wymarzonej zabawki. Aby sprawdzić, czy nasze dziecko ma nadwagę, musimy określić tak zwany wskaźnik masy ciała BMI. By go obliczyć, należy podzielić masę ciała u dziecka (w kg) przez jego wzrost podniesiony do kwadratu (w metrach). W odchudzaniu dzieci nie możemy stosować reżimu dietetycznego w postaci drastycznych diet ubogoenergetycznych. Należy korygować sposób żywienia, by w diecie dziecka, w zależności od jego wieku, płci, aktywności fizycznej, znalazły się wszystkie potrzebne mu składniki odżywcze. Nie można dopuścić do wystąpienia niedoborów ilościowych i jakościowych tych składników, ponieważ może to doprowadzić do zaburzeń rozwojowych organizmu. W postępowaniu dietetycznym u dzieci należy eliminować niektóre produkty, zastępować je innymi, mniej kalorycznymi, ale należy to robić stopniowo. Dziecko nie może być głodne. Rodzice powinni tak manipulować składnikami pokarmowymi w diecie, aby wkomponować do jadłospisu dziecka produkty niezbędne w taki sposób, aby dziecko je polubiło.

Prawidłowy rozwój fizyczny dziecka (w tym utrzymanie należytej masy ciała), jego zachowań i postaw prozdrowotnych w znacznej mierze zależy od charakteru oddziaływań wychowawczych rodziców i nauczycieli. Podkreślić należy, iż poziom aktywności ruchowej rodziców i wzorzec nauczyciela silnie determinują zachowanie dzieci, szczególnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, oraz istotnie wpływają na kształtowanie postaw prozdrowotnych (prawidłowe nawyki żywieniowe, aktywność fizyczna) w późniejszym życiu. Prawidłowe nawyki i postawy dziecka wobec odżywiania i aktywności fizycznej kształtujemy w sposób następujący:

- należy zachęcić dzieci do wspólnej aktywności fizycznej i zdrowego odżywiania,
- jedzmy tak, żeby dzieci mogły brać z nas przykład,
- nie należy zachęcać dziecka do jedzenia chipsów, słodyczy, hamburgerów,
- nie zmuszamy dziecka do zjadania wszystkiego, co jest na talerzu,
- nauczymy dziecko jedzenia owoców i warzyw,

- ograniczamy ilość cukru w potrawach i napojach,
- nie uczymy dziecka dosalania serwowanych potraw.

Troska o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny dziecka jest przedmiotem wielu zabiegów ze strony rodziny i instytucji, w których ono przebywa. Najbliższe otoczenie dziecka może ten rozwój hamować, utrwalać lub mu sprzyjać.

Niedożywienie

Niedożywienie to problem, którego tak naprawdę nie widać, a który występuje wśród dzieci w Polsce. Zdaniem ekspertów niemal co trzeci uczeń rozpoczyna naukę bez śniadania, tymczasem dzieci powinny spożywać od 4 do 5 posiłków w ciągu dnia a w tym 1-2 w szkole. Problem niedożywienia to nie tylko dyskomfort fizyczny, ale także źródło problemów psychologicznych. Dzieci niedojadające i zaniedbane często są odrzucane przez rówieśników. Dyskryminowane w ten sposób mogą stać się znerwicowane, sprawiać trudności wychowawcze. Niedożywione dzieci mają obniżoną percepcję przyswajania wiedzy, nie mogą się skupić i często są niezdyscyplinowane. Profesor socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Wielisława Warzywoda-Kruszyńska przytacza badania amerykańskie, z których wynika, że bieda doświadczona przez dzieci w wieku do 5. roku życia niewątpliwie przyczynia się do późniejszych trudności szkolnych.

Niedożywienie wśród dzieci występuje zarówno na wsi jak i w mieście. Największy odsetek dzieci niedożywionych pochodzi z rodzin bezrobotnych, rodzin wielodzietnych, niepełnych i rodzin patologicznych. Ubóstwo i bezrobocie to nie jedyne źródło niedożywienia dzieci. Brak edukacji rodziców, niezaradność wychowawcza, niewiedza i niski poziom oświaty często przyczyniają się do powstawania problemu niedożywienia, obniżenia aktywności fizycznej, zaburzenia i porażenia układu mięśniowego. Żywnienie ma wpływ na rozwój intelektualny, zdolność uczenia się i wyniki w nauce. Opóźnienie wzrostu spowodowane niedożywieniem wpływa na rozwój i funkcje umysłowe, przy czym ciężkie niedożywienie ogranicza rozwój mózgu i poziom aktywności. Głodne dziecko uczestniczące w zajęciach szkolnych ma ograniczoną zdolność skupienia uwagi i uczenia się. Zły stan zdrowia i przewlekłe niedożywienia, utrzymujące się podczas wczesnych lat nauki, mogą trwale ograniczać zdolność uczenia się.

Wady postawy

Według Jana Ślężyńskiego „Wady postawy stały się współcześnie zjawiskiem społecznym, bowiem obejmuje znaczny odsetek dzieci i młodzieży. Szacuje się, że wady postawy wykazuje co trzecie dziecko. Powodują one automatyczne zatroskanie rodziców dzieci począwszy od wieku przedszkolnego a nawet niemowlęcego.

Szczególnie niepokojące pod względem dewiacji posturalnych są tzw. okresy krytyczne⁴.

Do prawidłowego rozwoju postawy niezwykle ważne jest stworzenie dziecku właściwych warunków swobodnego ruchu. Pierwszy okres krytyczny kształtowania ciała przypada na wiek 6-7 lat i związany jest ze zmianą trybu życia dzieci (szkoła). Istota tej zmiany tkwi w przejściu ze swobodnego, w dużej mierze indywidualnie regulowanego przez dziecko ruchu, w narzucony kilkugodzinny system przebywania w pozycji siedzącej, często w niewłaściwych ławkach szkolnych i noszenia zbyt ciężkich tornistrów. „Należy jednak pamiętać, że wprawdzie początek okresu szkolnego stwarza pewne zagrożenia w prawidłowym kształtowaniu postawy, jednak cechuje go umiarkowany przyrost długości ciała, co wytwarza dogodne warunki statycznie dynamiczne⁵”.

Wpływ na postawę ciała ma także akceleracja rozwoju pokoleń ludzkich stwierdzona w czasie ok. 100 lat. Cechą charakterystyczną tego zjawiska jest smuklenie budowy ciała, co wymaga z kolei skutecznej stabilizacji mięśniowej. Niestety, prowadzony przez nas i nasze dzieci siedzący i ubogi w ruch tryb życia nie służy wzmocnieniu muskulatury. Brak nawyków sportowo – rekreacyjnych, niedocenienie ruchu jako podstawowego elementu profilaktyczno kompensacyjnego, szczególnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wpływa negatywnie na harmonijny rozwój dziecka. Najwięcej szkody w zakresie kształtowania się prawidłowej postawy przynosi hipokinezja. Niedobór ruchu powoduje między innymi osłabienie czynności i obniżenie parametrów układu oddechowego oraz krwionośnego. Nie pozostaje bez wpływu na układ dokrewny, a także ma bardzo istotne znaczenie dla układu nerwowego.

Jedynym racjonalnym środkiem przeciwdziałania temu zjawisku wydaje się być propagowanie ruchu, a więc wszelkich aktywnych form sportu i rekreacji. Wskazanie dzieciom odpowiednich wzorców, kształtowanie wśród nich zachowań i nawyków proruchowych. Chodzi więc o stworzenie wśród dzieci takiego modelu postawy, który pozwoliłby im na wykorzystywanie form ruchowych w celu rozwoju swojej sprawności, jak również do ewentualnej korekcji własnych wad postawy.

Okres przedszkolny i wczesnoszkolny to czas kiedy determinuje się przyszłość młodego człowieka. Szereg niekorzystnych zjawisk, począwszy od zdecydowanego pogorszenia jakości życia, poprzez degradację społeczną, psychiczną i fizyczną, to realne skutki zagrożeń na jakie narażone jest dziecko. Szybkie i prawidłowe rozpoznanie tych niekorzystnych czynników jest podstawą wdrożenia odpowiednich działań profilaktycznych i wyrównawczych a przez to osiągnięcia pozytywnych rezultatów wychowawczych.

4 J. Wilczyński, *Korekcja wad postawy człowieka*, Starachowice 2001, s. 6.

5 Ibidem, s. 38

Literatura:

Karbowniczek J., *Wpływ mass mediów na agresywne zachowania dzieci*, „Życie Szkoły” 2003 nr 7.

Karbowniczek J., *Rola i wykorzystanie komputera w procesie kształcenia uczniów. Materiały z IV*

Międzynarodowej Konferencji Naukowej 11 – 12.04.2003, Grodno 2003.

Moia L., *Dzieci Telewizji?*, tłum. Magdalena Serejska-Wróbel, Warszawa 2002.

Wilczyński J., *Korekcja wad postawy człowieka*, Starachowice 2001.

Agata Szabała-Walczuk, Augustyn Okoński

Kreatywność i motywacja w pracy nauczyciela

Abstract: Creativity is an intellectual process that is responsible for new idea and concept creation concerning life achievement completion. A human thinking creatively heads towards unique solution achievement and a new quality formation. A creative attitude strengthened with an active life orientation enable humans to keep pace with the changes definitely having impact on ones behavior. Therefore, organizational creativity concept appears to be a very important issue. School seen as an institution is an organization studying progress orientation in the context of creative activity. School ought to promote creativity of all its entities. Consequently, a creative teacher attitude appears to be substantially a very crucial modern school concern. A modern teacher manifests oneself as a person formatting a creative life philosophy. A teacher should search for opportunities of creative work ability development in the context of every day activities. Teacher's creative work in the field of cultivating interests and supporting student abilities requires principally a conviction that every individual owns creative potential and predispositions for creative thinking and acting.

Teacher's motivation in teaching process plays an important role in school education. Teacher's abilities and psychosocial skills should become a success guarantee and quality measurement standard. A Teacher is obliged to arouse positive motivation, enabling students to stand an equal and fair chance of success achievement. It is essential that one possess psycho pedagogical competence that results in one's abilities for inspiring, motivating students for studying and also managing and integrating them into one team. Motivation is Art that significantly influences students' results and successes. A Form tutor is under the obligation to respond to students' needs, adjusting teaching methods to students' learning styles. The entity is also to take responsibility for the proper level of students' motivation. A Form tutor's work should inspire students for drawing creative conclusions from failures. He should also reward students for cooperation and sustain his motivation on a very high level.

Współczesna rzeczywistość wywołuje w człowieku chęć tworzenia i przetwarzania jej w taki sposób, aby służyła i zaspakajała potrzeby indywidualne i społeczne. Ciągłe poszukujemy nowych rozwiązań, pomysłów na to, jak funkcjonować w warunkach, które stawiają przed nami coraz większe wymagania, zmuszają do ciągłych przemyśleń, zmiany koncepcji życia. Kreatywność to proces umysłowy, dzięki któremu powstają nowe idee, koncepcje, pomysły na realizację życiowych przedsię-

wzięć, to przede wszystkim postawy twórcze. Według W. Dobrołowicza i B. Federa „postawa najpełniej przejawia się w zachowaniu podmiotu wobec określonego przedmiotu; w przypadku postaw twórczych chodzi o aktywność poszukiwawczą, o inicjatywę, o działania zmierzające do doskonalenia dotychczasowego stanu rzeczy”¹. Człowiek myślący kreatywnie zmierza do uzyskania oryginalnych rozwiązań, tworzenia nowej jakości. Na uwagę zasługują kryteria opisujące postawę twórczą wyróżnione przez J.P. Guilforda i V. Lowenfelda. Są to: **„wrażliwość na problemy wyrażająca się w dostrzeganiu braków, tego, co niezwykle, odkrywaniu potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i w ludziach, zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażająca się w otwartości i płynności myśli”**². Osoba kreatywna jest otwarta na nowe idee, niekonwencjonalne drogi rozwiązań nawet znanych wcześniej zadań i problemów. Bez trudu dostosowuje się do różnych warunków zewnętrznych plastycznie modyfikując swoje zachowania i sposób myślenia w zależności od zmieniających się okoliczności. Wyrazistość spostrzeżeń, oryginalność oraz zdolność do analizowania, syntetyzowania i przeobrażania pozwala mu na budowanie nowych całości ze znanych wcześniej elementów.

Kreatywność najczęściej rozpatruje się w kontekście takich pojęć jak uzdolnienia i talenty. Uzdolnienia to cechy osobowościowe jednostki takie jak wysoka inteligencja, kreatywność, poziom motywacji. Dotyczy to wszelkiej aktywności człowieka, twórczej postawy wobec życia jak i siebie samego. Postawa twórcza to też twórcze myślenie, polegające na umiejętności rozwiązywania problemów. Kreatywna postawa, aktywna orientacja życiowa zapewnia człowiekowi możliwość nadążania za zmianami, które w zdecydowany sposób wpływają na jego rozwój.

Aktywność twórcza staje się w obecnych czasach niezbędną do pełnienia różnych ról społecznych. Twórczość coraz częściej nabiera istotnego znaczenia w życiu zawodowym i prywatnym. Istnieje potrzeba włączania problematyki kreatywności do obszarów zainteresowań współczesnej edukacji. Realizacja tego zadania wymaga przemyślanych działań na rzecz kształtowania twórczych orientacji życiowych w obszarze kształcenia, wychowania i opieki.

A. Cudowska wskazuje, iż dla lepszego zrozumienia znaczenia twórczości w życiu człowieka potrzeba spełnienia kilku warunków:

- obecność twórczych metod pracy w procesie kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach edukacji
- dopuszczenie stosowania heurystyk, zamiast rozwiązań algorytmicznych wszędzie tam, gdzie jest to możliwe i zasadne;
- akceptowanie i stymulowanie twórczych zachowań wszystkich uczestników edukacyjnego procesu, w wymiarze intra – oraz inter – personalnym;

1 W. Dobrołowicz, M. Karwowski, *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002, s. 39.

2 R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 55; M.Z. Stepulak, *Zaufanie jako podstawa zdrowej komunikacji nauczyciel – uczeń*, w: *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kirenko, Lublin 2010, s. 45-57.

- obecność „twórczych nauczycieli” na wszystkich szczeblach edukacji;
- wysoka ranga twórczości w opinii społecznej, jej obecność w środkach masowego przekazu, promowanie ludzi kreatywnych i twórczych rozwiązań w różnych dziedzinach,
- kojarzenie twórczości z działaniem dla wspólnego dobra;
- poparcie dla twórczych postaw i zachowań w społeczeństwie i przyzwolenie opinii społecznej dla „twórczej edukacji”, ostatecznie bowiem, to społeczeństwo w znacznej mierze determinuje realizację określonych działań edukacyjnych³.

Bardzo ważnym zagadnieniem staje się koncepcja twórczości organizacyjnej. Szkoła jako instytucja, organizacja ucząca się ukierunkowana na rozwój w kontekście twórczej działalności powinna sprzyjać kreatywności wszystkich swoich podmiotów. Szkoła kreatywna to taka placówka, w której uczeń zdobywa jak największą wiedzę i mądrość życiową, gdzie realizowana jest edukacja twórcza, która powinna być stałym elementem procesu kształcenia, wychowania i opieki. J. Karbowniczek uważa, że „wychowanie i nauczanie jest długotrwałym i skomplikowanym procesem, na którego przebieg wpływa wiele czynników wzajemnie warunkujących się, działających w różnorodnych powiązaniach i współzależnościach. Osobami wiodącymi, kierującymi tym procesem, są rodzice, wychowawcy i nauczyciele. Od ich aktywności, postawy, a również od ich wzajemnych stosunków zależy prawidłowy przebieg procesu wychowania i nauczania”⁴.

We współczesnej szkole szczególnie znaczenia nabiera kreatywna postawa nauczyciela, który jako osoba buduje twórczą filozofię własnego życia. Nauczyciel powinien sam poszukiwać możliwości rozwijania umiejętności kreatywnych działań na co dzień. Na uwagę zasługuje pojęcie „twórczego nauczania”, według K.J. Szmida „to podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne. To również rozwijanie i modyfikowanie materiałów oraz sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się. Jako takie twórcze nauczanie jest nieodłączną częścią każdego dobrego nauczania. Natomiast nauczanie do twórczości, to takie nauczanie, które nakierowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania. Nauczanie twórczości wyzwala również twórcze nauczanie, bowiem pobudzenie twórczości uczniów angażuje własne umiejętności twórcze nauczyciela”⁵.

3 A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004, s. 197.

4 J. Karbowniczek, *Trudności w nauce, a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2004, s. 9.

5 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 21; M. Z. Stepulak, *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009.

Kreatywna praca nauczyciela w obszarze rozwijania zainteresowań i wspierania uzdolnień dzieci wymaga przekonania, że w każdej jednostce tkwi potencjał twórczy i drzemią predyspozycje do wynalazczego myślenia i działania. Tylko kreatywni nauczyciele potrafią stymulować kreatywność swoich wychowanków, oddziaływać w sposób wymierny na ich rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Twórczy nauczyciel odznacza się bogatą wyobraźnią, pomysłowością i spostrzegawczością, odchodzi od schematów i gotowych wzorów postępowania w każdej sytuacji. Wie, że każde dziecko wymaga odrębnego traktowania i zindywidualizowanego podejścia. To wróg rutyny i stagnacji. Wychowuje uczniów w taki sposób, aby nadawali rzeczywistości nową jakość. Kreatywny nauczyciel to osoba, która ciągle doskonali się, poszukuje nowych rozwiązań w obszarze form i metod pracy z dzieckiem z uwzględnieniem jego potrzeb, możliwości, oczekiwań, zainteresowań i uzdolnień.

Nauczyciel kreatywny konstruuje własne programy, zabiega o różnorodność oferty edukacyjnej, aktywizuje uczniów do podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju. Współczesny nauczyciel powinien być wrażliwy, mądry, twórczy i kreatywny. Musi umieć wskazywać uczniom różne możliwości wyboru indywidualnej drogi rozwoju. Nauczanie dla twórczości stało się podstawowym wymaganiami współczesnego systemu. Obowiązkiem nauczyciela jest rozbudzanie innowacyjnego myślenia u ucznia.

Współczesność wymusza na nauczycielu ciągłą gotowość do zmian, poddawania się autoewaluacji, wnioskowania o jakości własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kreatywny nauczyciel to osoba pozytywnie nastawiona do zmiany, tworząca twórczy klimat, podejmująca działania innowacyjne, inspirująca społeczność do włączania się w realizację nowych przedsięwzięć. Bardzo ważne w pracy nauczyciela – wychowawcy staje się wychowanie do twórczości polegające na inspirowaniu uczniów, dodawaniu im wiary we własne możliwości oraz zachęcaniu do wykorzystywania indywidualnego potencjału w obszarze rozwijania wysokiej motywacji, chęci podejmowania ryzyka i wytrwałości w osiąganiu celów życiowych. Istotnym zadaniem staje się pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zdolności twórczych. Nauczyciele muszą inspirować wychowanków do poszukiwania mocnych stron podejmowanej działalności⁶. Ważne również staje się wspieranie twórczości uczniów. Uczenie się przez działanie może być podstawą nauczania twórczości. Do elementarnych zadań nauczyciela w nauczaniu twórczości należy wyrażanie zgody na podejmowanie działalności eksperymentalnej,

6 Z badań przeprowadzonych przez A. Famułę-Jurczak nad rolą nauczyciela w codzienności szkolnej wynika, że nauczyciel nie zawsze jest on osobą wspierającą rozwój uczniów, stwarzającą im możliwości do własnej aktywności. Zob. A. Famuła-Jurczak, *Zachowania zawodowe nauczycieli z perspektywy uczniów szkół gimnazjalnych*, w: *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Kozioł, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008.

dzięki której uczniowie mogą poznawać świat, podejmować różnego typu wyzwania. Ważne jest to, aby nauczyciel tworzył warunki indywidualnej ekspresji związanej z realizacją zadania. Istotne w tym względzie staje się podejmowanie działań, które pomogą uczniom zrozumieć wartość procesu twórczego.

Innym, bardzo ważnym pojęciem przypisanym pracy współczesnego nauczyciela staje się motywacja, czyli wszystkie „procesy zaangażowane w rozpoczęcie, kierowanie i podtrzymywanie aktywności fizjologicznych i psychicznych; zawiera mechanizm preferowania jednych aktywności nad inne oraz energię i trwałość reagowania”⁷. Motyw to świadomy lub nieświadomy bodziec do działania w pożądanym przez nas kierunku, dostarczany przez czynniki psychologiczne lub społeczne i nadający cel lub kierunek zachowaniu. Teorie psychologiczne definiują motywację jako te wszystkie popędy i dążenia biologiczne, społeczne i psychologiczne, które nie pozwalają nam pozostawać w bezczynności i popychają nas, mniej lub bardziej zdecydowanie, ku działaniu. Motywacja to źródło dynamiki i kierunku zachowania, stan gotowości do działania, nasza wewnętrzna moc związana z systemem potrzeb, popędów i pragnień, z realizacją wyznaczonych celów. Siła i struktura motywacji wpływają na ogólny poziom aktywności człowieka, zdolność do podejmowania ryzyka i rozwiązywania coraz trudniejszych zadań.

Motywację dzielimy na:

- wewnętrzną – jej aktywizacja następuje, gdy człowiek dąży do zaspokojenia swoich potrzeb,
- zewnętrzną – polegającą na wzbudzeniu potrzeb przez stosowanie kar i nagród, informowaniu o możliwościach zawartych w różnego rodzaju sytuacjach i manipulowaniu tymi możliwościami,
- negatywną, zwaną ujemną – to mechanizm oparty na różnego rodzaju karach związany z zachowaniem typu „dążenie, od”, który opiera się na unikaniu. Im bliższa jest kara, tym bardziej widoczny jest unik,
- pozytywną, zwaną dodatnią, opartą na dodatnich wzmocnieniach. Związaną z zachowaniem „dążenia, do”, które jest silniejsze im bliższa jest droga do zapowiedzianej nagrody. Motywacja pozytywna ma umożliwić człowiekowi osiągnięcie lepszego niż dotychczas poziomu zaspokojenia potrzeb.

Istotną rolę w edukacji szkolnej odgrywa motywacja stosowana przez nauczycieli w toku nauczania. Rolą i zadaniem szkoły jest kształcenie umiejętności komunikacyjnych, pracy w grupie, podejmowania decyzji, umiejętności korzystania z przysługujących każdemu praw, umiejętności samokształcenia, poruszania się na rynku pracy, organizowania wreszcie własnego stanowiska pracy. Uczniowie zaś powinni posiadać umiejętność uczenia się, planowania swojego rozwoju umysłowego, sprawnego komunikowania się i aktywnego współdziałania z innymi ludźmi. P. Bąbel, M. Wiśniak uważają, że „chcąc skutecznie motywować uczniów,

⁷ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2004, s. 436.

należy wzmocniać te ich zachowania, które są zgodne z założonymi przez nas celami nauczania (ale i wychowania), w tym szczególnie postępy w nauce. Wzmocnienie musi się pojawiać natychmiast po każdym wystąpieniu pożądanego zachowania lub jeszcze w trakcie jego trwania⁸.

W pracy szkoły konieczna jest motywacja pozytywna. Warunkuje ją wysoka samoocena i wiara w siebie, które są wyuczone, a nie wrodzone. Codzienne doświadczenia mogą budować pozytywny obraz siebie ale również powodować jego osłabienie, co ma niebagatelny wpływ na osiągnięcia w nauce i pracy. Nauczyciele powinni pobudzać pozytywną motywację do uczenia się, zapewniając uczniom równe szanse dla osiągnięcia sukcesu oraz nieustannie doskonalić kompetencje psychopedagogiczne, m.in.: umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół oraz umiejętności menadżerskie. Nauczyciel – wychowawca winien być pozytywnie nastawiony do wychowanków i ich rodziców, unikać zakłóceń w komunikowaniu się, musi umieć porozumiewać się na różnych poziomach językowych dostosowanych do możliwości odbiorcy, a w szczególności ucznia. Najważniejszym czynnikiem skutecznego nauczania i wychowania staje się motywacja, dlatego nauczyciel w swojej pracy powinien rozbudzać zainteresowania, nagradzać ucznia za kulturalne wyrażanie własnego zdania, uczyć postaw aktywnych, zachęcać do podejmowania kolejnych prób, umożliwiać zdobywanie wiedzy. Istotne staje się również uczenie podejmowania samodzielnych decyzji, odwagi cywilnej i otwartości, kształtowania wrażliwości poprzez ćwiczenie empatii. J. Brophy uważa, że „oprócz budowania na istniejącej motywacji uczniów, wykorzystaj najlepiej, jak możesz, okazję do pobudzania i uspołecznienia motywacji do uczenia się. W każdej sytuacji dydaktycznej staraj się pobudzać motywację do uczenia się wiedzy lub umiejętności, których opanowaniu służyć mają dane czynności. Postaw tę motywację na pierwszym miejscu wśród wszelkich innych motywów, które w danej sytuacji mogą wchodzić w grę. Na dłuższą metę taka codzienna praca nad motywacją da skumulowany efekt i sprawi, że twoi uczniowie rozwiną w sobie motywację do nauki jako trwałą dyspozycję”⁹.

Motywowanie jest sztuką, od tego procesu zależą wyniki oraz sukcesy uczniów. Nauczyciele – wychowawcy w swojej pracy powinni reagować na potrzeby uczniów, dostosowywać metody nauczania do stylów uczenia się dziecka, dbać, by poziom ich motywacji nie był ani zbyt niski, ani zbyt wysoki, nagradzać za współpracę oraz utrzymywać własną motywację na wysokim poziomie. Praca pedagogów powinna inspirować uczniów do wyciągania wniosków z porażek. J. Karbowniczek uważa, że „współczesny proces edukacyjny to złożony ciąg działań, który winien być zorientowany na potrzeby ucznia, akcentować humanistyczny wymiar przestrzeni edukacyjnej. Podkreślenie ról wartości wydaje się na tyle istotne, że stanowi ono

8 Por. P. Bąbel, M. Wiśniak, *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008, s. 115.

9 J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 28.

źródło sensu ludzkiego istnienia, jak również panaceum na nasilające się negatywne zjawiska współczesnej cywilizacji¹⁰.

Umiejętne oddziaływanie nauczyciela na ucznia powinno wywoływać gotowość psychiczną, motywację, aktywność w przyswajaniu, zapamiętywaniu i wykorzystywaniu wiedzy i umiejętności. J. Brophy stwierdza, że „bardziej realistyczne byłoby dążyć do ukształtowania i utrzymania u twoich uczniów motywacji do uczenia się dzięki pracy nad materiałem – skłonności do postrzegania tej pracy jako sensownej i wartościowej i jako środka, dzięki któremu osiąga się zamierzone korzyści poznawcze¹¹”.

Skuteczna motywacja to motywacja trwała. Wyniki eksperymentów pokazują, że jej skuteczność zależy od obecności czynników pobudzających aktywność, czyli niezaspokojonych potrzeb. Nie wystarczy zapoznać się z techniką „kija i marchewki”. Trzeba zgłębić kilka teoretycznych propozycji, które można podzielić na: teorie treści motywacji, teorię wzmocnień i teorię procesu. Motywacja w szkole sprowadza się także do okazywania zaufania, powierzania uczniowi ambitnych i odpowiedzialnych zadań. U dziecka obdarzonego zaufaniem nauczyciela budzi się poczucie obowiązku, wykonywania zadań zgodnie z życzeniami nauczyciela. Bardzo ważne jest znalezienie złotego środka między ufnością w kompetencje, uczciwość, sumienność uczniów, a koniecznością sprawowania kontroli nad ich działaniami. Nadmierna kontrola tłamsi kreatywność i motywację ucznia. Okazanie wychowankom zaufania wiąże się z delegowaniem uprawnień i odpowiedzialności, zachęca do uczciwości, ale należy pamiętać, że nawet najlepsze intencje dziecka mogą prowadzić do błędnych rozwiązań. W wielu sytuacjach wystarczy słowo uznania, aby wzmocnić kreatywność, motywację, poczucie własnej wartości i zaradność dziecka. Konstruktyną, życzliwą krytyką jest skuteczna pod warunkiem, że towarzyszy jej pochwała. Nauczyciel – wychowawca będzie w stanie skutecznie motywować innych, jeżeli jego wewnętrzna motywacja jest silna, zaraźliwa. Warto pamiętać, że motywują nas nie tylko indywidualne cele i potrzeby, lecz także wspólny kierunek działania. Nasza motywacja rośnie wraz z wysiłkiem wkładanym w pracę, gdy dostrzegamy pożądane rezultaty podejmowanych działań, dlatego tak ważne jest zapewnienie adekwatnej informacji zwrotnej i wsparcia, żeby uczeń wiedział, czy podąża w dobrym kierunku. Umiejętności i sprawność psychospołeczna nauczyciela winna być gwarancją sukcesów i miarą jakości pracy szkoły. Motywacja stanowi napęd ludzkich działań nakierowanych na przyszłość, stąd tak ważną rolę szkoły jest skupienie się na nauczaniu i kształtowaniu motywacji każdego ucznia. W grze równych szans nagradzać należy wysiłki mające na celu samodoskonalenie, aktywność poznawczą oraz kreatywność, gdyż prawdziwy proces uczenia rozwija się w atmosferze zaufania i wsparcia.

10 J. Karbowniczek, *Podsumowanie publikacji*, w: *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005, s. 210.

11 J. Brophy, op. cit., s. 25.

Motywowanie jest sztuką, od tego procesu zależą wyniki oraz sukcesy uczniów, dlatego też nauczyciele powinni szanować odmienne zdanie swoich wychowanków, żywo reagować na ich potrzeby, próbować zaciekawić i oczekiwać od nich tego, co najlepsze. Umiejętne oddziaływanie nauczyciela na ucznia w toku procesu dydaktycznego winno wywoływać u dziecka gotowość psychiczną, motywację, wreszcie aktywność w przyswajaniu, zapamiętywaniu i wykorzystywaniu wiedzy i umiejętności. Umiejętności i sprawność psychospołeczna nauczyciela jest gwarancją sukcesów i miarą jakości pracy szkoły.

Literatura:

- Bąbel P., Wiśniak M., *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.
- Dobrołowicz W., Karwowski M., *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002.
- Famuła-Jurczak A., *Zachowania zawodowe nauczycieli z perspektywy uczniów szkół gimnazjalnych*, w: *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2008.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Karbowniczek J., *Podsumowanie publikacji*, w: *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005.
- Karbowniczek J., *Trudności w nauce, a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2004.
- Stepulak M. Z., *Wybrane zagadnienia z psychologii szkolnej*, Lublin 2009.
- Stepulak M. Z., *Zaufanie jako podstawa zdrowej komunikacji nauczyciel – uczeń*, w: *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia*, red. J. Kirenko, Lublin 2010.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Warszawa 2004.

Русин Галина Андріївна

Формування педагогічної культури батьків у співпраці з загальноосвітнім закладом

***Abstract:** The formation of values is in the development, so there are different conditions and factors that can influence this process at different age stages. The problem before us is to identify the place of values in the personality structure and reveal the features of the changes in life, and teacher influence in these values formation. The teacher should know which way it moves the information into personal knowledge, and make their way to practice.*

В умовах оновлення освітньої системи особливої актуальності набуває осмислення в сьогорізноманіття чинників, а саме формування педагогічної культури батьків. Важливе завдання сьогорізнення бачається не в пошуку окремих ефектів в них форм методів підвищення педагогічної культури сім'ї, а в ґрунтуванні й утвердженні системи роботи школи з батьками з обов'язкової умови повсякчасного її удосконалення.

Система роботи – сім'ї школи включає її науково обґрунтовані компоненти, які базуються на точному і повному врахуванні умов роботи конкретної школи, координації зусиль педагогів і батьків тощо. Врахування цих чинників дозволяє визначити час і якість параметри роботи, періодичність і тривалість різних заходів для батьків, основні напрями роботи з ними, зміст, форми і програму педагогізації сімей.

Діяльність сімей з виховання дітей на родинних традиціях засвідчує певні дієвості. З метою підвищення ефективності виховання учнів проводиться спеціальна робота, зміст якої полягає у збагаченні педагогічної культури батьків як важливого чинника оптимізації виховної функції сім'ї¹.

Процес формування педагогічної культури батьків як системи реалізації її програми, спрямованої на опанування дорослими членами сімей знаннями про особливості виховання дитини молодшого шкільного віку, набувають

¹ Концепція школи нової генерації – української національної школи-родини. – К.: Інститут народознавства, 2004. – 25 с.

являються навичок використання цього процесу родинних традицій (тих, що збереглися з минулого, і сучасних).

Отже, формування педагогічної культури сім'ї розглядається як просвітницька робота школи, педагогічного колективу, звернене до свідомості батьків і матерів учнів, і спрямоване на посилення їхньої готовності до виконання функцій, пов'язаних з життєдіяльністю родини, розвитком взаємостосунків між членами сім'ї, здатністю виховувати дітей відповідно до традиційних поглядів у тісному зв'язку з вимогами сьогодення.

Враховуючи, що формування педагогічної культури батьків є спеціальною організованою педагогічною роботою запобіжного характеру, виховання і перевиховання дорослих, яке охоплює батьків, дітей (опосередковано), і в сувородинавці. В нових соціально-педагогічних умовах, підвищення педагогічної культури є корисним навіть тим, хто не відчуває проблем, пов'язаних з реалізацією виховної функції².

Необхідність проведення такої роботи зумовлена такою обмеженістю сучасного інформаційного простору для більшості батьків теле- і радіоновами, бойовиками, трилерами, "мильними операми". Узв'язку з цим формування педагогічної культури батьків головним чином здійснюється загальноосвітніми навчальними закладами, де провідником педагогічних знань виступає вчитель. З огляду на це, пріоритетного значення набуває характер і зміст інформаційних каналів. Учителі батьки самі вирішують, що із запропонованої інформації вони можуть взяти для використання в педагогіці своєї сім'ї, яку уникають елементів авторитарності і примусовості, сумнівних педагогічних рецептів у вихованні дітей.

Програми які пропонуються батькам, повинні мати практично спрямованість. Деякі елементи цих знань мають бути чіткою інструкцією для використання в певних ситуаціях сімейного життя. Проте вони не повинні нав'язувати, регламентувати і інші дії. Мирозглядає взаємодію школи і сім'ї з теорії управління, сучасної педагогіки та соціальної психології. Основними компонентами цього підходу є мотивація, та способи їх реалізації, коли діяльність індивіда підпорядковується вирішенню спільної проблеми.

Таким чином визначені намістри структури діяльності сім'ї школи включає такі структурні компоненти: загальну мету, конкретні завдання, спільні дії, спільний результат.

Ми базуємося на нашій роботі на принципах системного підходу. Системний підхід означає формування системного погляду на світ, в основі якого – ідея цілісності, складної організованості об'єктів, що досліджуються, та їхньої в

2 Кравченко Т., Трубавіна І. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників. – К.: ДЦССМ, 2004. – 100 с.

утрішньої активності й динамізму, тобто методологічний напрям дослідження педагогічних об'єктів як цілісної системи з метою виокремлення їх компонентів, багатоманітності зв'язків, відносин між ними і зовнішнім середовищем. При цьому педагогічний об'єкт цілому ми розглядаємо не як суму його компонентів, що перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності, а як якість його структури, що має систематизуючий початок, інтегральні зв'язки як у середині, так і поза цим об'єктом. Тобто частини не можуть бути типізнаними поза цілим.

Спільна діяльність сім'ї школи передбачає впровадження різних форм і реалізацій, а саме:

- співпрацю – сім'я і школа, педагоги і батьки співпрацюють між собою, виконуючи будь-яку спільну діяльність;
- кооперацію – погодженість дій, збереження при цьому специфіки роботи, коригування характеру роботи для забезпечення узгодженості дій;
- комунікацію – визначення специфіки, характеру спільної діяльності для встановлення комунікативних зв'язків;
- взаємозбагачення – обмін досвідом;
- інтеграцію – взаємозбагачення, досягнення повного збігу цілей і опрацювання єдиних засобів (стратегія і тактика) досягнення таких цілей.

У ситуації діалогу обидві системи – школа і сім'я – мають перебувати у рівнозначних і відкритих взаємовідносинах, які визначаються як суб'єкт – суб'єктні відносини. Такий підхід бере за основу діалогічний принцип організації взаємодії між відкритими системами, що вступають у контакт між собою як рівноправні суб'єкти спілкування³.

Принциповим моментом забезпечення діалогічного принципу визначено фактор відкритості систем, що взаємодіють, і можливість одержання на цій основі такого самого відкритого й об'єктивного зворотного зв'язку, який підтримує та регулює оптимальний стан функціонування цих систем.

Отже, стратегія взаємодії може мати місце тільки в контексті спілкування, на рівні відкритого діалогу, де учасники цього процесу, вступаючи на основі довіри в рівноправні відносини, несуть однакову відповідальність за нього. Тобто, в основу взаємодії має бути покладений відкритий, конструктивний діалог.

Ми залишаємо за педагогом право вибору форми проведення заняття (тренінг, лекція, бесіда, семінар, практикум, науково-практична конференція, рольова чи ділова гра тощо).

Тренінгові технології побудовані на навчанні досвідом. У процесі їх реалізації застосовується значна кількість різноманітних вправ та ігор,

³ Zob. P. Mazur, *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

спрямованих на залучення батьків до відображення та аналізу власного досвіду з того чи іншого питання. Матеріали тренінгу вибудовуються таким чином, щоб вивчена теорія (знання) відразу ж закріплювалась через практичні вправи. Навчання досвідом означає, що всередині групи кожен мав змогу поділитися своїми знаннями та проблемами з іншими, а також попрацювати разом для пошуку їх оптимального вирішення.

Для того, щоб набуті знання допомагали змінювати ставлення до проблеми і формувати відповідну поведінку, зміст навчання потрібно добирати таким чином, щоб безпосередньо стосуються щоденного життя сім'ї, враховувати систему цінностей батьків, світобачення та етичні переконання.

Умовами успішного проведення тренінгових занять є визначені:

- чітка цільова установка;
- акцентування уваги на значущості проблеми, що пропонується для розгляду;
- обґрунтований вибір змісту інформаційно-освітнього матеріалу відповідно до пізнавальної та методичної потреби учасників;
- пошуковий характер заняття;
- доброзичливість, довіра учасників гри один до одного;
- дотримання встановлених правил.

Лекція. До цієї форми ми пропонуємо звертатись, коли виникає необхідність розкрити сутність тієї чи іншої проблеми виховання, з якою батьки є недостатньо знайомі або яка потребувала спеціального роз'яснення. Головна увага фокусується на проведенні наукового аналізу певних явищ, ситуацій, причин їх виникнення, умов перебігу, механізмів поведінки дитини, закономірностях розвитку її психіки, правилах сімейного виховання.

Практикум. Ця форма використовується з метою вироблення у батьків педагогічних умінь з виховання дітей, навчання їх конструктивному розв'язуванню проблемних ситуацій, що виникають у повсякденному житті сім'ї, своєрідне тренування педагогічного мислення батьків.

Практикум організовується як один з етапів заняття, основна частина якого реалізовується у формі лекції, бесіди, семінару. Такий підхід допомагає закріпити набуті теоретичні знання, активізувати батьків до висловлювання думок і позицій, апробації існуючого досвіду в нових умовах. Під час практикумів проводиться також робота з різними тестами, анкетами, опитувальниками.

Індивідуальні тематичні консультації. Ця форма використовується з метою одержання допомоги безпосередньо від батьків учнів при необхідності розв'язання якоїсь складної проблеми, пов'язаної з вихованістю дитини, а також для проведення роз'яснювальної роботи з батьками. Отже використовуючи індивідуальні консультації ми досягаємо подвійної мети

– створення у батьків реального уявлення про шкільні справи і поведінку дитини та бажання надати вчителю відомості для глибшого пізнання кожного учня. Обмінюючись інформацією обидві сторони мають можливість швидше дійти взаємної згоди відносно конкретних форм і методів впливу на дитину.

Рольові ігри. Рольова гра – форма колективної творчої діяльності, що дозволяє „подивитись на себе з боку”, винайти правильне рішення у складній ситуації, збагатитися досвідом міжособистісних взаємин. Методика рольової гри передбачає визначення теми, складу учасників, розподіл ролей між ними, попереднє обговорення можливих позицій і варіантів поведінки. При цьому ми намагаємось програвати кілька варіантів (позитивних і негативних) поведінки учасників гри і шляхом спільного обговорення обирати більш оптимальний для конкретної ситуації.

У процесі роботи з батьками нами впроваджувались інноваційні методи і форми, основою яких виступають народні традиції: зустрічі за “круглим столом”, читачькі конференції з питань обговорення проблеми виховання на родинних традиціях, вечори сімейних традицій, виставки народного одягу, народних промислів, родинних альбомів, прикладної родинної творчості, кулінарних виробів, конкурси, зустрічі поколінь та інші.

Отже, тільки за умов оптимально організованої, ефективної роботи школи, оволодіння вміннями та навичками співтворчої взаємодії з батьками учнів, з впровадженням на засадах традицій можна досягти педагогічної культури батьків.

Література:

Концепція школи нової генерації – української національної школи-родини. – К.: Інститут народознавства, 2004.

Кравченко Т., Трубавіна І. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників.–К.: ДЦССМ, 2004.

Кравченко Т. Вимогливість як важливий чинник морального виховання дітей у сім'ї // Джерела. Науково-методичний вісник. № 3-4, Івано-Франківськ: ІППО, 2002. – С.105-106.

Литвин-Кіндратюк С. Етнопедагогічна культура у структурі загальної компетентності батьків // Обрії. Науково-педагогічний журнал. Івано-Франківськ, ІППО, – С.31-35.

MazurP., *Personalistyczny wymiar edukacji*, w: *Актуальні проблеми сучасної освіти у світлі Болонського процесу*, Sewastopol 2009, s. 38-41.

Ivana Rochovská

Project “Butterflies” – Interpretation of Visual Art in Pre-primary Education

***Abstract:**In the article a designed and verified project is presented. The project was focused on the interpretation of sculpture artwork “Chrysalis” in pre-primary education. In more details the author describes designed interpretative activities and completed them with remarks from their verification in practice.*

Introduction

In nursery school in Pohorelá a project focused on the interpretation of visual art was realized. The project consists of several partial sub-projects. During an initial phase children familiarized themselves with fine art in a general way, they interpreted works of realistic authors. During a following phase children continued with the interpretation of modern art works, and also conceptual art works. The project “Butterflies”, oriented on sculpture work interpretation, was the part of whole block.

Theoretical basis of the problematic of fine art interpretation

Art can be understood in various figures but in pre-primary education it can be defined as the complex of activities in which art imaginations are materialized by art media. Moreover, art can be defined as the complex of art works, by which children create their knowledge about world, create their self-reflection, and formed their value orientation. A child’s sense of art is existential. Art and art material offer to children various possibilities to know the world by such way in which they feel safely. Children create their emotional, intellectual or fantasy world mainly through sense-perception. Such way of child’s contact with the world has strong signs of aesthetic contact with world by which children realize distinction between what they see and what is behind it, thus distinction between material and idea, imagination, sense¹.

¹ Por. E. Mistrík, *Umenie a deti*, w: *Predškolská a elementárna pedagogika*, red. Z. Kolláriková, B. Pupala, Praha 2001, s. 425-445.

Although pre-school-age children do not understand art language yet, the most preferred media in fine art education in the first level of school are draw and paint. However, happening or performance is equally suitable and more natural expression of the children.

Happening is one of early form of action art in which the elements of theatre, music concert, poetry and fine art are interconnected. The aim is to active participation of viewer into the action². Performance is form of action art in which the elements of several art varieties (theatre, music concert, poetry and fine art) are interconnected. It is assigned on public viewing³.

Meet with art work is also suitable occasion how to learn art language in the era of spontaneous art expression in pre-primary education⁴.

During the contact of children with art work are children encouraged in active creative work and applying of self-initiative. Such mediation of art can be realized by the method called animation – life-giving activities when children create art studies which are consequential on observed art work. Through obtaining experience children enrich their knowledge and skills⁵.

Characterization of Project “Butterflies”

The main goal of presented project “Butterflies” was to interpret the sculpture of contemporary artist R. Biarinec entitled “Chrysalis”, to aesthetically express the process of growth phases of butterfly. On the base of the State Educational Program ISCED 0 partial goals were established in three areas:

- **cognitive area** – to know growth phases of butterfly, to allocate, to recognize and to name colors on surrounding environment;
- **perceptual-motoric area** – to use co-ordination of eyesight and hand; to express a tone of music by natural cultured move; to use obtain skills in motional improvisation according to music;
- **socio-emotional area** – to sense the beauty of nature, its charm and unique; to experiment with properties of colors and to apply their creative variations; to betrew whole surface with diverse colors; to express feelings during the listening of music by others art media⁶.

2 J. Geržová, J. Hrubaničová, *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*, Bratislava 1998, s. 49.

3 Ibidem, s. 84.

4 Por. R. Pondelíková, *Význam interpretácia umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy*, „Pedagogické rozhľady” 2009 nr 15 (3), s. 7-9.

5 Por. R. Horáček, *Galerijní animace a sprostředkování umění*, Brno 1998.

6 Por. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – Preprimárne vzdelávanie*, Bratislava 2008.

Initial Phase of the Project

In an initial phase of the project concrete goals were established:

- to express verbally own imagination about what the reproduction of artwork represents;
- to express verbally own imagination about how butterfly come to light;
- to express motionally the motive of music;
- to express verbally own perception of listened music;
- to create a title of listened music;
- to draw a butterfly;
- to express visually (by draw or paint) own feeling of listened music;
- to co-operate with three or four children in visually expression of feelings of listened music;
- to find full-color interesting place on painting surface.

During the realization of educational activities following tools and materials were used: the reproduction of sculpture by R. Biarinec entitled “Chrysalis”, CD with serious music, CD player, drawing paper, wrapping paper, crayons, tempera, paint brush, brush, sponge, scissors, and digital camera.

The realization of the project started with verbal interpretation of the reproduction of sculpture “Chrysalis” (picture 1). Children expressed their imagination about observed art work. A discussion started by the question “How a butterfly comes to light?” Answers of children were various and full of fantasy, e.g. “...there is a planet where beautiful flowers are, and butterfly flies from there”. Others mentioned terms as “egg”, “grub”, and “chrysalis”.



Picture 1. *Sculpture “Chrysalis”⁷*

⁷ *Rasťo Biarinec. Tvorba. Stránky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. [online]. Website: <<http://pf.ku.sk/katedry/kvv/biarinec/index.html>>*

During the realization of educational activities on the first day, children listened serious music song entitled “Butterfly” and spoke about what could be expressed by the song. The majority of children connected the song with flying of butterfly; because of they remembered previous activity. After the motivation children drew butterflies and teacher cut out them.

Following task for children was to express visually the flying of butterfly by the use of painting and drawing, with the use of various art tools (differently rough brushes, pain brushes, sponges and next) on wrapping paper (picture 2). During such amusing activity children could familiarize with several possibilities of color. They experientially found out how steps are signed by different instruments.

J. Uždil noted that colourity of creations of children between three and seven years enrapture educators, psychologists, and also experts of art, because there are equalities between the child and fine artists in color using⁸.

The last activity realized in the first day was entitled “Flying butterflies sit down on flowering meadow”. The activity was based on intersection of previous activities (picture 3).

The teacher had cut butterflies drawn by children. Therefore, she shaped different passe-partouts. Every child could find the most interesting colored surface by her or his passe-partout.



Picture 2. *Painting on music motive*



Picture 3. *Butterflies on meadow*

⁸ Por. J. Uždil, *Výtvarný projev a výchova*, Praha 1978.

Main Phase of the Project

In a main phase of the project concrete goals were established:

- in encyclopedia to seek a picture of butterfly in various growth phases;
- to entitle growth phases of butterfly;
- to express aesthetically-visually growth phases of butterfly.

During the realization of educational activities following tools and materials were used: the reproduction of sculpture by R. Biarinec entitled “Chrysalis”, CD with serious music, CD player, bed-sheet, colored textiles, ribbons, and digital camera.

On the second day children realized motion improvisation on the music motive. The teacher discussed with children about sculpture “Chrysalis” (children reacted spontaneously on the base on their knowledge from the day before. The teacher found out children’s pre-concepts by discussion on the theme “How a butterfly comes to light?” While the discussed, children could seek in encyclopedias information about growth phases of butterfly which teacher had read. The main part of the activity was aesthetically-visually expression of growth phases of butterfly: an egg, a grub (picture 4), and a chrysalis (picture 5), a mature butterfly (picture 6). Children expressed an egg coiled on the ground and the teacher covered them by bed-sheet. While she was speaking about how a grub bring forth from a small egg, children were coming out from under the bed-sheet. Then they warp up each other into bed-sheet and coiled around their bodies the pieces of textiles and ribbons. By such way they play as they became a pupa. The teacher pointed out that a butterfly can be in the phase chrysalis several weeks or months. The teacher counted days during which children lay as chrysalis until they grew as mature butterfly. The children figured butterflies with the help of colorful pieces of textiles. The activity enabled to children that they could sense the same phenomenon from the aspect of nature understanding and also from aesthetic point of view.



Picture 4. *A child as a grub*



Picture 5. *Children as chrysalises*



Picture 6. *Children as butterflies*

Using own body as a creative art medium has not been often applied phenomenon in current fine art education; however, it offer wide possibilities in pre-primary education⁹.

Final phase of the project

In the final phase of the project concrete goals were established:

- to create own idea consequential on a story about a butterfly;
- to create visually an idea resulted from the story – a thousands of butterfly closely neck and neck;
- to apply diverse richness of color during painting on an umbrella.

During the realization of educational activities following tools and materials were used: umbrellas, tempera, paint brushes, brushes, sponges, scissors, and digital camera.

⁹ Por. V. Havlík, R. Horáček, I. Zhoř, *Akční torba*, Olomouc 1979.

On the third day the children created a story about a butterfly. Every child added an idea to the story. There is a part of the story which children created: "A marvelous colorful butterfly flew... he gave away the scent of flower... he was so colorful as whole earth... he flew to the Bystrica... to the Canada... to the south Australia... he met a ladybird... they conversed together... he met a spider... they went fly... they went fly with the ladybird and they met a tailstock and a grasshopper... they played hide-and-go-seek..."

The teacher¹⁰ read to children complete story and followed the story: "When the butterfly woke up, he has so many friends around him, that nothing else was visible, only a great deal of butterflies. Suddenly it started to rain. Children, what do you think, when butterflies hid?" The children answered the question and teacher continued. "The butterflies hid under the umbrella. You can paint them." The goal of the story was to induce the children imagine colored surface made by a thousands of butterflies. The children had to concentrate only on the colority of the surface and paint it on the white or yellow umbrellas (picture 7, 8). They could use the same tools and materials as they used on the first day of the project (brushes, paint brushes, sponges etc.).

Children have usually problem with painting e.g. sky by others color like blue. J. Uždil explains it: When color figures as one of basic elements of sense or imagination, it is impossible to deduct it without damaging of picture's authenticity. For example, it is characteristic for the color of vegetation (green), sky (blue), water-sprite (green). However, a children creating colored surface on the umbrella is free of entangling feeling color representation of reality¹¹.



Picture 7. Experimentation with colors I

¹⁰ Por. J. Karbowniczek, *Edukacja wczesnoszkolna w dobie przemian ostatniej reformy oświaty z 1999 roku*, w: *Promieniы vzdělavani. Viribus unitis educnadum*, Hradec Kralove 2007.

¹¹ Por. J. Uždil, *Výtvarný projev a výchova*, Praha 1978.



Picture 8. *Experimentation with colors II*

Conclusion

The choice of the theme was influenced by the season, by children's interest of insect, and also by the possibility of the using of interpretative activities focused on modern visual art. Before project realization subject-matters were consistently prepared. Re-collection of need tools and material were very important. Project started with familiar base and continued with the possibility of individual theme solving and applying of children's creativity. The project conception was based on three parts: beginning (2.1), continue (2.2), climax (2.3). The central idea – the birth of butterfly – was developed. Various fine art languages were used – draw and paint, dramatization, body-art, happening, performance and their mutual intersection. Educational activities were focused on children's experience, his encouraging to amusement and pleasure. It can be noted that this goal was executed totally.

Literatura:

Geržová J., Hrubaničová J., *Klíčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*, Bratislava 1998.

Havlík V., Horáček R., Zhoř I., *Akční torba*, Olomouc 1979.

Horáček R., *Galerijní animace a sprostředkování umění*, Brno 1998.

Karbowniczkek J., *Edukacja wczesnoszkolna w dobie przemian ostatniej reformy oświaty z 1999 roku*, w: *Promienny vzdělávání. Viribus unitis educnadum*, Hradec Kralove 2007.

Mistrík E., *Umenie a deti*, w: *Predškolská a elementárna pedagogika*, red. Z. Kolářiková, B. Pupala, Praha2001.

Pondelíková R., *Význam interpretácia umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy*, „Pedagogické rozhľady” 2009 nr 15 (3).

Rasto Biarinec. Tvorba. Stránky Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. [online]. Website: <<http://pf.ku.sk/katedry/kvv/biarinec/index.html>>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – Preprimárne vzdelávanie, Bratislava 2008.

Uždil J., *Výtvarný projev a výchova*, Praha 1978.

Agnieszka Paszko

Każdy może zostać „Młodszym ratownikiem szkolnym”

*Dziecko może nauczyć dorosłych trzech rzeczy:
cieszyć się bez powodu, być ciągle czymś zajęтым
i domagać się - ze wszystkich sił - tego, czego pragnie.*

— Paulo Coelho

Abstract: *Pupil about special educational needs, it is a child requiring the support, very much individualized of educational and education process adapted for his needs and the possibility. In the article one of ways to arouse the activity and the self-reliance of pupils through the involvement in the project was presented “school curriculum of the premedical first aid of pupils with special educational needs – develop and implementing” which is proving that pupils about special educational needs are able consciously and actively to be involved in classes even connected with issues difficult for children.*

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to dziecko wymagające wsparcia, bardzo zindywidualizowanego procesu edukacyjnego oraz wychowawczego dostosowanego do jego potrzeb i możliwości.

Na podstawie rozporządzenia MEN z 17 listopada 2010 r.¹ przyjmuje się, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna będzie udzielana na terenie przedszkola, szkoły następującym dzieciom:

- niepełnosprawnym,
- niedostosowanym społecznie,
- zagrożonym niedostosowaniem społecznym,
- szczególnie uzdolnionym,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- z zaburzeniami komunikacji językowej,
- przewlekle chorym,
- w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz.1487)

- z niepowodzeniami edukacyjnymi,
- zaniedbanym środowiskowo,
- z trudnościami adaptacyjnymi.

Jak widać dotyczy to sporej i bardzo zróżnicowanej grupy uczniów z placówek nie tylko specjalnych i integracyjnych, ale również ogólnodostępnych.

Nauczyciele i specjaliści będą więc zobligowani do rozszerzenia oferty zajęć pozalekcyjnych i wzbogacenia jej o ciekawe, nowatorskie pomysły. Szczególnie ważne jest, by poprzez różnego typu propozycje pobudzać uczniów do rozwijania wrodzonych predyspozycji i zdolności. Jak wiadomo, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są społecznie postrzegane jako niesamodzielne, niezaradne życiowo i mało kreatywne w działaniu. Dlatego szkoła powinna wspierać je i przygotować do w miarę możliwości samodzielnego życia.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom MEN, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie realizowała projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej „Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – opracowanie i pilotażowe wdrożenie programów”. Okres realizacji był dość długi, bo od 01.11.2009 r. do 30.09.2011 r. W tym czasie, oprócz pracy merytorycznej nad programem, odbywały się również specjalistyczne szkolenia dla nauczycieli. Zostali oni przygotowani przez czynnych ratowników medycznych i przez wykładowców APS do prowadzenia zajęć.

W projekcie uczestniczyły szkoły integracyjne i specjalne podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne z województw: mazowieckiego, łódzkiego, lubelskiego, podlaskiego i kujawsko-pomorskiego. Głównym celem projektu było zwiększenie kompetencji społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczniów z niepełnosprawnością) w zakresie rozpoznawania stanów zagrożenia zdrowia i życia oraz umiejętności szybkiego i skutecznego reagowania. Założeniem organizacyjnym było prowadzenie zajęć ze wszystkimi uczniami danej klasy, a nie tylko z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W roku szkolnym 2010/2011 w Szkole Podstawowej Nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Chełmie przeprowadzono cykl zajęć z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej w klasie I integracyjnej. W projekcie brało udział 20 dzieci, w tym 5 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (epilepsja, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedosłuch, ryzyko dysleksji).

Zajęcia odbywały się 1 raz w tygodniu w wymiarze 45min w każdej z 10-cio osobowych grup na terenie szkoły.

Uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli we wszelkich działaniach i wręcz domagali się częstszych spotkań. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych aktywnie brały udział w zajęciach na takich samych prawach jak ich pełnosprawni koledzy. Jedynie w kilku modułach wymagały większej ilości powtórzeń by utrwalić określoną umiejętność lub zdobyte wiadomości.

Z badań własnych przeprowadzonych na potrzeby projektu w formie diagnozy wstępnej wynikało, iż:

- 58% uczestników dostosowuje swoje zachowanie do stanu emocjonalnego poszkodowanego,
- 63% uczniów zgodnie współpracuje w zespole,
- 23% podejmuje samodzielne decyzje,
- 31% potrafi skutecznie udzielić pomocy,
- 12% dzieci przewodzi i kieruje akcją ratowniczą.

Zajęcia obejmowały bardzo szeroki zakres tematyczny, począwszy od zagadnień związanych z bezpieczeństwem ratownika, podstawami budowy ciała człowieka, wzywaniem pomocy, ocenę miejsca zdarzenia, poprzez wyposażenie apteczki, udzielanie pierwszej pomocy w sytuacji krwawienia z nosa, zranienia, złamania, porażenia prądem i piorunem, oparzenia, odmrożenia, pogryzienia, zatrucia, aż po trudne kwestie udzielania pomocy osobie nieprzytomnej oddychającej oraz resuscytację krążeniowo-oddechową.

Wszystkie spotkania małych ratowników odbywały się raczej w konwencji zabawy, by o niełatwych dla dzieci sytuacjach, które nierzadko wzbudzają u nich strach i wycofanie rozmawiać w przystępny i niestresujący sposób. Główny nacisk położono na nauczenie dzieci schematu wzywania pomocy i uczulenie ich na nadrzędność bezpieczeństwa własnego w sytuacji udzielania pomocy poszkodowanemu.

Jak się okazało w trakcie zajęć, niewielka grupa uczniów uczestniczyła w ćwiczeniach z zakresu pierwszej pomocy już w przedszkolu. Dlatego posiadali oni podstawową wiedzę i umiejętności. Materiały w formie wesołych krótkich wierszyków, łamigłówek i zgadywanek przybliżały dzieciom poważne treści w sposób bardzo łagodny. Większość zajęć odbywała się przy użyciu metod aktywizujących opartych na pokazie i ćwiczeniach indywidualnych, grupowych oraz zespołowych. Uczniowie mieli do dyspozycji fantomy i apteczki z pełnym wyposażeniem. Nauczyciel instruktor wprowadził również prezentacje filmowe – fragmenty bajek edukacyjnych z serii „Było sobie życie” co wpłynęło na wyobraźnię dzieci i pozwoliło zrozumieć treści dotyczące budowy ciała ludzkiego oraz podstawowych procesów życiowych.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych wykazali się, wbrew ogólnie panującym stereotypom, dość rozległą wiedzą o otaczającym ich świecie. Poprzez rozmowy kierowane i wymianę własnych doświadczeń bogacili swoje słownictwo. Mieli możliwość zaistnieć w grupie i osiągać sukcesy na równi ze swoich rówieśnikami. Umocniło to ich pozycję i spowodowało większą akceptację u pełnosprawnych kolegów.

Dzieci najczęściej ćwiczyły w parach i nie miały oporów przed połączeniem się z niepełnosprawnym kolegą. W wielu przypadkach to wręcz taki uczeń odgrywał rolę instruktora. Najlepiej przez nich opanowaną umiejętnością okazała się tzw. pozycja boczna bezpieczna.

Duże emocje u wszystkich dzieci wzbudziły zajęcia przy użyciu fantomów, praktyczna nauka sztucznego oddychania i zewnętrznego masażu serca. Niektóre z nich na początku odmówiły udziału w ćwiczeniach. Jednak po krótkiej obserwacji swoich kolegów włączyły się do działań. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych dość dobrze radziły sobie z powtarzaniem etapów czynności po instruktorsze. Wymagały tylko przypominania schematów postępowania.

Podręczniki opracowane przez pracowników APS okazały się świetnym uzupełnieniem dla zagadnień praktycznych. Zostały one zaprojektowane w sposób przemyślany i dostosowano je do możliwości rozwojowych dzieci. Ilość treści realizowanych na zajęciach w książce ćwiczeń łatwo dała się dopasować do indywidualizowanego tempa pracy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Cykl zajęć zakończył się egzaminem i uroczystym wręczeniem odznak „Młodszego ratownika szkolnego”. Oczywiście wszyscy uczniowie z wynikiem pozytywnym ukończyli kurs. Uroczystość odbyła się w obecności rodziców, co w istotny sposób podniosło jej wagę. Dzieci mogły zaprezentować rodzicom swoje umiejętności i pochwalić się osiągnięciami.

Z rozmów z rodzicami uczniów wynikało, iż dzieci częściej mówią o sytuacjach trudnych, ale bez lęku. Wymieniają swoje spostrzeżenia i dzielą się w domu zdobytą wiedzą oraz umiejętnościami. Wręcz zachęcają domowników do wspólnych ćwiczeń i symulacji związanych z poznanymi schematami działania ratownika. Oczywiście treści przekazywane dzieciom podawano w sposób bardzo uproszczony i możliwy dla nich do zapamiętania, ale nie można było uniknąć takich trudnych pojęć jak sztuczne oddychanie, krwawienie, złamanie otwarte, czy omdlenie. To co zachwyciło rodziców, to naturalna radość dzieci z bycia potrzebnym i użytecznym. Szczególnie, gdy w życiu codziennym mogły zaprezentować swoje nowo zdobyte umiejętności.

Oto opinia mamy uczennicy o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

„Córka zawsze panicznie bała się widoku krwi. Najmniejsza nawet rana powodowała jej histeryczny płacz. Nigdy też samodzielnie nie chciała pomóc w żadnej sytuacji związanej z bólem lub chorobą kogoś z naszej rodziny. Do tego stopnia, że nie wchodziła do pokoju, gdy ktoś chory np. z katarem w nim przebywał. Odczuwała jakiś niewytłumaczalny strach przed zarazkami i bakteriami. Więc może Pani sobie wyobrazić w jakim byłam szoku, gdy moje dziecko przyszło z podwórka z odrapanym do krwi kolanem i bez słowa skargi poprosiło o apteczkę. Nie pozwoliła sobie w niczym pomóc, sama wyjmowała potrzebne rzeczy powtarzając po cichu schemat poznany na zajęciach. Po kolei i w skupieniu oczyszczała ranę i założyła sobie opatrunek, może trochę krzywo przykleiła plastry, ale za to bez niczyjej pomocy. Ze wzruszeniem słuchałam jak mówi do siebie, że musi być dzielna, bo przecież nic strasznego się nie stało. Jestem bardzo wdzięczna za te spotkania, nauczyły one moje dziecko nie tylko tego jak pomagać, ale przede wszystkim dały jej pewność siebie. Zrozumiałam, że mimo jej niepełnosprawności potrafi wiele rzeczy wykonać samodzielnie.”

Takie wypowiedzi potwierdziły zasadność przedsięwzięć poruszających kwestie związane z sytuacjami traumatycznymi dla dzieci. Potwierdziły to również badania przeprowadzone po zakończeniu cyklu zajęć. Okazało się mianowicie, iż:

- 78% uczestników dostosowuje swoje zachowanie do stanu emocjonalnego poszkodowanego,
- 82% uczniów zgodnie współpracuje w zespole,
- 59% podejmuje samodzielne decyzje,
- 79% potrafi skutecznie udzielić pomocy,
- 23% dzieci przewodzi i kieruje akcją ratowniczą.

Zauważono również znaczny wzrost poziomu integracji zespołu klasowego. Jak wynika z obserwacji nauczyciela i rodziców, zanotowano przyrost pozytywnej samooceny szczególnie u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. U wszystkich dzieci także nastąpił wzrost poziomu kreatywności i samodzielności w podejmowaniu różnych decyzji, nie tylko związanych z tematyką zajęć. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mieli możliwość osiągnięcia sukcesu, pozwoliło im to myśleć o sobie jako o sprawcy. Dało podstawy do pozytywnego myślenia o sobie i swoich możliwościach. Pokazało też pełnosprawnym kolegom, że każdy jest potrzebny i w każdym drzemią jakieś ukryte talenty oraz możliwości.

Z doświadczeń instruktora wynika, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych są w stanie świadomie i aktywnie uczestniczyć w zajęciach nawet związanych z trudnymi dla dzieci zagadnieniami. Radzą sobie ze stresem, izolacją w grupie rówieśniczej (często ukrytą) i pokazują swoim kolegom „Ja też potrafię!”, co jest korzystne dla wszystkich uczniów i potwierdza po raz kolejny słuszność idei integracji w edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Literatura:

Klaczak M., Majewicz P., (red.) *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

Kowalewski M., Olechowska A., *Program nauczania pierwszej pomocy przedmedycznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach I-III szkoły podstawowej (ogólnodostępnej, integracyjnej, specjalnej)*, Warszawa 2010.

Mikołajczak A., *Pierwsza pomoc ilustrowany poradnik*, Wyd. PUBLICAT S.A., Poznań 2008.

Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli, Wyd. MEN.

Katarzyna Dubienko, Elżbieta Miterka

Mali pomocnicy w edukacji wczesnoszkolnej

„Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest,
nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi”¹

Jan Paweł II

Abstract: *The article is presenting the outline of selected of issues associated with small helpers in the early-school education. They indicated in it mainly to sense of interaction with peers, in the meaning way for shaping instrumental and directional features which children influence, justifying the need of organizing classes, in which children about greater intellectual predispositions are teaching other children it what they are able, are helping children with school for the weaker and are drawing knowledge and joy from it for themselves.*

Edukacja szkolna może stać się wielką skarbnicą mądrości pod warunkiem, że dzieci będą potrafiły korzystać z procesu dydaktyczno-wychowawczego organizowanego na sposób szkolny i będą mogły sprostać wymaganiom stawianym im przez szkołę a nauczyciele w swojej pracy będą je wspomagać, pamiętając o słowach bł. Jana Pawła II wygłoszonych podczas homilii w dniu 14 października 2000 roku w czasie Jubileuszu Rodzin w Rzymie: „*Dzieci są wiosną rodziny i społeczeństwa, nadzieją, która ciągle kwitnie, przyszłością, która bez przerwy się otwiera*”².

Proces kształcenia szkolnego dostosowany jest do przeciętnych możliwości uczniów. Dzieci natomiast wykazują zróżnicowaną dynamikę rozwoju, zważywszy na fakt rozpoczęcia przez nie nauki szkolnej. Ma to istotne znaczenie zwłaszcza w rozwoju umysłowym, ponieważ dzieci urodzone w końcówce roku, mają o prawie rok mniej doświadczeń życiowych i stąd mogą być mniej sprawne umysłowo od dzieci, które urodziły się wcześniej. Ważną rolę odgrywają tu również różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego. Według profesor Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej dzieciom, które mają odpowiednie możliwości umysłowe, nauka

1 Jan Paweł II, Przemówienie do mieszkańców Tondo, dzielnicy slumsów w Manili, Filipiny 18 II, L'Osservatore Romano (wyd. Polskie), 2:1981 nr 3, s. 17.

2 Jan Paweł II, Przemówienie do rodzin należących do Drogi Neokatechumenalnej, Rzym 14 X, L'Osservatore Romano (wyd. Polskie), 22:2001 nr 1, s. 12.

szkolna dostarcza wiele radości a uczniom zbyt dziecinnym lub wolniej się rozwijającym nauka często sprawia trudności³.

Mali pomocnicy w edukacji wczesnoszkolnej są jedną z form skorzystania z pomocy dzieci, które potrafią i wiedzą więcej niż ich koledzy. Prowadzenie zajęć z małymi pomocnikami sprzyja dostosowaniu procesu uczenia się do sfery najbliższego rozwoju dziecka, z uwzględnieniem różnic indywidualnych i pozwala na uzyskanie zadowalających efektów w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzone przez prof. dr hab. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską⁵ oraz wnioski z badań psychologów inspirowanych teoriami Jana Piageta oraz Lwa S. Wygotskiego⁶.

Jedną z wiodących teorii rozwoju dziecka jest teoria poznawcza Jeana Piageta, który poprzez obserwacje empiryczne i propozycje teoretyczne wywarł znaczący wpływ na sposób myślenia o dzieciach i ich rozwoju intelektualnym. Rozwój umysłowy, zdaniem autora urzeczywistnia się w kierunku coraz pełniejszego zrównoważenia, dążąc do równowagi, którą osiąga umysł dorosły. Każda faza rozwoju, stanowi szczególną formę równowagi, która zostaje zachwiana przez potrzebę, której odpowiada działanie (ruch, myśl czy uczucie). Działanie zaś kończy się z chwilą zaspokojenia potrzeby, czyli gdy zostanie przywrócona równowaga między faktem który wzbudził potrzebę a porządkiem umysłowym w postaci jakiej istniał⁷. Podział na okresy rozwoju psychicznego dziecka, jaki zaproponował Jean Piaget prezentuje tabela poniżej:

3 Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009, s.1-2.

4 Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O wspomaganiu rozwoju umysłowego dzieci*, Czasopismo Bliżej Przedszkola, nr 9/2010, s. 12-18.

5 Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, Czasopismo Bliżej Przedszkola nr 2/2011, s. 10-16.

6 Por. E. A. Froman, C. B. Cazden, *Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami w: Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski i B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2010, J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 1973.

7 Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966, s. 8-12.

rozwój umysłowy dziecka inteligencja	przedział wiekowy	zwięzła charakterystyka
sensoryczno-motoryczna ¹	0-2 rok życia	dzieci uczą się przez zmysły, ich świat jest doświadczeniem fizycznym, ukierunkowanym na aspekt spostrzeżeniowo-ruchowy,
przedoperacyjna ²	2-7 roku życia	dzieci uaktywniają swoją wyobraźnię poprzez wyobrażenia, budowane na bazie spostrzegania otaczającej rzeczywistości, posiadają egocentryczne spojrzenie na świat (synkretyzm dziecięcy),
operacji konkretnych ³	7-11 lat	dziecko dokonuje operacji myślowych za pomocą manipulacji przedmiotami, bądź ich wyobrażeniami, dokonując prób operowania symbolami, stosowanie logiki i alternatywnych perspektyw, pomaga mu pojąć związki przyczynowo-skutkowe, dzieci mają problem z pojęciami abstrakcyjnymi,
operacji formalnych ⁴	od 12 roku życia	młodzież zaczyna myśleć hipotetyczno-dedukcyjnie, co pozwala na przekroczenie granicy czasu i przestrzeni, docieka prawdy ogólnej, która kryje się za faktami,

Jean Piaget uważał, że moment przechodzenia z jednej fazy do drugiej jest indywidualny, a rozwój społeczny ma miejsce wtedy, gdy dziecko wchodzi w interakcje z otoczeniem, podkreślał, że dziecko łatwiej porozumiewa się z innym dzieckiem, podczas komunikacji, która dokonuje się przez rozmowy czynne, „dlatego też środek pedagogiczny, polegający na tym, że każe się jednemu dziecku wyjaśnić drugiemu jakiś sposób liczenia albo jakąś regułę szkolną, udaje się tylko wówczas, gdy objaśnieniu towarzyszy pokazywanie za pomocą działań, gestów lub stosownych zabaw dydaktycznych”¹².

Lew S. Wygotcki, poprzez swoje badania eksperymentalne wskazywał że edukacja to nie tylko przyswojenie określonej wiedzy, ale rozwijanie u dzieci umiejętności uczenia się poprzez różnorodne sposoby pobudzania rozwoju. Pisał że „myślenie abstrakcyjne dziecka, rozwija się na wszystkich lekcjach, a jego rozwój

8 Por. M. Przetacznikowa, H. Spionek, *Wiek niemowlęcy* w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982, s. 326.

9 Por. M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny* w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982, s. 449.

10 Por. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny* w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982, s. 562.

11 Por. R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania* w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982, s. 708.

12 J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2010, s. 88.

wcale się nie rozpada na poszczególne nurty stosowane do podziału nauki szkolnej na odrębne przedmioty nauczania¹³. Dowodził iż „różnica między wiekiem intelektualnym, czyli wiekiem rozwoju aktualnego, określanym na podstawie analizy samodzielnego rozwiązywania zadań, a stopniem rozwoju określanym na podstawie analizy rozwiązywania przez dziecko zadań niesamodzielnie – przy czyjejś pomocy – jest właśnie wskaźnikiem określającym strefę najbliższego rozwoju dziecka¹⁴, przy czym strefa ta „ma bardziej bezpośrednie znaczenie dla dynamiki rozwoju intelektualnego i postępów aniżeli aktualny stopień rozwoju dziecka¹⁵. Wskazywał również że „współpracując z kimś dziecko zawsze może (...) dokonać o wiele więcej niż samodzielnie. Z jednym wszakże zastrzeżeniem: nie nieskończenie więcej, lecz tylko w pewnych granicach, ściśle wyznaczonych stanem jego rozwoju i jego możliwościami intelektualnymi. Współpracując z kimś, dziecko czuje się mocniejsze i mądrzejsze, niż gdy pracuje samodzielnie, dźwiga się na wyższy szczebel, odpowiednio do trudności intelektualnych, które pokonuje¹⁶. Ta analiza możliwości dziecka związana z przechodzeniem od tego, co potrafi ono wykonać samodzielnie, do tego, co umie zrobić przy współpracy z kimś, jest zdaniem autora „najczulszym symptomem dynamiki rozwoju dziecka, umożliwiającym rokowanie o jego powodzeniu¹⁷”.

Ważną rolę w rozwoju dzieci pełnią zatem interakcje z rówieśnikami. Dzieci lepiej porozumiewają się z dziećmi, uczestnicząc we wspólnym działaniu i korzystając z podobnych schematów poznawczych. Należy pamiętać iż dorosłe osoby i dzieci inaczej postrzegają i opisują rzeczywistość. Uświadomienie sobie tych faktów przez nauczycieli ułatwia im zrozumienie dziecka i dostosowanie wymagań do jego możliwości rozwojowych. Uczniowie szukają partnerów interakcji wśród rówieśników, a wymiana intelektualna pomiędzy nimi przyczynia się do rozwoju umysłowego, jak również kształtuje więź koleżeńską oraz pozytywną postawę wobec dzielenia się wiedzą z innymi. Często wyraża się ona w tzw. tutoringiu rówieśniczym, zwanym również naturalnym nauczaniem czy uczeniem się przez współpracę. Tutoring opiera się na interakcji, jaka zachodzi między uczniem i tutorem, opiekunem, wychowawcą bądź dwoma uczniami i opiera się na ich współpracy. Jeśli tutor jest kolegą z klasy, dzieckiem w wieku zbliżonym, ale bogatszym w doświadczenia, to możemy wykorzystać jego wiedzę i umiejętności w procesie kształcenia innych dzieci¹⁸. „Tutoring zakłada pełnienie dwu ról w procesie nauczania-uczenia się. Wyznaczane są one na podstawie kompetencji dziecka w zakresie

13 L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989, s. 247.

14 Tamże, s. 249.

15 Tamże, s. 249.

16 Tamże, s. 250-251.

17 Tamże, s. 251.

18 Por. J. Gondek, *Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami*, Forum Dydaktyczne nr 0/2005, s. 9.

jakiejs umiejętności czy wiedzy¹⁹. Te role to: tutor uczeń który wie więcej i tutee uczeń który ma problem ze zrozumieniem jakiegoś zagadnienia bądź wykształcenia danej umiejętności²⁰. Zadaniem nauczyciela jest natomiast odpowiednie rozeznanie w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów, odpowiedni i celowy dobór ich w pary, udzielenie wskazówek, czyli przygotowanie ucznia, tutora do jego zadania oraz współuczestniczenie w przebiegu procesu. Umiejętnościom komunikatywnym nabywanym przez dziecko czyli umiejętnościom rozumienia innych i bycia rozumianym, służy praca w parach, refleksja grupowa, praca zespołowa, wspólne sukcesy, wspólna zabawa czy wcielanie dziecka w różne role. Współdziałanie wspiera rozwój logicznego rozumowania u dzieci dzięki procesowi poznawczej reorganizacji, gdzie podczas rozwiązywania zadania dzieci mają sporo okazji do porównywania i korygowania różnych sposobów ujmowania problemu, co sprzyja kształtowaniu się schematów poznawczych zaangażowanych w rozumowanie operacyjne.

Małgorzata Skura przeprowadziła w Polsce badania, pod kierunkiem profesor Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, w których dzieci w parach rozwiązywały zadania matematyczne. Dzieci silniejsze pełniły rolę małego nauczyciela, a dzieci słabsze rolę małego ucznia. Badaniami objęto dzieci od szóstego do dziesiątego roku życia. Prowadzący badania zwracał się do silniejszego dziecka z prośbą aby pomógł rozwiązać zadanie koledze który miał z tym trudności. Poproszone dziecko bardzo chętnie podejmowało swoje zadanie i w roli nauczyciela dążyło do tego aby drugie dziecko rozwiązało to zadanie dobrze. Wyniki tych badań dowiodły, że mali nauczyciele potrafią w sposób zrozumiały wyjaśnić swym uczniom co trzeba zrobić aby zadanie rozwiązać. Istotną zaobserwowaną cechą jest to że dzieci wspierają kolegę w wysiłku umysłowym wykazując niebywałą cierpliwość, zaś mali uczniowie traktują swoich nauczycieli bardzo poważnie z uznaniem należyтым ekspertom²¹.

Jak zauważa profesor Edyta Gruszczyk-Kolczyńska relacje pomiędzy małym nauczycielem i uczniem są podobne do tych, które obserwuje się w sytuacjach życiowych, gdy starsze rodzeństwo opiekuje się młodszym i uczy je określonych umiejętności. Mali nauczyciele intuicyjnie potrafią prowadzić rozumowanie swego małego ucznia krok po kroku drogą, którą sami przebyli ucząc się danej umiejętności, dzięki czemu proces uczenia organizowany przez nich, może być o wiele lepiej dopasowany do strefy najbliższego rozwoju małych uczniów niż w sposób w jaki czynią to dorośli. Dziecięce rozumowanie różni się od rozumowania dorosłych, dlatego dorosłym tak trudno wytłumaczyć dzieciom co mają wykonać w swoim umyśle

19 Tamże, s. 9-10.

20 Por. tamże, s. 10.

21 M. Skura, *Naturalne sposoby rozwiązywania zadań z treścią przez dzieci, dorosłych nie będących nauczycielami i nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny 2002, nr 3/4, cyt. za E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, Czasopismo Bliżej Przedszkola nr 2/2011, s. 15.

a dzieciom opanować to co dorosłemu wydają się łatwe²². Organizując zajęcia z małymi pomocnikami należy pamiętać że jeżeli mamy kilkoro dzieci w roli małych pomocników to na jednego pomocnika może przypadać co najwyżej pięcioro dzieci, jeżeli natomiast połowa klasy może być małymi pomocnikami wówczas zajęcia mogą odbywać się w parach. Przed przystąpieniem do realizacji wybranego hasła programowego należy przeprowadzić orientacyjną diagnozę i ustalić poziom umiejętności dzieci co pozwoli na wybranie małych pomocników, jak również zadbać o to, aby każdy mały pomocnik umiał prawidłowo wykonać powierzone mu zadanie, ustalić organizację procesu kształcenia danej umiejętności w grupach i przygotować pomoce dydaktyczne potrzebne do przeprowadzenia zajęć.²³

Rozpoczynając zajęcia należy dzieciom wyjaśnić, że będą uczyły się w grupach lub w parach, dokonać ich podziału przydzielając imiennie małego pomocnika. Po takim wprowadzeniu mały pomocnik rozpoczyna pracę w grupie a nauczyciel powinien czuwać nad przebiegiem zajęć i ewentualnie służyć pomocą, gdy zachodzi taka konieczność. Na zakończenie zajęć trzeba koniecznie zadbać o wartości pedagogiczne w formie podziękowań dla każdego z małych pomocników i jego grupy dzieci uczestniczących w zajęciach oraz podsumowania zajęć. Pamiętać należy iż każde dziecko powinno mieć okazję do pełnienia funkcji małego pomocnika, zarówno te które opanowało daną umiejętność na odpowiednio wysokim poziomie, jak również nieco wolniej się rozwijające, któremu wówczas powierza się zadanie na miarę swoich możliwości. Nie wolno dopuścić do tego aby małymi pomocnikami były cały czas te same dzieci gdyż to może doprowadzić do konfliktów i negatywnej atmosfery w zespole klasowym. Ważne jest aby ukształtować u dzieci nawyk zgodnego funkcjonowania w grupie pod kierunkiem małego pomocnika czemu służy rozwijanie u dzieci umiejętności obdarzania uwagą dorosłego i dziecka, zgodne współdziałanie z innymi rówieśnikami oraz stopniowe budowanie aury małych pomocników.

Nauka szkolna ma charakter społeczny, w którym wyróżnić można dwa wymiary, pierwszy charakteryzuje się relacją w której dorosły kieruje procesem uczenia się dziecka, a ono ucząc się korzysta z tego, drugi zaś obejmuje partnerskie relacje pomiędzy dziećmi. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej te wymiary łączą się ze sobą, gdyż dorosły kieruje jednocześnie procesem uczenia się wszystkich dzieci w grupie i każdego dziecka z osobna a ma to miejsce w trakcie wspólnych zabaw i zajęć, każde dziecko ma poczucie indywidualnego kontaktu, bo chociaż dorosły uczy wszystkie dzieci, to nim jedynym zajmuje się w szczególny sposób, dzieci natomiast ucząc się, przebywają obok drugiego, obserwują się nawzajem, naśladują sposób wypowiedzania się i wykonywania czynności wspólnie realizując zadania,

22 Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, Czasopismo Bliżej Przedszkola nr 2/2011, s. 10-15.

23 Por. tamże, s. 12.

wymieniają informacje, razem bawiąc się i gromadzą podobne doświadczenia. W aspekcie społecznym uczenia się niezwykle ważne jest porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem i dziecka z dorosłym oraz dzieci pomiędzy sobą. Chodzi tu o kompetencje komunikacyjne, czyli umiejętności posługiwania się językiem odpowiednim do sytuacji i możliwości percepcyjnych odbiorcy, przy czym dotyczy to zarówno dorosłego jak i dziecka²⁴. Dzieci porozumiewając się poprzez przekaz niewerbalny czyli mowę swojego ciała lepiej komunikują się ze sobą wzajemnie, niż z dorosłym, który ucząc je w dobrej wierze używa duże ilości słów, których dzieci nie zawsze rozumieją. Dzieci w relacjach między sobą często pokazują daną czynność i organizują konkretną sytuację. Nauczyciel natomiast mówi o czynności i opowiada o niej. Dzieci w porozumiewaniu się między sobą biorą pod uwagę swoje kompetencje, które rozumieją w równym stopniu obejmując warstwę werbalną porozumiewania się, czyli dobór słów i sposób formułowania wypowiedzi jak i warstwę niewerbalną komunikowania się, czyli wyraz twarzy i sposób patrzenia, mimikę i ton głosu, gesty oraz pozycję i ruch ciała²⁵. Często dzieci nie rozumieją znaczenia wielu słów i nie rozumieją dorosłego co może prowadzić do wyrobienia nawyku niesłuchania. Dlatego też, ważne są sytuacje zaaranżowane przez dzieci i ich zachowania, gdzie dzieci pokazują to co chcą powiedzieć i potrafią nazwać to słowami, naśladują się wzajemnie, potrafią respektować ustalone zasady pracy między sobą i je konsekwentnie egzekwować. Zajęcia z udziałem małych pomocników znajdują swoje uzasadnienie w pomocy uczniom przejawiającym trudności w nauce.

Podczas realizacji zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z zastosowaniem roli małego pomocnika przeprowadzone zostały obserwacje trojga dzieci. Najpierw dzieci zostały poinformowane na czym będą polegały zajęcia i określony został cel zajęć. Powierzono rolę małego pomocnika jednej z dziewczynek o imieniu Weronika, która wykazywała umiejętność płynnego, z odpowiednią intonacją, wyrazistego czytania. Przy czym pozostałe dwie dziewczynki Iza i Justynka przejawiały trudności w zakresie czytania. Dziewczynki pracowały chętnie, a Weronika w roli małego nauczyciela poczuła się wyróżniona i dumna. Gdy w oczach dzieci zauważono smutek dowiedziały się, że rolę małego pomocnika będzie mogła otrzymać każda z nich. Następnie dzieci dowiedziały się, że na przyszłe zajęcia małym pomocnikiem będzie Justyna, a później Iza. Dziewczynki bardzo ładnie razem współpracowały i współdziałały czytając na zmianę po jednym zdaniu z tekstu razem z małym nauczycielem, który również chciał czytać. Można więc podsumować, że takie zajęcia nie tylko rozwijają, wspierają, i pomagają dzieciom, które mają trudności ale także ćwiczą i doskonalały nabyte już umiejętności. Weronika, która była w roli nauczy-

24 Por. I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacja*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 130-147.

25 Por. E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 171.

ciela nie musiała czytać tekstu razem z dziewczynkami, lecz po krótkim czasie sama zdeklarowała, że ona również będzie czytała. Zaobserwowano również, że takie zajęcia pomagają w zbliżeniu się do siebie dzieci, które nie zawsze się przyjażnią czy nawet lubią. Mały nauczyciel, który siedział na krześku w odległości od małych uczniów w roli eksperta po niedługiej chwili przybliżył swoje krzesło do ławki małych uczniów i razem z nimi zdeklarował chęć czytania. W przerwach dwie dziewczynki, które niechętnie z sobą rozmawiały teraz „świergotały jak małe wróbelki”. Należy zaznaczyć, że dziewczynki wykazały się cierpliwością, pracowały zgodnie i żadna nie wykazywała zniechęcenia. Na zakończenie zajęć, każda dziewczynka otrzymała pochwałę i znaczek do wklejenia za aktywność, zgodną współpracę i pomoc sobie nawzajem. Podobne obserwacje przeprowadzono w grupie czteroosobowej dzieci łącząc je w pary. Wnioski z obserwacji są podobne jak w poprzedniej obserwacji. Dzieci nie mogły doczekać się kolejnych zajęć kiedy to one będą małymi pomocnikami. Uczeń, który posiadał szerszy zasób wiedzy lub miał większe umiejętności z określonej dziedziny pomagał koledze słabszemu w nauce i w ten sposób wykorzystywał posiadaną już wiedzę powtarzając i utrwalając wiadomości a nawet je pogłębiając. Weronika będąc dobra w czytaniu a Iza w liczeniu nawzajem sobie uzupełniały braki w wiadomościach.

Wzajemna pomoc jest wartością piękną i pożyteczną. Nawet osoba najzdolniejsza potrzebuje pomocy rówieśnika gdy jest chora i trzeba uzupełnić wiadomości w zeszytach. Pomoc wzajemna sprzyja pokonywaniu lub zminimalizowaniu trudności, daje możliwość poprawienia ocen, przygotowania się do powtórzenia wiadomości, kształtuje cechy charakteru. Przy okazji wspólnej pracy z kolegą czy koleżanką, nawiązują się silniejsze więzi koleżeńskie a może nawet przyjacielskie. Ucząc się razem uczniowie wspólnie rozwiązują problemy, podejmowane są tematy które ich interesują. Stanowi to okazję do lepszego wzajemnego porozumienia, wymiany poglądów. Może nawet okazać się że kolega, który wcześniej nie wydawał się interesujący tak naprawdę jest wspaniałym kolegą z którym łatwo znajduje się wspólny język. Dzięki wzajemnej pomocy koleżeńkiej w klasie panuje lepsza atmosfera. Znacznie przyjemniejsze jest przychodzenie na zajęcia kiedy się wie, że czekają tam koledzy i koleżanki na których można polegać. Uczniowie, którzy nie wykazują trudności z nauką mogą pomagać swoim rówieśnikom. Ci, którzy pomagają czują się potrzebni, zauważeni, spełniają swoje aspiracje, nawiązują pozytywne relacje z kolegami, stwarzają życzliwy klimat oparty na wzajemnym uczeniu się, zaufaniu oraz uczy współpracy i odpowiedzialności.

Uczeń, który ma trudności z nauką posiada inne umiejętności które należy wyeksponować, nie ma bowiem dzieci, które nic nie potrafią, należy tylko dać im możliwość zaistnienia w grupie. Dobry kontakt dziecka z rówieśnikami wspomaga jego rozwój emocjonalny i społeczny. Uczy szacunku, wrażliwości i dobroci dla drugiego człowieka. Rówieśnicy lepiej się wzajemnie rozumieją i na ogół łatwiej pokonują wspólnie kłopoty w nauce.

Zajęcia z udziałem małych pomocników powodują, że uczeń lepiej rozumie przekazywane wiadomości, opanowuje szybciej daną czynność ucząc się przy tym odpowiedzialności i życzliwego wsparcia oraz daje szansę uczniom słabszym. Rozwój dzieci nie przebiega jednakowo. Jedni bardzo szybko opanowują zakres wiedzy, a inni nie są w stanie nadążyć za tokiem myślenia nauczyciela. Niezrozumienie jednego zagadnienia uniemożliwia zrozumienie następnego i powstają załagłości. Zajęcia prowadzone z udziałem małego pomocnika kształtują charakter, uczą bezinteresowności, dzielenia się wiedzą nie oczekując nic w zamian. Pomagając innym dzieci wyrastają na wartościowych ludzi chętnych do niesienia pomocy potrzebującym.

Konstanty Ildefons Gałczyński w wierszu pt. „Mali pomocnicy” pokazał dzieci, które chcą spełniać rolę pomocników. Dzieci pomagają w codziennych pracach takich jak sprzątanie i cerowanie. Okazują życzliwość osobom chorym i samotnym. Pamiętają o uśmiechu i dobrym słowie dla każdego. Pomoc nie traktują jako ciężki do wypełnienia obowiązek, ale coś co wypływa prosto z ich serca „czasem ktoś zachoruje w środku zimy to my jemu lekarstwa przynosimy i choremu rozpalamy w piecu, żeby patrząc na ogień samotności nie czuł. A gdy sąsiad z ciężkim tobołkiem wchodzi do bramy to my się do niego uśmiechamy i pomagamy... Pomagamy temu co czyta, co przerwał czytanie, opuszczony wstawiamy przecinek...”²⁶

Podsumowując warto zwrócić uwagę że prowadzenie zajęć z udziałem małych pomocników wpływa na rozwój poznawczy dziecka lepiej niż interakcja z dorosłym oraz sprzyja nabywaniu umiejętności i wiadomości dydaktycznych i wychowawczych. Zwłaszcza tam gdzie dzieci wykazują trudności i należy ich otoczyć szczególną opieką ze strony nauczyciela i rówieśników.

Literatura:

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Froman E. A., Cazden C. B., *Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami* w: Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, red. A. Brzezińska, G. Lutomski i B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.

Gałczyński K. I., *Mali Pomocnicy*, w: *Poezje wybrane*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967.

Gondek J., Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami, Forum Dydaktyczne nr 0/2005.

²⁶ K.I Gałczyński, *Mali Pomocnicy*, w: *Poezje wybrane*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1967, s. 83.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, Czasopismo Bliżej Przedszkola nr 2/2011.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *O wspomaganiu rozwoju umysłowego dzieci*, Czasopismo Bliżej Przedszkola, nr 9/2010.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Jan Paweł II, Przemówienie do mieszkańców Tondo, dzielnicy slumsów w Manili, Filipiny 18 II, L'Osservatore Romano (wyd. Polskie), 2:1981 nr 3.

Jan Paweł II, Przemówienie do rodzin należących do Drogi Neokatechumenalnej, Rzym 14 X, L'Osservatore Romano (wyd. Polskie), 22:2001 nr 1.

Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacja*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982.

Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmiogród, Wrocław 1973.

Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 2010.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

Przetacznikowa M., Spionek H., *Wiek niemowlęcy w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982.

Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982.

Skura M., *Naturalne sposoby rozwiązywania zadań z treścią przez dzieci, dorosłych nie będących nauczycielami i nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny 2002, nr 3/4.

Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1982.

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

Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Jadwiga Guzowska

Program „Optymistyczne Przedszkole” na przykładzie Przedszkola Miejskiego nr 15 w Chełmie

Przedszkole Miejskie nr 15 zlokalizowane jest na osiedlu „Słoneczne” przy ul. H. Wieniawskiego 3 w Chełmie. Mieści się w wolnostojącym, dwukondygnacyjnym budynku, otoczonym przestronnym ogrodem z placem zabaw dla dzieci. Placówka posiada dobrze rozwiniętą i nowocześnie wyposażoną bazę.



Fot. 1. *Infrastruktura przedszkola*

Oprócz typowych sal zajęć posiada salę teatralną, plastyczną i komputerową, gdzie odbywają się zajęcia grupowe z informatyki. Każde dziecko uczy się podstaw technologii komputerowej przy swoim stanowisku pracy wyposażonym w słu-

chawki i mikrofon. Dużym atutem przedszkola jest dobrze wyposażona biblioteka, z której księgozbioru korzystają dzieci i rodzice. Jednak największej radości sprawia dzieciom sala ćwiczeń fizycznych i rekreacji z „Chińskim Basenem” do zabaw.



Fot. 2. Sale tematyczne zabaw dla dzieci

W przedszkolu realizowane są różnorodne programy. W ich skład wchodzi programy ogólnorozwojowe wychowania przedszkolnego do pełnej realizacji podstawy programowej oraz programy własne, ogólnopolskie i jeden program międzynarodowy. Jednak na szczególną uwagę zasługują 2 programy, które zostały uznane przez Lubelskiego Kuratora Oświaty jako innowacje pedagogiczne. Jest to program własny „Kinezyjologia w przedszkolu” i program ogólnopolski „Optymistyczne Przedszkole”. W placówce pracuje dobrze wykształcona, poszukująca i współpracująca ze sobą kadra pedagogiczna. Starania i kreatywność tego zespołu prowadzą do osiągania przez dzieci licznych sukcesów, a przez przedszkole cennych certyfikatów świadczących o jakości pracy.

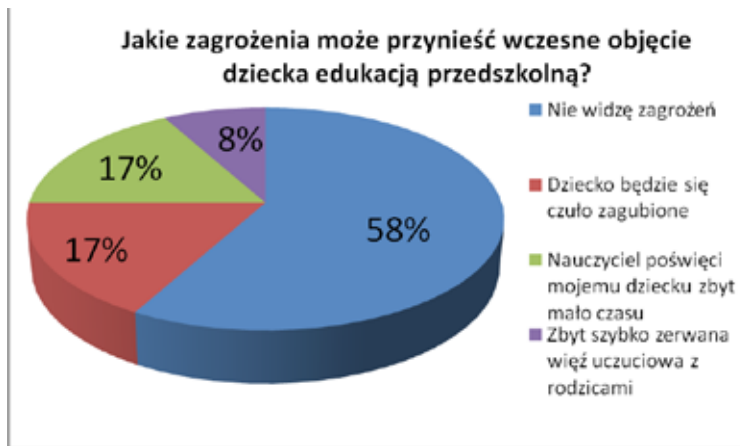
Przedszkole Miejskie nr 15 uczestniczy w następujących programach:

- „Zanim będę uczniem” – Elżbieta Tokarska, Jolanta Kopąła.
- „Od przedszkola do pierwszaka” – program wychowania przedszkolnego – Iwona Broda.

- „Nasze przedszkole” – program edukacji przedszkolnej – Małgorzata Kwaśniewska, Wiesława Żaba-Żabińska.
- „Zdrowe przedszkole” – program prozdrowotny wynikający z przystąpienia do projektu „Miejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie”.
- „Bezpieczne przedszkole” – program wynikający z przystąpienia do ogólnopolskiego programu „Szkola bez przemocy”.
- „Przyjaciele Natury” – program ogólnopolski.
- „Przyjaciele Zippiego” – program międzynarodowy.
- „OPTYMISTYCZNE PRZEDSZKOLE” – innowacja pedagogiczna, program ogólnopolski.
- „Partnerskie Przedszkole” – program ogólnopolski.
- „P&G Żyj, poznawaj, rozwijaj się” – ogólnopolski program ekologiczny.
- „Z naturą na Ty” – program wewnętrzny edukacji ekologicznej.
- „Spotkanie z komputerem” – program wewnętrzny z zakresu podstaw informatyki dla dzieci.
- „Kinezylogia w przedszkolu” – innowacja pedagogiczna, program wewnętrzny, ogólnorozwojowy.
- „ABC Małego Czytelnika” – program wewnętrzny edukacji literackiej
- „Czyste powietrze wokół nas” – Program Edukacji Antynikotynowej.

Mimo znaczących sukcesów przedszkole ciągle poszukuje ciekawych rozwiązań i stawia przed sobą nowe wyzwania. Motywem do wprowadzania zmian jest reforma edukacji wczesnoszkolnej, wprowadzenie nowej podstawy programowej, ale w największym stopniu ewaluacja wewnętrzna pracy przedszkola. Jedną z form ewaluacji są cyklicznie przeprowadzane ankiety, którymi badane są potrzeby rodziców i ocena pracy przedszkola. W związku ze zmianami, jakie przyniosła reforma edukacji wczesnoszkolnej i niepokojem towarzyszącym rodzicom, przeprowadzono ankietę pt. „Szanse i zagrożenia edukacji przedszkolnej”. Przebadano po około 50% rodziców z każdej grupy wiekowej. Oto częściowa analiza kilku pytań ujętych w ankiecie.

Jedno z pytań dotyczyło obaw rodziców przed wczesną edukacją przedszkolną. Jak wskazuje wykres (Rysunek 4), 58 % respondentów nie widzi obaw, ale po 17 % badanych zastanawia się, czy nauczyciel poświęci dziecku wystarczającą ilość czasu i czy dziecko w przedszkolu będzie czuło się dobrze. Kolejne pytanie dotyczyło oczekiwań rodziców w stosunku do przedszkola (Rysunek 5). Połowa respondentów na pierwszym miejscu postawiła na wszechstronny rozwój dziecka, natomiast 30 % oczekuje zapewnienia bezpieczeństwa, a 20 % badanych dobrego przygotowania do podjęcia nauki w szkole. Następnie zapytaliśmy, czy te oczekiwania spełniamy (Rysunek 6). Okazało się, że znamienita większość badanych stwierdziła że tak, ale 17 % respondentów nie jest w pełni zadowolona z naszej pracy.



Reasumując przedstawione wyniki, widzimy, że rodzicom najbardziej zależy na wszechstronnym rozwoju dziecka i oczekują od przedszkola spełnienia tych wymagań. Należy przyznać, że oczekiwania rodziców – najbliższych partnerów przedszkola, były bodźcem do poszukiwania nowych rozwiązań w pracy. Stąd pomysł na „Optymistyczne przedszkole”, program ogólnopolski autorstwa Ireny Dzierzgowskiej i Mireli Nawrot. W Polsce do programu należy 155 przedszkoli, 4 w województwie lubelskim w tym Przedszkole Miejskie Nr 15 jako jedyne w Chełmie.

Program swoimi treściami obejmuje dzieci, nauczycieli, rodziców i pracującą personel. Składa się z 7 teczek w kolorach barw tęczy.

Teczka czerwona – najcieplejsza, to wychowanie. Autorki proponują traktować wychowanie jako spotkanie „dwóch podmiotów”. Polecają szereg ciekawych propozycji do twórczej pracy z dzieckiem, w wyniku których naszego absolwenta będą charakteryzowały cechy optymistycznego wychowanka.

Teczka pomarańczowa jest kopalnią wiedzy o inteligencjach wielorakich wyznaczających sukcesy dziecka. W zgodzie z teorią Howarda Gardnera w przedszkolu funkcjonują kąci tematyczne, gdzie dzieci wyrażają swoją aktywność w określonych dziedzinach zainteresowań.

Teczka żółta stanowi wyznacznik coraz wyższych umiejętności dziecka we wszystkich sferach jego rozwoju. Każde dziecko posiada „Paszport do kariery”, który dokumentuje zdobywane przez niego umiejętności.

Teczka zielona – to coraz wyższy poziom umiejętności dzieci. Jest to moduł stworzony do prowadzenia obserwacji i diagnozy dziecka od trzylatka po dojrzałość szkolną.

Teczka niebieska stanowi bogatą gamę pracy z optymistycznym rodzicem, jednym z najważniejszych podmiotów pracy przedszkola. Odbłyły się już pierwsze warsztaty dla rodziców, a nawet zawiązał się „Klub Optymistycznych Rodziców”,

który przygotował i wystawił dla dzieci spektakl teatralny pt. „Śpiąca Królewna”.

Teczka granatowa, to coraz wyższy poziom optymizmu całego personelu przedszkola. Realizacja treści zawartych w tej teczce prowadzi do coraz bardziej twórczej pracy. Narzędziem do osiągnięcia tego celu są cykliczne szkolenia o charakterze planowania i sprawozdawczości.

Teczka fioletowa poświęcona jest promocji przedszkola i szeroko pojętej współpracy ze środowiskiem oraz mediami.

Cechy optymistycznego wychowanka



Program „Optymistyczne Przedszkole” stanowi bogate źródło propozycji metodycznej i merytorycznej pracy obejmującej całą społeczność naszego przedszkola, ale najważniejszym jest fakt, że działania w obrębie treści programowych oscylują w kierunku wszechstronnego rozwoju dziecka o cechach optymizmu, cechach które będą miały wpływ na dalszą karierę wychowanków „piętnastki”.

Warto również zauważyć, że przedszkole podejmuje się wielu działań i przedsięwzięć o charakterze innowacyjnym. Obecnie koncentruje się na dokumentowaniu pracy w związku ze złożeniem wniosku o uzyskanie Polskiego Certyfikatu Jakości. Zakres audytu obejmie obszary dotyczące pracy z dzieckiem, rozwoju, realizacji programów, komunikacji interpersonalnej oraz zasobów.

Podsumowując, należy podkreślić, że starania o sukces dziecka należy rozpocząć już na etapie przedszkola. Na potwierdzenie tej wypowiedzi przytoczyć można słowa najwybitniejszego i najważniejszego pedagoga XIX wieku Jana Amosa Komeńskiego „Bo jakie początki, takie będzie wszystko”. Ten piękny cytat stanowi o wartości starań przedszkola o sukces każdego dziecka.

