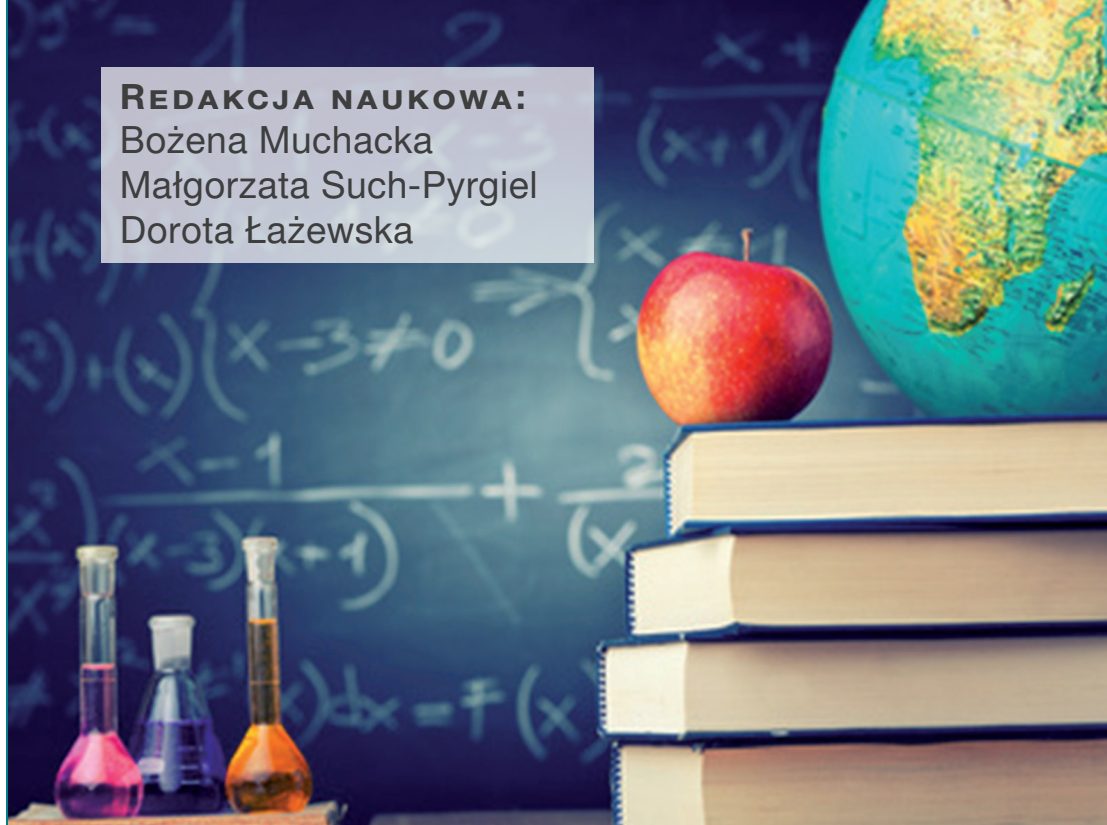


**REDAKCJA NAUKOWA:**

Bożena Muchacka  
Małgorzata Such-Pyrgiel  
Dorota Łażewska



# **Dobre praktyki**

w edukacji w kontekście  
integralnego rozwoju dzieci,  
młodzieży i dorosłych

# **Dobre praktyki**

w edukacji w kontekście  
integralnego rozwoju dzieci,  
młodzieży i dorosłych



**REDAKCJA NAUKOWA:**

Bożena Muchacka

Małgorzata Such-Pyrgiel

Dorota Łazewska

# **Dobre praktyki**

w edukacji w kontekście  
integralnego rozwoju dzieci,  
młodzieży i dorosłych



Józefów 2016

Dobre praktyki w edukacji w kontekście integralnego rozwoju dzieci,  
młodzieży i dorosłych

Redakcja naukowa:  
**Bożena Muchacka**  
**Małgorzata Such-Pyrgiel**  
**Dorota Łażewska**

Recenzja naukowa:  
**prof. dr hab. Krystyna Chałas**  
**prof. dr hab. Joanna Majchrzyk-Mikuła**

Wydawca: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki  
Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie  
05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 4  
tel./faks: 48 22 789 19 03, [www.wsge.edu.pl](http://www.wsge.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@wsge.edu.pl](mailto:wydawnictwo@wsge.edu.pl)  
Nakład: 70 egz., objętość: 12,8 ark. wyd.

ISBN 978-83-62753-71-0

Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie  
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji  
bez zgody wydawcy zabronione.

Projekt okładki, skład, łamanie:  
**Jadwiga Popowska**

Korekta:  
**Beata Saracyn**

Druk i oprawa:  
**INTER-BOOK**  
Paulina i Grzegorz Indrzejczyk s.c.  
Wiejca 51  
05-085 Kampinos

## Spis treści

Wstęp .....	7
<b>AGNIESZKA LESZCZ-KRYSIAK</b> <i>Założenia i realizacja innowacji pedagogicznej</i> <i>„Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna</i> <i>otwarta na potrzeby dzieci” .....</i>	9
<b>ALEKSANDRA KRUSZEWSKA</b> <i>Trzylatek w przestrzeni przedszkola .....</i>	25
<b>ANNA BUŁA, DOROTA RADZIKOWSKA</b> <i>Obszary refleksji pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedszkola</i> <i>i klas początkowych .....</i>	41
<b>ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ</b> <i>Dobre praktyki w nauczaniu języka angielskiego</i> <i>na etapie edukacji wczesnoszkolnej .....</i>	53
<b>ELŻBIETA LISOWSKA</b> <i>Zawodowe determinanty wypalenia nauczycieli</i> <i>w różnym wieku .....</i>	67
<b>JACEK ŁUKASIEWICZ, MAŁGORZATA DUBIS,</b> <b>ILONA GUMIŃSKA</b> <i>Percepcja postaw rodzicielskich a motywacja osiągnięć</i> <i>u kobiet studiujących .....</i>	89
<b>ALEKSANDRA FELINIAK</b> <i>Miejsce praktyk zawodowych w akademickim kształceniu</i> <i>nauczycieli przedszkoli (w latach 1981–1989)</i> <i>na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego .....</i>	115
<b>MARTA AGNIESZKA BIELAWSKA</b> <i>Dobre praktyki w edukacji włączającej – kształcenie kompetencji</i> <i>przyszłych nauczycieli w Ghanie .....</i>	131

JAN AMOS JELINEK <i>Skuteczność edukacyjna multimedialnych programów do nauki czytania</i> .....	149
JOANNA KRÓL-MAZURKIEWICZ <i>Wysoka jakość, dobra praktyka, zadowalające efekty – Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy</i> .....	171
KATARZYNA KANCLERSKA, OLIWIA KARPIŃSKA, MAŁGORZATA PALIGA <i>Realizacja zajęć edukacyjnych w ramach konkursu „Projekt Wolontariat 2015” jako przykład dobrych praktyk edukacji przyrodniczej w Tatrzańskim Parku Narodowym</i> .....	189
MARTA CZERNIAK-CZYŻNIAK, MAGDALENA KOŁODZIEJSKA <i>Dotknąć, poczuć, zobaczyć, czyli edukacja przyrodnicza w terenie</i> .....	209
AGNIESZKA WILCZYŃSKA <i>Zapobieganie wykluczeniu społecznemu: Projekt Bohaterskiej Wyobraźni w edukacji</i> .....	223
TADEUSZ GRACA <i>Wczesna interwencja logopedyczna u dzieci urodzonych z ciężkim ryzykiem</i> .....	245

## *Szanowni Państwo!*

Nasz pełen technologii i jej nowinek wiek przyzwyczaił nas do postępu i wzrostu jakości wykluwającego się najpierw w głowach, gabinetach i laboratoriach badaczy wyposażonych w solidne teorie. W przypadku kształcenia i wychowania jest inaczej. Tu poprawa jakości kiełkuje głównie w głowach oraz działaniu praktyków, którzy „chcą chcieć”. Szalenie ważną rolę badaczy jest wyszukiwanie, rozwijanie, uogólnianie i upowszechnianie ich najlepszych doświadczeń. Kluczowe jest też zrozumienie kontekstu kulturowego i organizacyjnego, w jakim dane pomysły są i mogą być efektywne.

W swoim czasie zajmowałam się szkoleniem instruktorów harcerskich z całej Polski. I każdy kurs oraz ich inne spotkania bazowały w ogromnym stopniu na tym, co przywieźli ze sobą uczestnicy – właśnie na ich dobrych praktykach, choć wtedy to się inaczej nazywało.

Dlatego z wielkim zadowoleniem przyjmuję wszystkie prace tej trzeciej już międzynarodowej konferencji poświęconej dobrym praktykom w kształceniu i wychowaniu. Z jeszcze większym zadowoleniem powitam ich wykorzystanie w placówkach edukacyjno-wychowawczych naszego miasta i kraju. Żeby tak było, poza publikacją materiałów, niezbędne są inne formy upowszechnienia wyników tej i podobnych konferencji.

Najważniejsi są tu bowiem ci, którym „chce się chcieć” i którzy mają przestrzeń do dokonywania pozytywnych zmian w swojej pracy. Często ludzie, którzy sami poszukują efektywnego rozwiązania jakiegoś problemu związanego ze swoją pracą. Innymi słowy, ważne są ich autonomia w działaniu i motywacja do niego. Nierzadkie bowiem jest zjawisko niskiej, w skali masowej, efektywności „odgórnie” wdrożonych rozwiązań, które znakomicie się sprawdzały u pasjonatów i w fazie eksperymentalnej. Dlatego przedstawiając dobre praktyki i ich pozytywne skutki oraz zachwycając się nimi, warto pokusić się o refleksję nad rolą tych dwóch czynników w powodzeniu danego rozwiązania.

Chciałabym podziękować autorom wszystkich prac za bogaty zestaw inspirujących materiałów. Czytelnikom zaś życzę, by znaleźli w tym bogactwie coś dla siebie, coś, co pozwoli udoskonalić własną pracę, rozwiązać jakiś problem czy problemy, zainspiruje do stworzenia własnych oryginalnych rozwiązań.

*Małgorzata Żuber-Zielicz  
przewodnicząca Komisji Edukacji i Rodziny Rady m.st. Warszawy*





## Założenia i realizacja innowacji pedagogicznej „Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna otwarta na potrzeby dzieci”

### *Principles and realization of pedagogical innovation “Joy of learning everyday – early school education open to the needs of children”*

#### ABSTRACT

The article presents principles and describes realization of pedagogical innovation “Joy of learning everyday – early school education open to the needs of children”. The abovementioned innovation uses among others some techniques and methods of Education Through Movement by Dorota Dziamska. Hence, it is an alternative to sedentary teaching, which does not support integrated children’s development and blocks their natural development. Main principle of the innovation is to create appropriate educational space for children so that learning becomes joy for them.

**Keywords:** *pedagogical innovation, early-school education, quality of education*

#### STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia założenia i opis realizacji innowacji pedagogicznej „Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna otwarta na potrzeby dzieci”. Prezentowana innowacja wykorzystuje między innymi wybrane techniki i metody systemu Edukacji przez Ruch Doroty Dziamskiej. Jest alternatywą dla sedenteryjnego sposobu nauczania, który nie sprzyja zintegrowanemu rozwojowi dzieci i blokuje ich naturalny rozwój. Głównym założeniem innowacji jest stworzenie takiej przestrzeni edukacyjnej dla dziecka, w której nauka będzie dla niego radością.

**Słowa kluczowe:** *innowacja pedagogiczna, edukacja wczesnoszkolna, jakość edukacji*

## Wprowadzenie

W ostatnim czasie polska edukacja na wszystkich poziomach ulega ciągłym przemianom i przekształceniom. Można by powiedzieć, że wciąż jesteśmy na jakimś etapie reformy. Kierując się różnymi motywami, wyznaczając coraz to nowe cele kształcenia i wychowania, poszukujemy alternatywnych sposobów nauczania, aby sprostać dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Innowacja pedagogiczna, czyli skrótowo ujmując: wprowadzenie czegoś nowego w edukacji, jak w większości dziedzin życia staje się koniecznością, aby nadążyć za szybko zmieniającym się światem. Szkoła musi zaspokajać potrzeby uczniów i tworzyć przestrzeń edukacyjną, w której zarówno uczeń, jak i nauczyciel będą mogli odnieść sukces. Jest prosta zależność: sukces dziecka warunkuje sukces pedagoga i odwrotnie.

Celem artykułu jest zaprezentowanie innowacji pedagogicznej jako pewnego rodzaju strategii pozwalającej na kreowanie lepszej jakości edukacji. Artykuł opisuje koncepcję, założenia i realizację innowacji pedagogicznej w zakresie stosowanych metod i form pracy w edukacji wczesnoszkolnej.

## Pojęcie i rodzaje innowacji pedagogicznych

Innowacja pedagogiczna może być kluczem do skutecznego nauczania i uczenia się dziecka, w szczególności na pierwszym etapie edukacyjnym, gdzie za efekty kształcenia odpowiedzialny jest jeden nauczyciel. Stwarza to możliwość zaprojektowania przestrzeni edukacyjnej zgodnie z potrzebami wszystkich uczestników procesu pedagogicznego. Z jednej strony bierze pod uwagę możliwości i preferencje uczniów, z drugiej potencjał oraz kompetencje pedagoga. Nauczyciel na miarę XXI wieku powinien posiadać pełny zakres kompetencji dydaktycznych, pedagogicznych, psychologicznych i etycznych. Tylko taka osoba może kształcić jednostkę otwartą, twórczą, potrafiącą rozumieć świat i umiejącą w przyszłości ten świat zmieniać, kreować (Magda-Adamowicz, 2004, s. 277).

Równocześnie nieprzemyślane pseudo innowacje mogą skutkować obniżeniem efektów kształcenia. Nie każde jednak „inne, nowe, niestandardowe” działania w obszarze edukacji zasługują na miano innowacji pedagogicznej. Dlatego też ważne jest wyjaśnienie samego pojęcia „innowacja pedagogiczna”, co staje się zadaniem dość trudnym, ponieważ już w samych aktach prawnych regulujących wprowadzanie i realizację innowacji pedagogicz-

nych nie znajdujemy wyczerpującej definicji. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 lutego 2002 roku w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki czytamy, że innowacją pedagogiczną są „nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Innowacja lub eksperyment mogą obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całą szkołę, oddział lub grupę” (Dz.U. z 2002 r. nr 56, poz. 506). Nie wyjaśniono jednak, co uznaje się za rozwiązanie nowatorskie pozostawiając dowolność interpretacji. Tak lapidarnie tłumaczenia omawianego pojęcia pozostawia wiele niejasności co do tego, co należy traktować za innowację, a co nie.

W celu ukazania złożoności analizowanego terminu zaprezentowano kilka definicji. W zależności od dziedziny życia, której dotyczy pojęcie „innowacja”, jest różnorodnie rozumiane. W słowniku wyrazów obcych łac. *innovatio* to odnowienie (2012, s. 218). Celem innowacyjnych działań jest zawsze poprawa istniejącego stanu rzeczy. Przyjmując za E. Smak, „innowacją pedagogiczną jest ono twórcze rozwiązywanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzaniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił” (Smak, 1997, s. 61).

Szeroką charakterystykę innowacji pedagogicznej przedstawia R. Schultz. Innowacja jest według autora przede wszystkim zmianą świadomą, oryginalną, jednostkową, mającą zwiększyć skuteczność osiągania celów. Dąży do stworzenia nowej ulepszonej praktyki edukacyjnej (Schulz, 1980, s. 108–109). Dla Z. Pietrasińskiego innowacja to „zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przez układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów składających się w sumie na postęp” (Pietrasiński, 1971, s. 9). Dla niniejszych rozważań przyjęto przejrzystą i odpowiadającą potrzebom szkoły definicję W. Okonia, który uznaje, iż „innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub ważnych jego składników. W każdym przypadku chodzi o zmiany ulepszające system, w tym głównie o treści programowe, pracę nauczycieli (metody pracy i środki dydaktyczne), pracę uczniów bądź warunki materialno-społeczne edukacji” (Okoń, 2005, s. 147).

Analizując literaturę przedmiotu, można dokonać głównego podziału innowacji na dydaktyczne i wychowawcze. Pierwsze mają na celu usprawnienie procesu nauczania i uczenia się. Obejmować mogą organizację procesu kształcenia, czyli treści, cele, metody i formy organizacyjne, środki dydaktyczne. Innowacje wychowawcze odnoszą się do rozwijania osobowości wychowanka, rozwiązywania problemów wychowawczych. Dotyczą sposobu oddziaływań pedagogicznych (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 19).

Innym kryterium podziału innowacji jest źródło ich pochodzenia, czyli potrzeby całego systemu oświaty bądź konkretnej szkoły. Wyodrębnia się tutaj innowacje zewnętrzne nazywane też makrosystemowymi będące najczęściej odpowiedzią na kryzys w oświacie i poszukiwanie skuteczniejszych rozwiązań. Pozwalają one również na standaryzację działań edukacyjnych. Innowacje wewnętrzne (mikrosystemowe) wynikają z inicjatywy nauczycieli pracujących w danej szkole i są na ogół skierowane na rozwiązanie konkretnych problemów beneficjentów (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 20). Ze względu na kryterium podziału można wyróżnić w literaturze kilka innych podziałów innowacji. W. Okoń ze względu na kryterium treści wyróżnia innowacje:

- programowe – dotyczą zmian lub modyfikacji programów kształcenia i wiążą się często ze zmianami systemu szkolnego wprowadzanymi przez władze oświatowe,
- metodyczne – dotyczą doskonalenia metod nauczania, uczenia się i wychowania, i wiążą się bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela, w tym również z zastosowaniem środków dydaktycznych w procesie nauczania (nowoczesna technologia kształcenia); zakres zastosowania jest szeroki, np. może dotyczyć wprowadzenia pracy grupowej, nauczania problemowego, kształtowania wyobraźni, poszczególnych rodzajów zajęć dydaktycznych,
- organizacyjne – dotyczą strony organizacyjnej procesu dydaktyczno-wychowawczego, organizacji życia szkoły i współpracy ze środowiskiem oraz organizacji zarządzania w oświacie,
- ustrojowe – dotyczą modelu ustrojowego systemu oświatowo-wychowawczego i polegają na przebudowie ogniw tego systemu lub wprowadzeniu nowych zależności między nimi,

- systemowe – dotyczą całości systemu edukacyjnego, czyli zarówno form ustrojowych, jak i programu, metod oraz organizacji kształcenia i wychowania (Okoń, 1979, s. 330–336).

Wszelkie analizy omawianego pojęcia prowadzą do jednego wniosku. Celem wprowadzanych innowacji pedagogicznych w szkołach jest poprawa jakości kształcenia uczniów.

## **Założenia i sposób realizacji innowacji „Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna otwarta na potrzeby dzieci”**

Wieloletnie doświadczenie pedagogiczne, a przede wszystkim obserwacja systemu edukacji wczesnoszkolnej skłoniły autorkę do opracowania i wdrożenia innowacji metodycznej pt. „Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna otwarta na potrzeby dzieci”. Omawiana innowacja dotyczy systematycznej zmiany w zakresie stosowanych metod pracy, środków dydaktycznych i sposobu pracy uczniów. Realizowana jest od września 2014 roku w klasie I. Do klasy uczęszcza 26 uczniów, z czego 22 to dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku sześciu lat. Bezpośrednie przyczyny wprowadzenia innowacji to: obniżenie wieku szkolnego dla dzieci rozpoczynających naukę w klasie I i wszystkie konsekwencje z tym związane (zob. A. Kruszewska, 2011, s. 379–401; A. Kruszewska, 2015); utrata radości, entuzjazmu i motywacji do nauki przez dzieci przychodzące do szkoły, obniżająca się sprawność fizyczna dzieci, coraz słabsza sprawność manualna i graficzna oraz sedenteryjny tryb nauczania (zob. A. Surynt, A. Wójcik-Grzyb, 2005, s. 137–138; J. Grzesiak, M. Naskret, M. Bronikowski, 2014, s. 131–139); ciągłe ocenianie, testowanie, sprawdzanie i porównywanie oraz rywalizacja (zob. G. Noizet, J.P. Caverni, 1988; D. Klus-Stańska, 2006).

Nazwa innowacji „Radość z nauki na co dzień – edukacja wczesnoszkolna otwarta na potrzeby dzieci” wskazuje równocześnie jej cel. Chodzi o to, aby dzieci, które trafiają do szkoły z dużym entuzjazmem, radością, zapałem, potrzebą eksploracji środowiska i uśmiechem na twarzy, nie traciły go na rzecz stresu, braku możliwości odnoszenia sukcesu, ciągłej rywalizacji i bycia ocenianym. Z drugiej strony żeby forma i metody edukacji były odpowiednią na potrzeby rozwojowe dziecka.

Podstawą omawianej innowacji jest organizowanie edukacji według konstruktywizmu pedagogicznego, odejście od behawiorystycznego systemu nauczania i otwarcie na potrzeby dzieci. Wdrożenie innowacji pozwala na wspieranie procesu uczenia się najmłodszych uczniów i nie ograniczania ich fascynacji światem zewnętrznym, z którą przychodzą do szkoły. Założeniem innowacji jest tworzenie przestrzeni edukacyjnej pozwalającej na wykorzystanie naturalnej aktywności poznawczej dzieci. Nauczania przyjaznego mózgowi, bazującego na ciekawości poznawczej uczniów. Jest alternatywą dla sedenteryjnego sposobu nauczania, który nie sprzyja zintegrowanemu rozwojowi dzieci i blokuje ich naturalny rozwój. Wykorzystuje wiele modalności przekazu, ogranicza do minimum transfer werbalny i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość. Prowadzi do wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Uczeń sam sprawuje kontrolę nad swoją aktywnością poznawczą, ale jednocześnie pracuje w grupie, uwzględniając możliwości poszczególnych jej członków. Realizowana innowacja jest odejściem od behawiorystycznego systemu nauczania, w którym jednostka jest zewnątrzsterowalna, w szczególności przez wzmocnienia w postaci nagrody lub kary. Organizacja procesu kształcenia dąży do wytworzenia gratyfikacji wewnętrznej, stworzenia możliwości odniesienia sukcesu i odczucia samozadowolenia.

Innowacja wykorzystuje system Edukacji przez Ruch<sup>1</sup> Doroty Dziamskiej<sup>2</sup>, dramę, origami, metodę projektu i grę na flażolecie.

Cele główne innowacji to:

- Wprowadzenie nauczania sytuacyjnego (percepcyjno-innowacyjnego) zmierzającego do podniesienia skuteczności kształcenia.
- Wspieranie holistycznego rozwoju dziecka i stworzenia mu jak najlepszych możliwości samorealizacji.

Nauczanie sytuacyjne to stawianie uczniów w okolicznościach zaskakujących, budzących zainteresowanie i ciekawość poznawczą, co równocześnie stymuluje ich motywację do podejmowania wysiłku dydaktycznego. To percepcyjno-innowacyjny sposób uczenia się, który polega na przyswajaniu przez dzieci określonych treści i ich przetwarzaniu w celu poszukiwania nowych rozwiązań (Więckowski, 1993, s. 62–65). Nauczyciel jest tutaj facylitatorem, wspierającym uczniów w podejmowaniu aktywności i inspirującym twórczą aktywność dzieci.

Osiągnięciu tych celów sprzyja stosowanie między innymi systemu Edukacji przez Ruch Doroty Dziamskiej – to kinezylogiczny sposób kształcenia i terapii, który jest zbiorem różnorodnych technik i metod pracy z dzieckiem wykorzystujących naturalny ruch organizmu w procesie uczenia się (Dziamska, Teoria systemu EPR, <http://www.pracownia.origami.org.pl>). To edukacja czynnościowa, której punktem wyjścia w systemie jest planowanie rytmicznego ruchu jako podstawy aktywności poznawczej dziecka. Jak pisze D. Dziamska: „nauczyciel prowadzący zajęcia systemem EPR stosuje określone proste lub bardziej złożone formy ruchu zgodnie z fizjologią i możliwościami psychoruchowymi uczących się dzieci, opierając tak tworzoną zabawę na tzw. kompetencji miarowych uderzeń” (Dziamska, Teoria systemu EPR, <http://www.pracownia.origami.org.pl>).

System EPR zbudowany jest z wielu technik, które spełniają określone funkcje. Twórczyni systemu, D. Dziamska, wywodzi metodyczne rozwiązanie z teorii integracji sensorycznej Jean Ayres, według której mózg otrzymuje informacje ze wszystkich zmysłów, następnie je segreguje, integruje, rozpoznaje i interpretuje, aby mogły być wykorzystane w celowym i efektywnym działaniu (Ayres, 1972). A także teorii poznawczej rozwijającego się dziecka R. Więckowskiego. Opiera się na konstruktywistycznym modelu nauczania, w którym punktem wyjścia jest wiedza, doświadczenia, zainteresowania i pomysły dziecka. Wywołując u dziecka konflikt poznawczy, stwarzamy przestrzeń do poszukiwania rozwiązania problemu. Jednocześnie uczeń ma pełną zgodę na popełnianie błędów i poszukiwanie rozwiązań. W wyniku tych działań dochodzi do rekonstrukcji wiedzy, włączenia nowych jej elementów, a następnie możliwości sprawdzenia i zastosowania. Dziecko pozostaje cały czas aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego. Budujemy w nim poczucie sprawstwa, a tym samym wpływamy na jego poczucie wartości. Jednym z podstawowych założeń innowacji jest praca w grupie. Sukces dziecka zależny jest od umiejętności współpracy i zaangażowania we wspólne działanie. W wyniku wspólnej pracy powstają karty pracy w systemie EPR – plastyczno-techniczna impresja utworzona przez dzieci w trakcie ćwiczeń i zabaw systemu. Wytworzone prace są wykorzystane następnie jako środek dydaktyczny do realizacji treści kształcenia. System EPR reprezentują następujące techniki – ćwiczenia (Dziamska, Teoria systemu EPR, <http://www.pracownia.origami.org.pl>):



- graficzne, rytmiczne ćwiczenia grafomotoryczne wpływające na stabilizację lateralną, wywołujące radość i chęć działania, wykonywane na małej i wielkiej płaszczyźnie jedną ręką,
- graficzne, rytmiczne ćwiczenia grafomotoryczne wpływające na synchronizację pracy mózgu, wykonywane na małej i wielkiej płaszczyźnie oburącz,
- graficzne, rytmiczne ćwiczenia grafomotoryczne wpływające na równoważenie lateralne, wywołujące uczucie swobody, relaksu, wykonywane na małej i wielkiej płaszczyźnie naprzemiennie raz jedną, raz drugą ręką,
- graficzne ćwiczenia grafomotoryczne z rytmem i muzyką w tle, wykonywane jedną ręką, oburącz lub naprzemiennie według uznania dziecka,
- ćwiczenia manipulacyjne wspomagające sprawność dłoni, rąk, nóg i całego organizmu z wykorzystaniem zabawek dydaktycznych samodzielnie wykonanych, które pomagają w uzyskaniu koncentracji,
- ćwiczenia rytmicznej manipulacji obiektami wywołujące stan równowagi fizjologicznej potrzebnej do utworzenia optymalnych warunków uczenia się,
- ćwiczenia spontanicznego ruchu całego ciała jako formy pozawerbalnej komunikacji wspomagające koncentrację i polisensoryczne poznawanie,
- ćwiczenia rytmicznego ruchu całego ciała według wybranej procedury wspomagające integrację cielesnych i intelektualnych mechanizmów uczenia się.

Innowacja ta poza systemem EPR wykorzystuje również zgodnie z założeniami systemu dramę (Dziamska, Gudro, 2010), origami oraz zajęcia gry na flażolecie.

W ujęciu Krystyny Pankowskiej drama to „(...) metoda dydaktyczno-wychowawcza angażująca w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworząca nowe jej jakości w związku z wykorzystaniem wyobraźni emocji, zmysłów i intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach” (Pankowska, 2000, s. 22).

Najczęściej wykorzystywane techniki darmowe w realizacji omawianej innowacji to: ćwiczenie zmysłów, rozmowa-wywiad, rysunek, rzeźbienie-rzeźba (pomnik), scenka pantomimiczna, scenka improwizowana, film – stop-klatka. Wykorzystanie dramy przede wszystkim modeluje osobowość dziecka poprzez rozwijanie wrażliwość uczniów, uczy panowania nad emocjami i wyrażania ich, rozwija słownictwo, fantazję. Przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w życiu poprzez umiejętność świadomego korzystania z dóbr kultury, takich jak np. muzyka, teatr, taniec (Łabecka, Mańka, 2000, s. 492). Jest wiele warunków, jakie trzeba spełnić, aby skutecznie wykorzystywać dramę w edukacji. Niezbędny jest zasób kompetencji zawodowych i osobowościowych nauczyciela. „Nie każdy nauczyciel musi prowadzić zajęcia metodą dramy, tym bardziej że jest to metoda wbrew pozorom niełatwa i wymagająca podjęcia ryzyka (wycofania się z bezpiecznego dystansu, zrezygnowania z autorytetu, akceptacja zmiany ról, przeniesienia odpowiedzialności na grupę, tolerancja hałasu i bałaganu” (Lewandowska-Kidoń, 2001, s. 58). Spełnienie tych warunków gwarantuje skuteczne wykorzystanie dramy w procesie edukacyjnym.

Następną stosowaną metodą w innowacji jest origami – czyli sztuka składania papieru wywodząca się z Chin. Nie sposób w krótkim opracowaniu wymienić korzyści, jakie płyną z wykorzystania origami w pracy z dziećmi. Do najważniejszych należy rozwijanie wyobraźni przestrzennej, sytuacyjnej, myślenia twórczego i konstrukcyjnego. Systematyczne zajęcia z origami pozwalają na doskonalenie zdolności manualnych dziecka. Uczą estetyki, dokładności i dyscypliny. Ułatwiają także zapamiętywanie, wzbogacają wyobraźnię i wrażliwość. Odmianą origami jest origami baje, podstawą jest tutaj opowiadanie nauczyciela, którego dzieci mogą być bohaterami lub sprawcami kolejnych zdarzeń. Opowiadanie dzieli się na etapy i może mieć charakter postępujący i wynikowy. Podczas opowiadania uczniowie są aktywni, wykonują różne czynności obrazujące treść przedstawianą przez nauczyciela bądź dzieci. Jak pisze D. Dziamska, „(...) powinna być to taka zabawa, która wiąże ruch, emocje z aktywnością intelektualną” (Dziamska, 2003, s. 22). Efektem końcowym może być własna książeczka wykonana przez dzieci, która następnie będzie środkiem dydaktycznym w dalszym etapie zajęć. Książeczka ta może również stanowić inspirację do rozmów dzieci z rodzicami.

W omawianej innowacji pedagogicznej prowadzone są zajęcia gry na flażolecie. To najprostszy instrument dęty, jest to cienki flet podłużny z sześcioma otworami palcowymi. Gra na flażolecie jest bardzo łatwa. Dzieci szybko się uczą i mogą zaprezentować swoje umiejętności, co jest dla nich motywujące i dostarcza im wiele radości. Udział w zajęciach rozbudza i rozwija zainteresowania oraz uzdolnienia muzyczne, a także wrażliwość emocjonalną i artystyczną. Dla przybliżenia i zobrazowania założeń systemu EPR, który jest głównym filarem podejmowanych działań innowacyjnych, przedstawiono przykładowy przebieg zabawy z jego wykorzystaniem.

Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna „Mrowisko”:

1. Ćwiczenia grafomotoryczne z muzyką w tle – rytmiczna kreska. Uczniowie podzieleni na 6–8-osobowe grupy chodzą wokół stołu, na którym przyklejony jest arkusz szarego papieru. Poruszają się w rytm muzyki i rytmicznie stawiają olejnym pastelem brązowe kreski.
2. Ćwiczenia grafomotoryczne z muzyką w tle – rytmiczny ślimak. Czarną kredką uczniowie rysują trzy ślimaczki od największego do najmniejszego, łącząc je ze sobą.
3. Ćwiczenia wyobraźni. Rozmowa z dziećmi o tym, co im przypominają narysowane elementy.
4. Konstruowanie mrówek – dorysowywanie części mrówek. Poznanie i omówienie budowy mrówki i mrowiska.
5. Ćwiczenia matematyczne z wykorzystaniem powstałej karty pracy. Tworzenie zbiorów, przeliczanie i porównywanie, dodawanie i odejmowanie. Układanie zadań tekstowych do karty pracy.
6. Przekształcenie karty pracy. Konstruowanie przestrzennego mrowiska.
7. Gratyfikacja. Zachwyty, radość z prezentacji efektów pracy grup.
8. Rozmowa inspirowana kartą pracy i informacjami nauczyciela na temat: „Mrówka – istota społeczna”. Poznanie powiedzeń o mrówkach. Rola i znaczenie współpracy w życiu mrówek i ludzi.

Karta pracy stworzona przez grupę dzieci powstaje w wyniku indywidualnych ćwiczeń. Każde ćwiczenie wzbogaca doświadczenia dziecka w czterech obszarach rozwoju.

Obszar fizyczny:

- rozwijanie poczucia rytmu i koordynacji ruchowej,

- rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- rozwijanie prakcji oraz umiejętności planowania i wyobrażania ruchu,
- rozwijanie orientacji w przestrzeni,
- rozwijanie sprawności manualnej i graficznej.

Obszar poznawczy:

- doskonalenie umiejętności przeliczania, dodawania, odejmowania i układania zadań z treścią,
- kształtowanie umiejętności wypowiedzi na określony temat,
- rozwijanie umiejętności wnioskowania i uogólniania,
- poznanie budowy mrówki i warunków życia mrówek.

Obszar społeczny:

- rozwijanie umiejętności dzielenia przestrzeni z innymi,
- rozwijanie umiejętności współpracy,
- poznanie zasad życia w społeczności mrówek i ludzi.

Obszar emocjonalny:

- rozwijanie umiejętności doświadczania radości i zachwytu z samodzielnie wykonanej pracy (gratyfikacja),
- rozwijanie umiejętności doświadczania radości ze wspólnego działania i sukcesu.

Dodatkowym atutem indywidualnej pracy dziecka jest powstanie karty pracy, która w kolejnym działaniu zostaje przekształcona w następną kartę pracy. Każde działanie pobudza myślenie, przez co rozwija pamięć, wyobraźnię, sprawność graficzną i manualną. Taki przebieg zajęć zapewnia integrację treści i celów, tworząc ciąg sytuacyjny dla różnych działań i przeżyć uczniów. Pozwala to na syntezę wiedzy z różnych dziedzin życia i kształtuje scalony obraz świata.

## **Efekty realizacji innowacji**

Największym sukcesem realizacji tej innowacji jest radość dzieci z uczestnictwa w zajęciach i chętnie uczęszczanie do szkoły, co potwierdzają uczniowie i rodzice. Jest to możliwe dzięki podmiotowemu traktowaniu wychowanka.

Tymczasem dzisiejsza szkoła w dużej mierze zdominowana jest przez zadania dydaktyczne. Tak ucznia, jak i nauczyciela traktuje w sposób przedmiotowy, instrumentalny. Badacze wskazują, iż system dydaktyki współczesnej w sposób świadomy oddziela proces nauczania, kształcenia umysłowego od rozwoju duchowego, moralnego. Świat przeżyć ucznia, jego problemy zdrowotne, etyczne i światopoglądowe pozostają poza zasięgiem szkoły. Uczeń rozliczany jest wyłącznie z wiedzy, ze znajomości rzeczy ściśle określonych przez programy nauczania (Gajdamowicz, 1993, s. 17). Rodzi się potrzeba nowego nauczyciela „mistrza”, który będzie przewodnikiem po świecie wartości. Aby to osiągnąć, niezbędny jest kontakt nauczyciela i ucznia oparty na partnerstwie, zrozumieniu i zaufaniu (Gadacz, 1991, s. 67). Opisana innowacja spełnia ten warunek.

Dotychczasowa ewaluacja innowacji po pierwszym roku potwierdziła osiągnięcie założonych efektów, takich jak:

- Poprawa ogólnej sprawności fizycznej i motorycznej.
- Poprawa koordynacji ruchowej.
- Radzenie sobie z negatywnymi i pozytywnymi emocjami.
- Adekwatne poczucie własnej wartości dziecka.
- Prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej.
- Zaspokojenie potrzeb psychicznych: akceptacji, aprobaty, uznania społecznego.
- Poprawa koncentracji uwagi.
- Umiejętność przetwarzania informacji i samodzielnego tworzenia wiedzy, rozwój funkcji językowych.
- Rozwój wyobraźni przestrzennej.

## Podsumowanie

Być może warto w edukacji zainwestować bardziej w innowacyjność i kreatywność nauczycieli niż w ciągle globalne ulepszanie systemu oświaty. Zdaniem Cz. Kupisiewicza: „Nie było, nie ma i – jak sądzę – nie będzie skutecznej reformy szkolnej bez uznania jej za własną przez nauczycieli, którzy bezpośrednio wpływają na jej przebieg i wyniki” (Kupisiewicz, 1994, s. 81). Stawia to szczególne wyzwania przed nauczycielem jako osobą, która decyduje o kształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dlatego też ważne jest twórcze podejście do organizacji procesu wycho-

wania i nauczania. Dostrzeżenie i zrozumienie przez pedagogów, że to oni stanowią decydujące ogniwo w tworzeniu skutecznego modelu edukacji. Żadne reformy, programy nie zastąpią pasji, motywacji i kompetencji nauczyciela, w szczególności w zakresie umiejętności inspirowania ucznia, dostrzegania jego indywidualnego potencjału i możliwości. Można sformułować kilka postulatów, które bezpośrednio wpływają na skuteczność wprowadzanych innowacji:

- Innowacja może być skutecznym sposobem na efektywne nauczanie tylko wtedy, gdy będzie odpowiedzią na potrzeby dziecka i wynika z rzetelnej diagnozy i ewaluacji wykorzystującej nie tylko metody ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe. To gwarantuje patrzeć na ucznia jak na indywidualnego uczestnika procesu dydaktycznego.
- Innowację może wdrażać nauczyciel posiadający kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne, a przede wszystkim psychologiczne.
- Konieczna jest zmiana pozycji nauczyciela i relacji: nauczyciel – uczeń.
- Aby realizacja innowacji była skuteczna, niezbędna jest bardzo dobra systematyczna współpraca z rodzicami. Przekazywanie im rzetelnej wiedzy na temat założeń, przebiegu i efektów wprowadzanych zmian.
- Głęboka refleksja nauczyciela nad systemem własnej pracy i analiza wyników ewaluacji prowadzonych działań innowacyjnych.
- Istotnym elementem jest współpraca całego grona pedagogicznego i wsparcie ze strony dyrektora.
- Rzetelna, aktualna wiedza nauczyciela na temat teorii uczenia się i nauczania oraz związków, jakie zachodzą między nimi.
- Odejście od wdrażania zmian w edukacji w sposób wyłącznie intuicyjny i bazowania na potocznej wiedzy dydaktycznej (zob. Klus-Stańska, 2010, s. 51–103).

Ważna jest zmian w sposobie myślenia zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Zakorzenione tradycyjne patrzanie na rolę szkoły jako fundamentu do lepszego życia powoduje, że bardzo często zarówno nauczyciele, jak i rodzice zapominają o szczęśliwym dzieciństwie. Skupiając się na dążeniu do szczęśliwego jutra, zapominają o dziś. Traktujemy szkołę jak etap przejściowy służący osiągnięciu czegoś więcej. Dzieciństwo to kluczowe stadium determinujące kształtowanie się osobowości. Dlatego niezbędne jest stwo-

rzenie przestrzeni, w której dziecko dobrze się czuje, jest radosne, może rozwijać talenty i zainteresowania. Sprzyja temu nauczanie z miłością, o którym pisze W. Bednarkowa: „Nauczyciel przygotowuje konspekt *con amore* – z miłością do każdej uczennicy i każdego ucznia, ze świadomością, jacy oni są (...)” (Bednarkowa, 2010, s. 110). Kompetencje poznawcze: czytanie, pisanie, umiejętności matematyczne są potrzebne, ale w nie mniejszym o ile nie większym stopniu potrzebne są nam kompetencje emocjonalne, zapał, wytrwałość w dążeniu do celu, zdolność do empatii i umiejętności zachowań społecznych. Dlatego pozwólmy dzieciom być szczęśliwymi w drodze do dorosłości. Tylko szczęśliwe dziecko może wyrosnąć na szczęśliwego dorosłego.

## Bibliografia

- Ayres A.J. (1972), *Sensory Integration and Learning Disorders*, Los Angeles.
- Bednarkowa W. (2010), *O talentach w szkole czyli o 7 wspaniałych*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Dziamka D. (2003), *Opowieści z papierowego pudełka*, Wyd. BP, Poznań.
- Dziamka D., Gudro D. (2010), *Bawię się i uczę. Edukacja przez ruch i drama w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” nr 1, 1991.
- Gajdamowicz H. (1993), *Nowe wartości i przemiany celów kształcenia*, Toruńskie Studia Dydaktyczne 2 (II).
- Grzesiak J., Naskręt M., Bronikowski M. (2014), *Znaczenie koordynacji ruchów ręki w kształtowaniu umiejętności grafomotorycznych u dzieci w wieku 6–7 lat*, Rozprawy Naukowe 47, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu.
- Klus-Stańska D., *Komu potrzebne jest ocenianie w szkole?*, „Edukacja i Dialog”, nr 5, 2006.
- Klus-Stańska D., (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2009), *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kruszewska A. (2011), *Dziecko 6-letnie na progu szkolnym – jego umiejętności społeczno-emocjonalne*. W: red. nauk. M.M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, Wyd. „Żak”, Warszawa.

- Kruszewska A. (2015), *Między przedszkolem a szkołą. Obowiązek szkolny sześciolatka – dziecko przekracza próg szkoły*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM, Częstochowa.
- Kupisiewicz Cz. (1994), *Dziewiętnaście tez o kształceniu nauczycieli*. W: T. Lewowicki (red.), *W kręgu teorii praktyki kształcenia wielostronnego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Lewandowska-Kidoń T. (2001), *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Łabecka G. i Mańka L., *Wykorzystanie ćwiczeń dramowych w nauczaniu wczesnoszkolnym „Życie Szkoły”*, nr 8, 2000.
- Magda-Adamowicz M. (2004), *Style wychowania twórczych nauczycieli edukacji elementarnej*. W: W. Szlufik, T. Banaszekiewicz, A. Pękala (red.), *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Wyd. Akademii Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
- Noizet G., Caverni J.P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Okoń W. (1979), *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa.
- Okoń W. (2005), *Nowy słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. (1971), *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Schulz R. (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych i trudnych (2012), Wydawnictwo IBIS, Poznań.
- Smak E. (1997), *Z zagadnień innowacji pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Surynt A., Wójcik-Grzyb A. (2015), *Sprawność fizyczna dzieci w wieku 6 i 7 lat jako element dojrzałości szkolnej*, Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu, Zeszyt 54.
- Więckowski R. (1993), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.



## Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., nr 56, poz. 506).

## Źródła internetowe

Dziamka D. (2015), *Teoria systemu Edukacji Przez Ruch*, <http://www.pracownia.origami.org.pl/sub,pl,teoria-systemu-epr.html> (data dostępu: 10.12.2015).

## Endnotes

- <sup>1</sup> W dalszej części artykułu będzie stosowany skrót EPR oznaczający system Edukacji przez Ruch Doroty Dziamskiej.
- <sup>2</sup> Dorota Dziamska – pedagog, metodyk nauczania początkowego, autorka systemu Edukacji przez Ruch, prowadzi Pracownię Pedagogiczną im. prof. R. Więtkowskiego w Poznaniu. Jest autorką licznych publikacji z propozycjami pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, m.in.: „Edukacja przez ruch. Kropki, kreski, owale, wiązki” WSiP 2005; „Edukacja przez ruch. Fale, spirale, jodełki, zygzaki”, WSiP 2005; „Edukacja przez ruch. Zabawy z papierowym wachlarzem”, WSiP 2008; „Edukacja przez ruch. Zabawy z linią”, WSiP 2009; „Edukacja przez ruch. Matematyczne obrazy w szkole”, WSiP 2009; „Papierowe zwierzaki, czyli origami płaskie i przestrzenne z kwadratu”, Wyd. Bis 2006.

## Trzylatek w przestrzeni przedszkola *A three-year-old in pre-school space*

### ABSTRACT

Adaptation process of a child in pre-school is influenced by many environmental factors as well as factors that result from individual psychical conditions of the child. To create an ideal environment that supports adaptation of a three-year-old child in pre-school it is necessary to integrate all aspects that involve fulfilling the child's needs and guarantying his/her harmonious development. After all, the adaptation takes place at very important moment when the child is "separated" (for some time) from home and beloved parents. One of the environmental factors is a building – the pre-school area. Space that is at child's disposal includes: play room – daily room, toilets, cloakroom, halls that connect all other rooms, playground, room designated for resting and recreation rooms. All these constitute architecture of the pre-school building along with its surroundings, interior design, fitting-out of premises and space at the disposal of children.

**Keywords:** *adaptation, pre-school maturity, self-reliance, adaptation factors, architectural space, spatial orientation, pre-school education*

### STRESZCZENIE

Na proces adaptacji dziecka w przedszkolu ma wpływ wiele czynników środowiskowych oraz czynników wynikających z indywidualnych uwarunkowań psychicznych dziecka. Dla stworzenia idealnego środowiska sprzyjającego adaptacji dziecka trzyletniego w przedszkolu wymagane jest maksymalne zin-

tegowanie wszystkich aspektów związanych z zaspokojeniem potrzeb dziecka i zapewnieniem mu harmonijnego rozwoju. Dzieje się to przecież w niezwykle ważnym momencie „oderwania” (na jakiś czas) dziecka od domu rodzinnego i ukochanych rodziców. Jednym z czynników środowiskowych jest budynek – przestrzeń przedszkola. Przestrzeń oddana dziecku to: sala zabaw – sala dzienna, toalety, szatnia, hole łączące te pomieszczenia, plac zabaw, sala przeznaczona do odpoczynku oraz sale rekreacyjne. Wszystko to stanowi architekturę budynku przedszkolnego wraz z jego otoczeniem, wystrojem i zagospodarowaniem pomieszczeń oraz przestrzenią oddaną do dyspozycji dziecka.

**Słowa kluczowe:** *adaptacja, dojrzałość przedszkolna, samodzielność, czynniki adaptacyjne, przestrzeń architektoniczna, orientacja w przestrzeni, edukacja przedszkolna*

## Adaptacja – pojęcie i uwarunkowania

Przemiany, jakie zachodzą w życiu każdego człowieka, sprawiają, że swoje cele życiowe musi on realizować we wciąż nowych, zmieniających się, a nawet kilku środowiskach jednocześnie. Wymaga to więc ciągłego stosowania i rozwijania mechanizmów adaptacyjnych.

Każda zmiana przynosi ze sobą w życiu człowieka przeżycia ciekawe, radosne, pożądane, ale czasami też i trudne. Takim ważnym i niełatwym momentem w życiu dziecka jest z pewnością przekroczenie po raz pierwszy progu przedszkola i adaptacja w nowym środowisku.

Termin „adaptacja” w psychologii społecznej i socjologii odnosi się do zmiany w zakresie dyspozycji społecznych bądź kulturowych i dlatego mówi się, że ktoś adaptuje się do nowego środowiska (Reber, 2000).

Pojęcie „adaptacja”, inaczej przystosowanie, wywodzi się z nauk biologicznych. Biologiczna koncepcja przystosowania została przeniesiona na grunt psychologicznych i socjologicznych teorii zajmujących się poszukiwaniem mechanizmów regulujących zachowanie człowieka w określonym środowisku. W znaczeniu ogólnym oznacza „przystosowanie się organizmu do określonego układu warunków środowiska; w psychologii – stan równowagi pomiędzy organizmem a środowiskiem powstały w wyniku procesów asymilacji i akomodacji. Wyróżnia się także: adaptację społeczną (jej składnikiem jest adaptacja pedagogiczna), która polega na zaprowadzaniu harmonii między potrzebami i dążeniami jednostki a wymogami i oczekiwaniami jej środowiska” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 7).

T. Tomaszewski w swojej ogólnej teorii zachowania się ujmuje przystosowanie społeczne jako regulowanie wzajemnych stosunków z otoczeniem społecznym przez adaptację oraz działanie. Adaptacja wyraża się zmianami zachodzącymi w jednostce odpowiednio do stanu otoczenia, a działanie polega na przekształcaniu otoczenia odpowiednio do stanu jednostki. Dalsze przystosowanie społeczne oznacza taką regulację stosunków z otoczeniem, która zapewni człowiekowi zaspokojenie własnych potrzeb psychospołecznych oraz umożliwi spełnienie wymagań stawianych mu przez środowisko (Tomaszewski, 1982).

J. Pieter zdefiniował adaptację w sposób bardzo zwięzły, jako „przystosowanie się uwagi lub zmysłu do podniety” (Pieter, 1963, s. 1). Oznacza to, że istnieje wiele impulsów przyczyniających się do ogólnej mobilizacji całego organizmu, by „dostroić się” do wszelkich warunków zewnętrznych.

W teorii J. Piageta, który twierdził, iż aby przeżyć, każdy organizm musi zaadaptować się do wymagań środowiska, adaptacja to tendencja do dostosowania się do środowiska w celu przetrwania. Taka adaptacja zachodzi poprzez procesy asymilacji i akomodacji. Asymilacja to proces, w którym nowy przedmiot lub idea zostaje zrozumiany w kategoriach pojęć lub czynności (schematy), jakie dziecko już zna. Umożliwia ona jednostce działanie w nowych sytuacjach i wobec nowych problemów za pomocą już istniejących schematów. Natomiast akomodacja jest komplementarnym procesem, który umożliwia jednostce modyfikowanie pojęć i czynności tak, aby pasowały one do nowych sytuacji, przedmiotów lub informacji. Akomodacja jest procesem, który polega na zmianie istniejących schematów lub wytwarzaniu nowych. Gdy dziecko napotyka coś nowego lub wymagającego innego podejścia, zaburzony zostaje stan harmonii poznawczej. Procesy asymilacji i akomodacji działają w celu przywrócenia go (Piaget, 1967, s. 28 i nast.).

Zdaniem J. Piageta, za każdym razem, gdy jednostka wchodzi w interakcje z otoczeniem, dokonuje asymilacji tego otoczenia do swoich struktur poznawczych, tzn. zmienia swoje rozumienie w taki sposób, aby mogła pojąć nowe dane. Adaptacja przebiega w postaci uzupełniających się procesów asymilacji i akomodacji. Dla rozwoju jednostki istotny jest proces równoważenia, którego rola polega na konsolidowaniu akomodacji przez asymilację. W ten sposób zmieniają się struktury umysłowe i rozwijają się zdolności poznawcze.

Pierwsze dni pobytu dziecka w przedszkolu wymagają od niego dużych zdolności adaptacyjnych, dlatego też odczucia związane z zetknięciem się z nieznaną mu dotychczas sytuacją będą decydować o jego psychofizycznym funkcjonowaniu w tym środowisku. Mogą one w znacznym stopniu określać późniejszą postawę i oczekiwania dziecka oraz jego zdolność do odpowiedniego reagowania na bodźce, ponieważ wcześniej ukształtowane postawy i wzory zachowań mają tendencje do utrzymywania się (Klim-Klimaszewska, 2006, s. 12). Objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym jest przełomem w jego życiu, nierzadko nawet wstrząsem i może sprawiać mu wiele trudności. Jest to uwarunkowane następującymi czynnikami:

- sytuacyjnymi, bowiem objęcie dziecka wychowaniem instytucjonalnym polega na całkowitej odmienności sytuacji przedszkolnej w porównaniu do sytuacji znanych dziecku dotychczas; odmienność ta wynika m.in. z prowadzenia innego, nowego trybu życia, nowych obowiązków i wymagań, nowych form współżycia w grupie rówieśniczej, innych zasad pracy, jak systematyczność, porządek, konieczność długotrwałej koncentracji uwagi,
- subiektywnym, wzmagającym stresujące działania związane z pójściem dziecka do przedszkola; chodzi tu o znaczenie, jakie dzieci przypisują przedszkolu, i przejęcie się nową rolą,
- obiektywno-rozwojowym, bowiem dla okresu przedszkolnego charakterystyczna jest niewielka odporność psychiczna i skłonność do silnych reakcji na bodźce wszelkiego rodzaju (Klim-Klimaszewska, 2006, s. 13 i nast.).

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele czynników uważanych za ważne dla procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego. Można je podzielić na dwie grupy: endogenne (wewnętrzne) i egzogenne (zewnętrzne). Do czynników endogennych zalicza się wiek dziecka, płeć, indywidualne cechy układu nerwowego, stan zdrowia, ogólny poziom jego rozwoju psychoruchowego. Natomiast do czynników egzogennych zalicza się środowisko rodzinne dziecka, tj. warunki bytowe rodziny, jej strukturę formalną, liczbę członków rodziny, wzajemny stosunek między nimi, postawy rodziców oraz związany z tym system wychowania, a także cechy nowego środowiska, do którego dziecko musi się przystosować, a więc wa-

runki lokalowe przedszkola, wyposażenie w sprzęt i zabawki, liczba dzieci w grupie, oddziaływania wychowawcze nauczycielki.

Wydaje się jednak, że niebagatelną rolę w adaptacji dziecka do przedszkola odgrywają w dużej mierze czynniki związane ze środowiskiem przedszkolnym (Juszczyk-Rygałło, 2007). Chodzi tu głównie o organizację pracy i zasady przyjmowania małych dzieci do grup przedszkolnych, stopień zaspokojenia ich potrzeb, dostosowanie wymagań do możliwości dzieci, wiedzę pedagogiczną nauczycieli i ich stosunek do dzieci.

## **Jawne i ukryte wymiary przestrzeni architektonicznej przedszkola**

Wszystko, co nas otacza, tj. elementy przyrody ożywionej i nieożywionej, miejsca, budynki i inni ludzie, mają na nas wpływ. Mogą być przyjazne i tym samym stymulujące lub nieprzyjazne i wpływające niekorzystnie, lub też hamujące nasz rozwój.

Hierarchia potrzeb Abrahama Masłowa porządkuje je od najbardziej podstawowych (wynikających z funkcji życiowych) do potrzeb wyższego poziomu, które aktywizują się dopiero po zaspokojeniu niższych. Potrzeby warunkują nasze życie. Poprzez potrzeby kształtujemy sposób naszego życia, systemy wartości, relacje z innymi ludźmi. Na ogół potrzebę ludzką określa się jako „wynikające ze stanu braku – pożądanie czegoś niezbędnego do zapewnienia warunków rozwoju i funkcjonowania człowieka” (Cempel, 2005, s. 12 i nast.). To pożądanie może dotyczyć przedmiotów materialnych, pewnych stanów emocjonalnych, wyników jakiegoś działania oraz określonych stosunków między ludźmi. Można stwierdzić, że potrzeba oznacza uświadomiony brak czegoś.

Autor jest zdania, że najbardziej podstawowe potrzeby mają charakter fizjologiczny: jedzenie, picie, ogrzewanie, schronienie i odpoczynek, a w następnej kolejności potrzeba bezpieczeństwa i przynależności. Dom rodzinny powinien zapewnić zaspokojenie dziecku wszystkich jego potrzeb, a kolejnym miejscem powinno być przedszkole wraz z jego personelem, programem, pomieszczeniami, przestrzenią fizyczną i rówieśnikami. Budynek przedszkola i jego otoczenie powinno zaspokoić potrzebę schronienia, ogrzania, jedzenia, pragnienia, bezpieczeństwa oraz przynależności.

Wnikliwej analizie jawnych i ukrytych wymiarów przestrzeni architektonicznej przedszkola dokonała E. Siarkiewicz (2000). W oparciu o literaturę i własne badania dokonała analizy pracy przedszkola i jego fizycznego otoczenia. Zwróciła uwagę na zjawiska, które istnieją w rzeczywistości przedszkolnej i mają być widoczne, oraz zjawiska, które istnieją, ale mają być niewidoczne dla niewtajemniczonych.

Zdaniem autorki sam sposób pojmowania przestrzeni w literaturze jest bardzo zajmujący ze względu na wielość znaczeń i rozmaite powiązania. Matematycy zajmują się przestrzenią jako ideą abstrakcyjną, fizycy jako jedną z własności materii. „Przestrzeń” rozumiana jako środowisko naturalne, wykształcone w określony sposób w toku ewolucji, jest przedmiotem badań nauk przyrodniczych i geograficznych. Natomiast przestrzeń jako twór ludzki, antropogeniczny, kulturowy i społeczny, wytwarzany przez jednostki, grupy i zbiorowości ludzkie, jest przedmiotem badań wielu dziedzin nauki.

Przestrzeń według Yi-Fu Tuan jest bezosobowa, jest neutralnym zespołem zdarzeń, przedmiotów i wymiarów, to dzięki nadaniu przez człowieka znaczenia, przestrzeń zamienia się w miejsce (za: Nalaskowski, 2002). Zdaniem E.T. Halla zmysł przestrzeni u ludzi jest ściśle związany z ich doświadczeniami kulturowymi, społecznymi, stanowi wynik osobistych relacji z otoczeniem. Autor uważa, iż każdy człowiek rości sobie prawo do pewnego obszaru i chroni go przed innymi, uznając taki system zachowań człowieka za terytorializm. Człowiek dąży do stworzenia materialnych granic własnego terytorium, wyznaczając tym samym bardzo liczne oznaczenia niewidzialnych granic. Hall opisując strukturę przestrzeni, wyznacza jej trzy rodzaje:

- przestrzeń trwała – obejmuje zarówno zmaterializowane, jak i niewidoczne dla innych wzorce, które kierują zachowaniem człowieka,
- przestrzeń na pół trwała – jest związana z materialnymi środkami wypełniającymi przestrzeń, ze sprzętem, którego ustawienie może mieć decydujący wpływ na zachowanie człowieka (dospołecznienie lub odspołecznienie),
- przestrzeń nieformalna – dotyczy dystansu utrzymywanego pomiędzy ludźmi, mieszczącego się zazwyczaj poza zasięgiem świadomości (Hall, 1978).

Wiedza z zakresu proksemiki (nauki zajmującej się badaniem wzajemnego wpływu relacji przestrzennych między osobami oraz między osobami a otoczeniem materialnym na relacje psychologiczne, sposób komunikacji itp.) powinna stanowić, zdaniem wielu autorów, podstawowe zasady budowy osiedli, domów oraz mieszkań i sposobu ich wyposażenia. Poza względami estetycznymi oraz tymi związanymi z komfortem życia, można wykorzystując osiągnięcia proksemiki, uzyskać wpływ na zachowanie ludzi, na ich nastrój, samopoczucie oraz na ilość i jakość ich wzajemnych kontaktów (Siarkiewicz, 2000).

Budynek przedszkolny wraz z jego otoczeniem jest miejscem użyteczności publicznej. Jego budowa, modernizacja, adaptacja i użytkowanie są ściśle uregulowane normami prawnymi prawa budowlanego, przeciwpożarowego, z zakresu ochrony środowiska, przepisów sanitarnych oraz prawa pracy (np. liczba pomieszczeń dla obsługi przedszkola). Jednocześnie, ze względu na rodzaj prowadzonej działalności, podlegać mogą dodatkowo przepisom szczególnym oraz regulacjom prawa lokalnego. Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie, jasno określa te warunki (Dz.U. 2002, nr 75, poz. 690).

Wszystkie wymogi zawarte w przepisach sanitarnych, budowlanych czy przeciwpożarowych odnoszące się do bezpieczeństwa i higieny mają swoje uzasadnienie, ponieważ dotyczą zdrowia i życia ludzi. Na administratorach budynków i lokali spoczywa więc ogromna odpowiedzialność. Istotne jest: przestrzeganie przepisów w momencie rozpoczynania działalności (co wiąże się z uzyskaniem pozytywnej opinii m.in. powiatowych służb sanitarnych i nadzoru budowlanego) oraz rygorystyczne przestrzeganie terminów przeglądów i badań, a także wykonywanie zaleceń inspektorów służb i uprawnień jednostek.

Przepisów sanitarnych nie można rozpatrywać w oderwaniu od norm i zasad wynikających z warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Zgodnie z normami prawa budowlanego pomieszczenia w lokalach i budynkach użyteczności publicznej muszą mieć wysokość 3 m. Dopuszczalne jest 2,5 m, ale pod warunkiem zainstalowania kosztownej wentylacji mechanicznej lub klimatyzacji (na jej zamontowanie trzeba uzyskać wcześniej zgodę wojewódzkiego inspektora sanitarnego).



Ponadto klatka schodowa musi mieć minimum 120 cm szerokości pomiędzy balustradami. Wymagane są też hydranty o zwiększonej wydajności, wyjście ewakuacyjne, gaśnice, oświetlenie awaryjne i wykładziny odpowiadające przepisom przeciwpożarowym (Dz.U. 2002, nr 75, poz. 690).

## Budynek przedszkola i jego elementy architektoniczne

Budynek przedszkolny to obiekt szczególny, ponieważ przez większą część dnia zastępuje dzieciom dom rodzinny, będąc dla nich otoczeniem naturalnym. Powinien być zatem optymalnie dostosowany do potrzeb psychofizycznych jego użytkowników i gospodarzy. Musi być bezpieczny, funkcjonalny i estetyczny. Powinien także mieć określony mikroklimat, co podkreśla W. Leżańska (1990, s. 47).

Smutno prezentują się przedszkola na nowych osiedlach mieszkaniowych, w większości budowane według jednolitego projektu, w takich samych technologiach i takich samych barwach. Nikt nie ma wątpliwości, że to przedszkole, ale to jest właśnie uniformizm architektoniczny, z którym należy walczyć. Często zapomina się o ogrodzie przedszkolnym lub choćby skrawku zieleni na tzw. plac zabaw, tym samym pozbawiając dzieci zabawy lub zajęć dydaktycznych na świeżym powietrzu.

Mówiąc zatem o przedszkolu „na miarę potrzeb dziecka”, mamy na myśli nie tylko właściwy system wychowawczy, odpowiednie sprzęty, zabawki itp., ale także odpowiedni budynek, zachęcający swoim wyglądem do przebywania w nim. „Codzienne otoczenie dziecka – pisała J. Putowska – to teren pierwszych doznań artystycznych. Jak wszystkie wspomnienia z najmłodszych lat, doznania te utrwalają się na całe życie, kształtują lub paczą upodobania – wyrabiają smak estetyczny” (za: Leżańska, 1990, s. 48).

Siarkiewicz przeanalizowała przestrzeń przedszkolną i dokonała w niej szeregu podziałów.

Budynek przedszkolny udostępnia swoją przestrzeń wielu osobom, dzieląc ją na różne pomieszczenia i tworząc tym samym m.in.:

- przestrzeń dydaktyczną ogólną, tj. salę zabaw i zajęć dla dzieci, wyposażoną w meble, przybory sportowe, zabawki i pomoce dydaktyczne,
- przestrzeń specjalistyczną, tj. sale gimnastyczne, pracownie logopedyczne, gabinety lekarskie, gabinety terapeutyczne, stołówki, pomieszczenia techniczne, kuchnię, które wyposażone są w specjalistyczny sprzęt,

- przestrzeń wielofunkcyjną, tj. aulę, hol, przeznaczone na spotkania, zebrania czy zabawy okolicznościowe,
- przestrzeń komunikacyjną, tj. ciąg korytarzy i szlaków łączących inne, specjalistyczne pomieszczenia ze sobą,
- przestrzeń administracyjną, tj. gabinet dyrektora, pokój intendenci (Siarkiewicz, 2000, s. 130).

Autorka nadmienia, iż ze względu na metraż budynku przestrzenie te mogą być zamienne co do swych funkcji, np. gabinet dyrektora zamienia się w pokój logopedyczny – zamiana przestrzeni administracyjnej w przestrzeń specjalistyczną.

Przestrzeń dydaktyczna to przede wszystkim sala zabaw, którą dysponują nauczyciele oraz dzieci z przypisanej grupy, stając się tym samym wspólną ich własnością. Pewną intymność w obrębie tej przestrzeni ma zapewnić nauczycielowi biurko – niedostępne dla dzieci i pozostałego personelu – który w chwilach zmęczenia jest razem z grupą, a jednak osobno, pozwalając sobie na pewien dystans od dziecięcych zabaw i wytwarza w ten sposób własną intymną przestrzeń. Siarkiewicz podkreśla, że w wielu przedszkolach dziecko, chcąc wziąć zabawkę lub zmienić formę zabawy, umyć ręce lub skorzystać z toalety, musi zapytać o zgodę nauczyciela. Przemieszczanie się dziecka po przedszkolu, udział w zajęciach może odbywać się jedynie na wniosek nauczyciela lub za jego zgodą – tak więc przestrzeń oddana dzieciom do dyspozycji, wraz z jej zasobami materialnymi, jest nadal bardziej własnością nauczyciela niż dzieci.

Dzieci w poszukiwaniu bezpiecznej przestrzeni zapewniającej intymność często zatrzymują się dłużej w umywalni lub w toalecie, gdzie wspólnie szepczą lub planują zabawę i ta rozpaczliwa oraz intymna organizacja przestrzeni trwa do chwili, gdy zostanie zauważona, „zdemaskowana” i przerwana przez kogoś z pracowników.

Kolejnym „przydziałem” przestrzeni dla dzieci w porozumieniu z nauczycielami jest organizacja różnego rodzaju kącików zainteresowań, gdzie dzieci mogą z dala od grupy, w małych zespołach oddać się zabawie.

Hol jako przestrzeń wielofunkcyjna jest wizytówką przedszkola. To do holu rodzic przyprowdza i odbiera z niego dziecko. Powinien być ozdobiony kolorowymi dekoracjami, pracami plastycznymi dzieci, informa-

cjami o aktualnym planie dydaktyczno-wychowawczym. Znajdować się tu powinny również informacje dla rodziców o istniejących instytucjach udzielających wszelkiej pomocy rodzinie i dzieciom, ramowy rozkład dnia, informacje o prawidłowościach rozwoju psychoruchowego dzieci w wieku przedszkolnym, statut przedszkola i inne dokumenty prawne dotyczące organizacji placówki. Hol bywa ściśle oddzielony granicą percepcji wzrokowej i słuchowej od pozostałych pomieszczeń np. drzwiami, szlabanem, płotem, ławką, napisem typu „mamo – dalej pójdę sam”. W wielu przedszkolach po wyznaczonym okresie przeznaczonym na przyprowadzenie dzieci, zarządzeniem dyrektora, brama wejściowa i drzwi główne są zamknięte. Przedszkole w ten sposób staje się przestrzenią zamkniętą, do której nie mają dostępu osoby postronne.

Architektura przedszkola oraz jego zasoby materialne w dużej mierze determinują całość pracy przedszkola, aktywność wszystkich jego pracowników, dookreślają rolę dzieci i rodziców. Przestrzeń przedszkola powinna być traktowana jako środek zapewniający dzieciom możliwość właściwego rozwoju, bezpiecznej zabawy, ciekawej nauki, doświadczania kontaktów z innymi dziećmi w różnych sytuacjach. Przestrzeń ta nie musi stanowić oddzielnych pomieszczeń, lecz być użytkowana poprzez szczególnie układ mebli, ustawienie ruchomej ścianki lub w sposób symboliczny, przez jej oznakowanie, tj. napisy, ilustracje, określoną grupę pomocy dydaktycznych, zabawek itp.

## Z badań

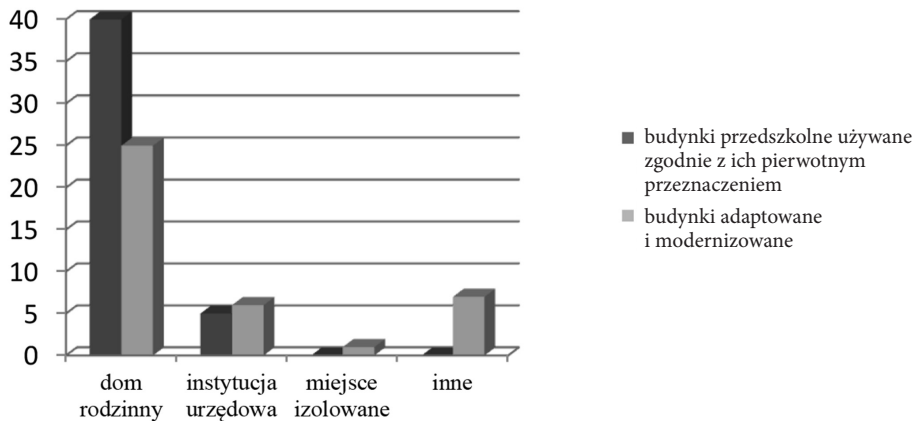
Rodzice, posyłając swoje trzyletnie dzieci do placówki opiekuńczej, jaką jest przedszkole, bardzo wnikliwie przyglądają się przestrzeni, w jakiej przyjdzie ich dziecku spędzać kilka godzin dziennie. Są bardzo krytyczni w ocenie warunków przedszkolnych i niejednokrotnie to przestrzeń architektoniczna decyduje o zapisaniu dziecka do placówki.

Badania ankietowe wśród rodziców przeprowadzono w przedszkolach na terenie Częstochowy i okolic. Były to przedszkola zaprojektowane i użytkowane zgodnie z ich przeznaczeniem, które opiniowało 45 rodziców, oraz przedszkola zmodernizowane i adaptowane dla potrzeb placówki, o których wypowiedziało się 39 rodziców trzylatków. Razem w badaniu brały udział 84 osoby.

Pierwsze pytanie kwestionariusza ankiety dotyczyło skojarzeń rodziców związanych z budynkiem przedszkola. Postrzeganie budynku i kojarzenie go z innym miejscem jest ważnym czynnikiem decydującym o nastawieniu pozytywnym lub negatywnym do tego miejsca. W pytaniu tym zaproponowano do wyboru skojarzenie z domem rodzinnym (ciepło ogniska domowego i bezpieczeństwo w kręgu osób bliskich), z instytucją urzędową (wrażenie nadzoru, formalnych stosunków międzyludzkich), z miejscem izolowanym (dostęp tylko dla uprawnionych, wybranych) lub z innym miejscem. Odpowiedzi rodziców zilustrowano w postaci wykresu 1.

Wykres 1.

**Skojarzenia rodziców związane z budynkiem przedszkolnym (dane w liczbach)**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę w roku akad. 2015/2016 w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

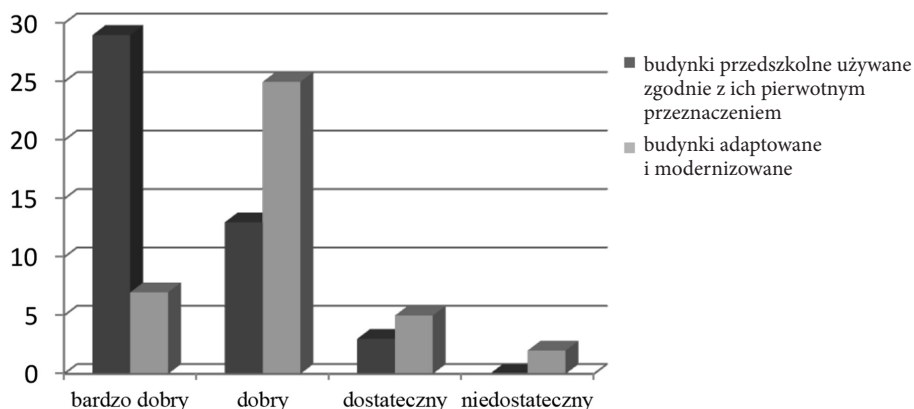
W grupie budynków przedszkolnych zaprojektowanych i użytkowanych zgodnie z przeznaczeniem 40 rodziców kojarzyło budynek z domem rodzinnym (co stanowiło około 88% wszystkich badanych rodziców w tej grupie), 5 rodziców wskazało na instytucję urzędową (około 12% badanych). Natomiast w grupie budynków zmodernizowanych i zaadaptowanych 26 rodziców kojarzyło przedszkole z domem rodzinnym (około 66%), 5 rodziców skojarzyło przedszkole z instytucją urzędową (około 13%). Jako inne wskazywano przyjazne i bezpieczne miejsce do zabawy.

Drugie pytanie ankiety dotyczyło oceny estetyki placu zabaw dla dzieci na terenie przedszkola. Czas spędzony z grupą rówieśników i wychowawcą powinien pozwolić na bezpieczną i urozmaiconą zabawę. Warunkiem jest jednak dostateczna ilość bezpiecznych urządzeń do zabawy, np. huśtawek, koników, karuzeli, wielkość piaskownicy, obszar dla swobodnej zabawy i osłona przed słońcem.

Celem tego pytania było wskazanie na różnice w estetyce i wyposażeniu placów zabaw na terenie obu grup badanych budynków. Poniższy wykres ilustruje ocenę rodziców.

Wykres 2.

Stan i estetyka przedszkolnego placu zabaw w opinii rodziców (dane w liczbach)



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę w roku akad. 2015/2016 w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

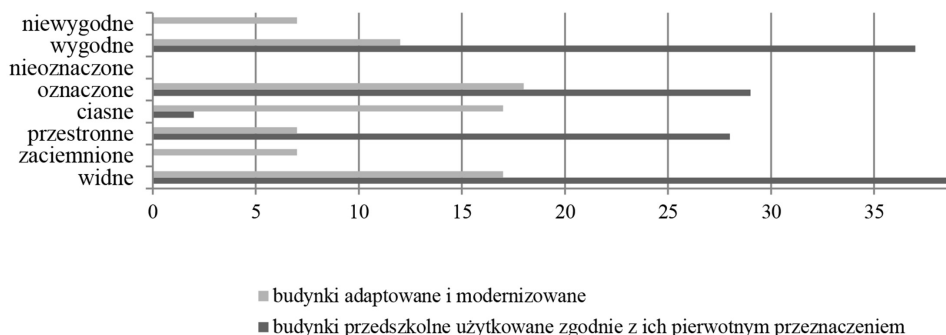
W grupie budynków użytkowanych zgodnie z ich pierwotnym przeznaczeniem zdecydowana większość rodziców oceniła plac zabaw bardzo dobrze i dobrze. W grupie budynków zaadaptowanych więcej ocen było jedynie dobrych, ale i kilka negatywnych.

Trzecie pytanie miało na celu uzyskanie opinii na temat szatni przedszkolnych i miejsc w nich przeznaczonych dla dzieci trzyletnich. Rodzice zostali poproszeni o opisanie szatni poprzez jednoczesne wybranie kilku określeń. Szatnia to miejsce rozłąki z rodzicami. W pierwszych dniach pobytu w przedszkolu każde dziecko otrzymuje oznaczone miejsce wraz z szafką

na rzeczy. Przechylnosc, oswietlenie i oznaczenie tych miejsc ma szczegolne znaczenie dla dziecka trzyletniego, poniewaz laczy sie z jego komfortem psychicznym i fizycznym podczas przebijania sie. Odpowiedzi na to pytanie mialy na celu wskazanie roznic w zagospodarowaniu tej przestrzeni w obu grupach badanych budynkow. Ponizej przedstawiono graficzny obraz uzyskanych odpowiedzi.

Wykres 3.

## Opinie rodzicow dotyczace miejsca w szatni dla dzieci trzyletnich (dane w liczbach)

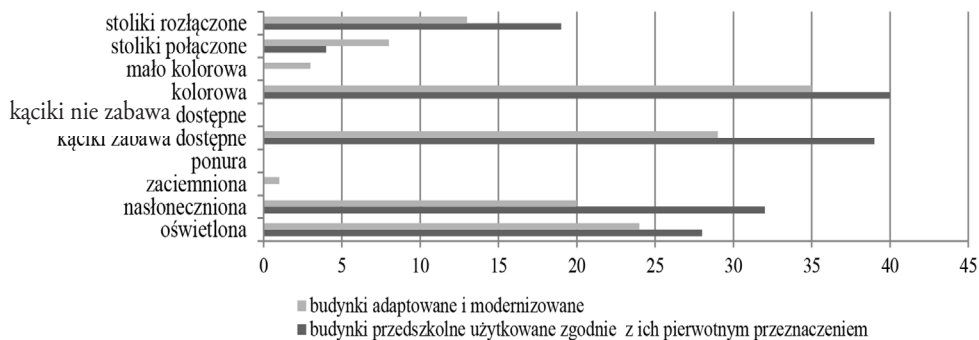


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę w roku akad. 2015/2016 w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

Jak wynika z odpowiedzi rodzicow, te budynki przedszkolne, które były zaadaptowane i modernizowane na potrzeby przedszkola, charakteryzowały się gorszymi warunkami. Te, które budowane były jako docelowe budynki przedszkolne, oceniono wysoko jako widne, przechylnone i wygodne.

Kolejne pytanie dotyczyło opisu sali dziennej dla dzieci trzyletnich. Wygląd i wyposażenie sali, w której dzieci przebywają kilka godzin w ciągu dnia, ma szczególne znaczenie dla ich rozwoju, percepcji, nastroju, samopoczucia i poczucia bezpieczeństwa. Opis sali zabaw dla dzieci pozwolił na wskazanie, czy istnieją różnice w ich ogólnym wyglądzie w dwu grupach badanych budynków. Konkretnie dane przedstawiono na poniższym wykresie.

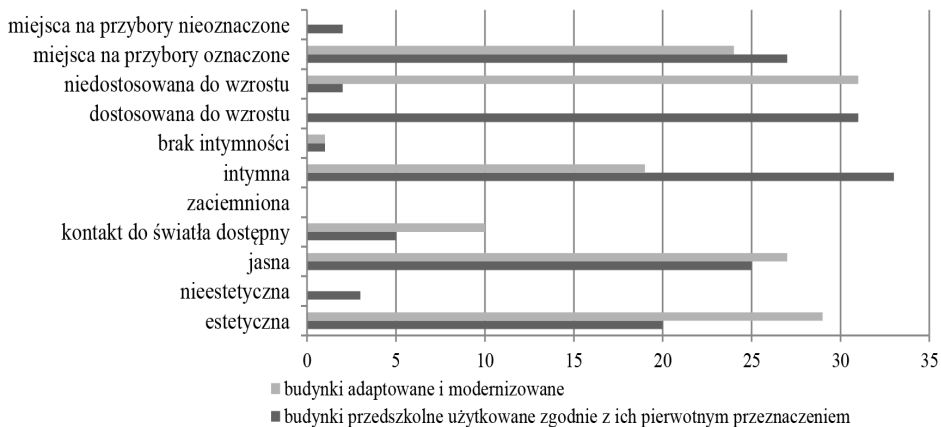
## Wykres 4.

**Opinie rodziców dotyczące sali zabaw – sali zabaw dzieci trzyletnich (dane w liczbach)**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę w roku akad. 2015/2016 w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

Po raz kolejny rodzice dzieci wskazali na wyższość budynków przedszkolnych użytkowanych zgodnie z pierwotnym przeznaczeniem. Widać jednak wyraźnie, że administratorzy budynków zaadaptowanych starali się dostosować zastaną architekturę do potrzeb przedszkolaków.

## Wykres 5.

**Opinie rodziców dotyczące dostępności i estetyki toalety dla dzieci w przedszkolu (dane w liczbach)**

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium dyplomowego prowadzonego przez autorkę w roku akad. 2015/2016 w Instytucie Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

W ostatnim pytaniu ankiety rodzice zostali poproszeni o wybranie kilku określeń opisujących toaletę przedszkolną, z której korzystały ich dzieci. Rodzice dokonywali wyboru z określeń: estetyczna, nieestetyczna, jasna, kontakt do zapalania i gaszenia światła na wysokości dziecka, zaciemniona, zapewnia dziecku intymność, nie zapewnia intymności, toalety dostosowane do wzrostu dziecka, miejsca na przybory toaletowe widocznie oznaczone dla dziecka czy nie. Wymienione elementy w tym pytaniu są istotne dla najmłodszych dzieci nie tylko ze względu na funkcjonalność, ale i na komfort psychiczny dzieci. Toaleta jest miejscem, do którego dzieci 3-letnie rzadko chodzą same, ponieważ czynności samoobsługowe w zakresie utrzymania czystości i higieny osobistej nie są jeszcze dostatecznie ukształtowane. Stan i dostępność do sprzętów w toaletach w ocenie rodziców przedstawia wykres 5.

Zebrane dane wskazują na bardzo dobre warunki panujące w toaletach dla dzieci. Można mieć jedynie nieznaczne zastrzeżenia do wnętrz w budynkach, które przystosowywano na potrzeby przedszkola. Są to jednak nieliczne wątpliwości w kwestii niedostosowania do wzrostu dzieci.

## Zakończenie

Dostępność do przedszkoli dla wszystkich dzieci jest ograniczona. Często brakuje miejsc, szczególnie dla najmłodszych. W miastach, na dużych osiedlach, w małych miejscowościach i na wsiach powstają nowe przedszkola. Często są to przedszkola niepubliczne oraz prywatne. Łatwiej jest zaadaptować przestrzeń już istniejącą, aniżeli wybudować od podstaw. Ten stan rzeczy warunkuje całą przestrzeń przedszkola. Osoby odpowiedzialne za prawidłowe przystosowanie pomieszczeń starają się sprostać wyzwaniom, jednak nie wszystko jest należycie przestrzegane. Przedstawione powyżej opinie rodziców dotyczą ich spostrzeżeń na temat architektury i wyglądu głównych pomieszczeń przedszkolnych. Jasno wynika z obserwacji rodziców, że lepsze warunki oferują budynki użytkowane zgodnie z ich przeznaczeniem, aniżeli te adaptowane i modernizowane.

Należy pamiętać, że otoczenie ma duże znaczenie w wychowaniu. Aranżacja przestrzeni to nie tylko wystrój i kolorystyka sal, ale również szatnia czy toaleta sprawiają, że dziecko, szczególnie to najmłodsze, będzie się czuło poza domem bezpiecznie.



## Bibliografia

- Cempel Cz. (2005), *Nowoczesne zagadnienia metodologii i filozofii badań*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Hall E.T. (1978), *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa.
- Juszczyk-Rygałło J. (2007), M. Królicza, E. Piwowarska (red.), *Uczenie się przez doświadczenie i przeżywanie nowym spojrzeniem na rzeczywistość w edukacji przedszkolnej*. W: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, Częstochowa.
- Klim-Klimaszewska A. (2006), *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Leżańska W. (1990), *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, WSiP, Warszawa.
- Nalaskowski A. (2002) , *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piaget J. (1967), *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa.
- Pieter J. (1963), *Słownik psychologiczny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tomaszewski T. (1982), *Człowiek i otoczenie*. W: *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), PWN, Warszawa.

## Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. 2002, nr 75, poz. 690).

## Obszary refleksji pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedszkola i klas początkowych

### *Areas of the pedagogical reflection of future kindergarten and early education teachers*

#### ABSTRACT

The article discusses the areas of reflection of students of nursery and early-school education, illustrated with examples of real-life forms of documenting personal professional experience and reflections on such experience, as encountered in the course of practical training. The areas of reflection, revealed during the analysis of the documented material, include such issues as the very first contact with children, various competences of nursery and early-school teachers (Grades 1–3), the role of the teacher trainer in the educational institution where the apprenticeship is held, and the choice of a further career path.

The inspiration to encourage students to document and record their reflections on practical training was drawn from the activities taken within the framework of the project implemented in the Department of Pedagogical Sciences at Lodz University within the Operational Programme ‘Human Resources Development’, related to practical vocational training as an important aspect of early-school teacher training. The foundation of the implementation of the practice aimed at developing the reflectiveness of teachers-to-be was grounded on the conviction that reflection – as an active and profound thought on one’s own actions – is an approach that facilitates permanent self-education, supports the process of developing competences and makes it possible to cope in a more efficient way with the dynamics of the changes that the professional world is constantly undergoing, i.e. it allows teachers to be more effective in new circumstances and teaching scenarios.

**Keywords:** *early education teacher, teacher training, reflectiveness, reflective practice, areas of the pedagogical reflection*

## STRESZCZENIE

W artykule zostaną przedstawione obszary refleksji studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z autentycznymi przykładami, zaczerpniętymi z prowadzonych w trakcie praktyki różnych form dokumentowania osobistego doświadczenia zawodowego i własnej refleksji nad nim. W wyłonionych w trakcie analizy materiału dokumentacyjnego obszarach refleksji znalazła się problematyka dotycząca m.in.: pierwszego kontaktu z dziećmi, różnorodnych kompetencji nauczyciela przedszkola i klas I–III, roli nauczyciela – opiekuna praktyk w placówce czy wyboru dalszej drogi zawodowej.

Inspiracją do angażowania studentów w dokumentowanie refleksyjnej praktyki stały się działania podejmowane w toku projektu realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, dotyczącego kształcenia praktycznego jako ważnego aspektu przygotowania do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Podstawą do realizacji praktyki skierowanej na rozwijanie refleksyjności przyszłych nauczycieli stało się przekonanie, że refleksja, jako aktywne i wnikliwe prowadzenie rozważań nad własnym działaniem, jest sposobem na permanentne samokształcenie i podnoszenie własnych kompetencji oraz na lepsze radzenie sobie z dynamiką zmian zachodzących w świecie zawodowym, na bycie skutecznym w coraz to nowych sytuacjach.

**Słowa kluczowe:** *nauczyciel wczesnej edukacji, kształcenie nauczycieli, refleksyjność, refleksyjny praktyk, obszary refleksji pedagogicznej*

## Wprowadzenie

W artykule tym zostanie zaprezentowane pokłosie projektu „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”, który Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego realizowała w latach 2010–2014, a obecnie kontynuuje pracę dydaktyczną w zakresie praktyk pedagogicznych z wykorzystaniem osiągnięć wynikających z tego przedsięwzięcia.

Ostatnie lata przyniosły licznym polskim uczelniom kształcącym nauczycieli znaczące zmiany w zakresie jakości tego kształcenia, a szczególnie w zakresie przygotowania praktycznego nauczycieli. Potrzeba zmiany w tej dziedzinie wynikała z coraz dotkliwiej odczuwanych skutków reformy

polskiego systemu szkolnictwa wyższego wprowadzającej system studiów dwustopniowych, która w przypadku zawodu nauczyciela wczesnej edukacji zaowocowała wieloma negatywnymi zjawiskami (zintensyfikowana selekcja negatywna do zawodu, krótszy okres uzyskania kwalifikacji zawodowych, niewystarczająca liczba treści praktycznych i specjalnościowych w stosunku do treści o charakterze ogólnym i teoretycznym). Obok tych niedostatków zauważyć należy także inne uwarunkowania, szczególnie przekładające się na niewystarczające przygotowanie do wykonywania zawodu. Otóż głównie ze względów ekonomicznych, polski student kończący studia licencjackie przygotowujące do pracy w przedszkolu i w klasach początkowych ma bardzo niewielkie doświadczenie praktyczne. Z reguły realizuje on wymagane minimum godzin praktyk<sup>1</sup>, w dodatku zazwyczaj w nieznanych uczelni warunkach.

A przecież stale wzrastająca wiedza o potencjale i możliwościach rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także zwiększająca się wiedza i świadomość społeczna oraz coraz wyższe oczekiwania rodzicielskie zobowiązują, aby nauczyciele wczesnej edukacji stanowili elitę tej grupy zawodowej.

Odpowiedzią na wyzwania stały się, obecnie dość powszechne, istotne modyfikacje w zakresie założeń teoretycznych oraz w obszarze praktycznej realizacji programów, przebiegu czy organizacji nauczycielskich praktyk studenckich, które uczelnie zawdzięczają realizacji projektów zgłoszonych na konkurs ogłoszony przez MEN w ramach POKL. Praca zespołów projektowych w całej Polsce przyniosła wiele doświadczeń, znaczących przedsięwzięć oraz wzbogaciła polską pedagogikę o liczne ciekawe publikacje. Należą do nich między innymi pozycje wydane w projekcie „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć”, które są dostępne w repozytorium Biblioteki UŁ (Bonar, Buła, 2011a; Bonar, Buła 2011b; Bonar, Buła, Radzikowska, 2014; Radzikowska, Bonar, Buła, 2014).

W ostatnich dziesięcioleciach kluczowym elementem wielu programów nauczania w szkolnictwie wyższym, np. w takich krajach, jak Stany Zjednoczone, Australia czy Wielka Brytania, stała się refleksyjność. „Kategoria ta obejmuje ideę, że świat ciągle się zmienia i zmiana ta jest czymś pozytywnym. Refleksyjne funkcjonowanie w praktyce zawodowej należy traktować z jednej strony jako sposób radzenia sobie ze zmianami, z drugiej zaś jako sposób

na podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji” (Perkowska-Klejman, 2012, s. 213). Charakterystyczna dla pracy nauczyciela jest złożoność i niepowtarzalność codziennych doświadczeń, problemów, często nie można ich rozwiązać za pomocą rutynowych metod postępowania, dlatego „refleksyjny praktyk” (Lewartowska-Zychowicz, 2011, s. 160) to model nauczyciela, jakiego chcielibyśmy kształcić w murach naszej uczelni. „Na co dzień funkcjonowanie jako refleksyjny praktyk oznacza rozwój dróg samokształcenia. Nauka poprzez działalność praktyczną przestaje być działaniem rutynowym, a staje się procesem ciągłego rozwoju” (Perkowska-Klejman, 2013, s. 77).

S. Dylak dostrzega słusznie, że „praktykowanie w szkole przez studentów, adeptów zawodu nauczyciela powinno być traktowane także jako źródło wiedzy zawodowej, a nie tylko jako stosowanie zapamiętanych reguł” (Dylak, 2011, s. 68). Zależało nam na przekonaniu studentów o wartości stałej refleksji nad własnym doświadczeniem, bowiem stoimy na stanowisku, iż „podstawą poznania i rozumienia zjawisk pedagogicznych jest ich doświadczanie, przeżywanie, dokumentowanie i refleksja nad nimi, dyskusja o nich z doświadczonymi praktykami, doskonalenie i ponowne doświadczanie, by znów przeżywać, dyskutować, rozumieć, naprawiać” (Bonar, Buła, Radzikowska, s. 116).

Potrzebna była więc zmiana podejścia do znaczenia praktyki zarówno u naszych studentów, jak i opiekunów praktyki w placówkach przedszkolnych i szkołach. Spowodowała ona, że praktyki stanowiły swoisty teren doświadczeń, z których praktykant wychodził z nową wiedzą i umiejętnościami, którym samodzielnie musiał nadać sens. Teoria wyniesiona z uczelni miała szansę ożyć, stać się użyteczną podstawą rozumienia zaistniałych zdarzeń dydaktycznych i wychowawczych.

Konieczne było też przeniesienie akcentu z poprawnych metodycznie rozwiązań, projektów zajęć szkolnych, scenariuszy sytuacji dydaktycznych na uruchomienie refleksyjności studenta w stosunku do własnego doświadczenia praktycznego. U podstaw założeń realizacyjnych projektu i naszego myślenia o przygotowaniu do zawodu nauczycieli wczesnej edukacji leży pogląd, że okres akademickiego kształcenia jest zaledwie otwarciem drogi do stawania się nauczycielem, że nie da się zostać nauczycielem wraz z otrzymaniem dyplomu po zaledwie trzech latach studiów, a niepowtarzalność i unikatowość zdarzeń pedagogicznych wymaga kompetencji, które są

zawsze niekompletne, wciąż niewystarczające i stale wymagające zmiany i uzupełnień (Kwaśnica, 2004, s. 293).

Dlatego zorganizowaliśmy cykl przygotowujących warsztatów dla nauczycieli – opiekunów praktyk, z którymi wspólnie zbudowaliśmy założenia praktyki. Szczególnym rysem nowatorskiego programu praktyk było:

- Włączenie środowiska praktyków – nauczycieli z przedszkoli i szkół do jego opracowania. Nauczyciele realnie oceniali warunki placówek, ale także poznali realia dzisiejszych studiów, często odbiegające od wspomnień z czasów, gdy oni sami studiowali pedagogikę.
- Utworzenie małych zespołów studenckich, które razem z nauczycielem – opiekunem praktyki poddawali osobiste doświadczenia dyskusji i refleksji.
- Wyposażenie każdego zespołu w narzędzia służące dokumentacji obrazu i dźwięku oraz przywiązanie szczególnej wagi do dokumentowania procesu edukacyjnego. Refleksja nad materiałem dokonana z uczelnianym opiekunem praktyki, wsparta literaturą przedmiotu wpływała na rozwijanie wiedzy pedagogicznej studenta.

Przyjęliśmy także elementy konstruktywistycznego podejścia do zdobywania wiedzy pedagogicznej, co możliwe jest w naturalnej przestrzeni zawodowej. Nauczyciele stali się współodpowiedzialni za zorganizowany proces kształcenia, a właściwie za współtworzenie warunków do konstruowania wiedzy studentów. Osią projektu była realizacja praktyki, którą nazwaliśmy **refleksyjną praktyką**<sup>2</sup>.

„Najogólniej, modele refleksyjnej praktyki są różnymi sposobami patrzenia wstecz celem uczenia się z tego, co było” (Perkowska-Klejman, 2013, s. 75). Używając nomenklatury innego klasyka, to, co było, dzięki dostrzeżeniu, nazwaniu, opisaniu, stawało się „zdarzeniem krytycznym” (Tripp, 1996). Tak więc refleksyjna praktyka rozumiana jest przez nas jako uczenie się przez analizę i ocenę własnego działania, doskonalenie go poprzez krytyczny ogląd i wprowadzanie zmian.

Przed studentami postawiono różne zadania, a wśród nich dokumentowanie i tworzenie wiedzy w zakresie wybranego albo samodzielnie określonego obszaru obserwacyjnego, na przykład obserwacje dzieci – „uczenie się we współpracy, aktywność pytajna dzieci, specjalne potrzeby edukacyj-

ne uczniów, samodzielność, dziecko badaczem i odkrywcą oraz obserwacje nauczyciela i jego pracy: rodzaje zadań stawianych dzieciom, motywowanie do uczenia się (tworzenie sytuacji, stawianie pytań, rozwiązywanie konfliktów), indywidualizowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym – możliwości i bariery”. Przejawy konstruowania i rekonstruowania wiedzy pedagogicznej odnajdujemy w audiowizualnych (*Internetowa Teczka Studenta*) i pisemnych dokumentach (*Dziennik Refleksyjnego Praktykanta*), jakie tworzyli nasi studenci. Prowadzenie tych dzienników zachęcało do przyjęcia otwartej, poszukującej postawy, umożliwiającej wychodzenie poza samo relacjonowanie zaobserwowanych faktów, uprawiane zazwyczaj w tradycyjnych, gotowych i „porubrykowanych” dzienniczkach praktyk. W konsekwencji osobistych zapisków pojawił się namysł nad przedszkolną i szkolną rzeczywistością. Materiał dokumentalny i refleksyjny stanowi wyraźny potencjał dydaktyczny, który jest dla studentów punktem odniesienia w ich osobistych drogach rozwoju zawodowego.

Poniżej przedstawione są przykłady swobodnych zapisów z dzienników praktykantów, które podlegały dyskusji w grupach, ukazujące kilka obszarów ich refleksji pedagogicznej.

## **Obserwacja dzieci – znaczenie emocji w życiu małego ucznia**

- a) „Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają dużą potrzebę kontaktu z osobą dorosłą. Zauważyłam również, że nauczycielka nie rozmawiała z uczniami tylko na tematy dotyczące szkoły, a raczej o ich zainteresowaniach, o bajkach i filmach. (...) Myślę, że również my jako nauczyciele powinniśmy dać się uczniom poznać, mówiąc coś o sobie. Uczniowie są bardzo ciekawi tego, jak wygląda życie ich nauczycielki (...)”.
- b) „Byłam bardzo zaskoczona emocjonalnym stosunkiem dzieci do swojej pani. (...) Gdy tylko nauczycielka wchodzi do sali, dzieci ją oblegają z radosnym okrzykiem. Podczas zabaw swobodnych wielokrotnie podchodzą do niej po to, by się przytulić”.
- c) „W grupie udało mi się zauważyć ogromną różnorodność charakterów ujawniających się już w tak wczesnym wieku. Mogłam obserwować dzieci, które nigdy nie miały ochoty brać udziału w zabawach, nauce. Nauczyłam się różnych strategii reagowania w takich sytuacjach i jedne-

- go jestem pewna: trzeba poznać każdego ucznia, żeby wiedzieć, jaką ma osobowość, jakie podejście przyjąć w trudnych sytuacjach i zastanowić się, czy zawsze nakłanianie go do zabawy sprzyja dobremu samopoczuciu dziecka czy wręcz przeciwnie – powoduje zamknięcie się w sobie”.
- d) „Bardzo często zastanawiam się, czy nauczyciel powinien mówić o swoich wrażeniach, odczuciach uczniom. Uważam, że zdecydowanie powinien. Skąd dziecko, tak samo jak i osoba dorosła, ma wiedzieć, że ktoś coś czuje? Mówienie o swoich wrażeniach jest podstawą do nawiązywania kontaktu, ułatwia zrozumienie i postawienie się w cudzej sytuacji. Jeśli nauczyciel, a także dziecko, mówi, co mu się podoba, co nie, jak się czuł w danej sytuacji, to pokazuje, że emocje są ważne i że każdy czuje co innego. Rozmowa na takie tematy pozwala się uzewnętrznić. Temat emocji nie jest łatwym, ale sądzę, że niezwykle istotnym”.

## Obserwacja dzieci – możliwości poznawcze kilkulatków

- a) „Podczas zajęć matematycznych zaskoczeniem było dla mnie to, że dzieci miały większe problemy z dodawaniem z przekroczeniem progu dziesiętkowego niż odejmowaniem, co same wprost komunikowały. Sposób rozwiązywania działań na dodawanie, proponowany w podręczniku, wprowadzał zamęt, dzieci gubiły się i bardzo często podawały błędne wyniki. Często dopytywały się, czy mogą od razu podać wynik, pomijając rozpisywanie. Natomiast odejmowanie nie stanowiło problemu dla większości uczniów”.
- b) „(...) zdałam sobie sprawę, że to, w jaki sposób zrealizuję zajęcia, może mieć wpływ na postrzeganie świata przez dzieci (...)”.
- c) „Eksperymentowanie jak zwykle dało wiele radości i dzieciom, które mogły sprawdzić prawie każdy swój pomysł, i mnie, zaskoczonej chyba tak rozwiniętą umiejętnością formułowania wniosków przez dzieci”.
- d) „Zapoznałam się z nowymi podręcznikami rządowymi, które nie do końca przypadły mi do gustu. Zauważyłam, że dzieci posiadają większość wiedzy, która w nich się znajduje”.
- e) „Te praktyki utwierdziły mnie w przekonaniu, że należy dzieciom zapewnić więcej swobody w działaniu. Tylko poprzez własne doświadczenie można zbudować wiedzę o sobie samym, o innych ludziach i otaczającym świecie. Zamykanie ich na taką możliwość jest nie tylko błędem pedagogicznych, ale jest wręcz krzywdzące. Myślę, że potrzeba tutaj więcej



zaufania ze strony nauczyciela do dzieci, więcej wiary w ich możliwości, odejście od kierowniczego stylu wychowania. Nie jest to łatwe i na pewno wymaga czasu, starań i konsekwencji. (...) Niestety, odnoszę wrażenie, że także mam tendencję do nadmiernego kierowania dziećmi”.

## **Obserwacja procesu kształcenia – relacje teorii i praktyki**

- a) „Po zapoznaniu się z dokumentacją udostępnioną przez opiekuna praktyk, podręcznikami i programem realizowanym w klasie, doszłam do wniosku, że często nie ma w nich miejsca na swobodę i rozwój twórczego myślenia”.
- b) „Badania w zakresie psychologii poznawczej pokazały, że człowiek powinien podejmować własną aktywność badawczą, dzięki której następuje rozwój procesów poznawczych. Uczenie się powinno mieć zatem charakter konstrukcyjny. Niestety, rzeczywistość szkolna nie wygląda tak jak byśmy tego chcieli. Obserwując zajęcia w klasie I, uważam, że dalej dominują tradycyjne metody prowadzenia zajęć przez nauczycieli. (...) To nauczyciel zadawał większość pytań, na które oczekiwał odpowiedzi uczniów. Dzieci rozwiązywały zadania, ale nie wykazywały przy tym większego zainteresowania. Chciały, by jak najszybciej skończyła się lekcja i aby mogły pójść na upragnioną przerwę”.
- c) „Prowadząc obserwację, skupiłam się także na kwestii błędów uczniowskich. W koncepcji konstruktywistycznej błąd popełniany przez ucznia jest czymś naturalnym i pozytywnym. Pobudza on aktywność badawczą ucznia poprzez gotowość do znalezienia swoich błędów i ich korygowania. Człowiek popełniający błędy jest zdolny do myślenia hipotetycznego. Niestety, na zajęciach spotkałam się z czymś bardzo rozczarującym. Pani nauczycielka w obawie przed zarzutami ze strony rodziców, że ich dziecko ma źle wypełnione ćwiczenia, wzięła gumkę i sama poprawiła uczniowi zadanie, nie tłumacząc mu nawet, dlaczego jest tak, a nie inaczej”.

## **Obserwacja nauczyciela – sens kompetencji zawodowych**

- a) „Na początku moich praktyk skupiłam się głównie na obserwacji uczniów z zaburzeniami. Dopiero później zaczęłam bardziej zwracać uwagę na ogromną rolę nauczyciela i wielość zadań przed nim stojących”.

- b) „Podczas studiów staramy się odkryć, jaki powinien być nauczyciel idealny, i dążymy do wypracowania takiego ideału, ale czy taki idealny nauczyciel naprawdę istnieje? Sądzę, że nie. Nie da się być ideałem, bo jesteśmy tylko ludźmi i mamy prawo do pomyłek i niewiedzy”.
- c) „Na praktykach usłyszałam od mojej opiekunki słowa, które doskonale przedstawiają sens pracy nauczyciela w najmłodszej grupie: dzieci posiadają w sobie szuflady, a najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest otworzenie ich wszystkich, tak by na dalszych etapach edukacji wkładać do nich to, co ciekawe, ale i potrzebne dziecku”.
- d) „Nabyłam przekonanie, iż zawód nauczyciela jest pracą ściśle związaną z działaniami twórczymi. Wymaga poszukiwania wciąż nowych rozwiązań, uwzględniając i kierując się przy tym przede wszystkim dobrem dzieci. (...) Nie można zaplanować niczego niezawodnego i wciąż trzeba być otwartym na nowe sytuacje. W moim przeświadczeniu klóci się to z koniecznością sporządzania i absolutnego realizowania szczegółowego scenariusza zajęć. Uważam, iż należy znać cel, metody oraz ustalić pewną koncepcję przebiegu prowadzonych aktywności, gdyż bez tej wiedzy nie mają one szansy się udać. Jednak według mnie nie powinno to stanowić konstytutywnego elementu właśnie dlatego, że praca z dziećmi wciąż wymaga bieżących modyfikacji, a rzeczywistość zazwyczaj weryfikuje wszelkie plany. Dlatego cieszę się i bardzo doceniam fakt, że w czasie praktyk miałam swego rodzaju dowolność w tym zakresie”.
- e) „(...) nauczyciel w klasach I–III to przede wszystkim wychowawca, który nie tylko rozwiązuje bieżące problemy dotyczące środowiska szkolnego, ale również osoba, od której dzieci oczekują otwartości, rady, a niekiedy po prostu tego, żeby ktoś je wysłuchał i przytulił”.
- f) „Podczas praktyk po raz kolejny przekonałam się, że nawet perfekcyjne przygotowanie zajęć zawodzi. Żywa dyskusja, potrzeba dłuższego wytłumaczenia skomplikowanego sposobu obliczania działań, czy przeciwnie, szybkie zrozumienie – wydawałoby się – zawilych kwestii, potrafią «zrujnować» cały przygotowany plan”.

## Obserwacja instytucji – organizacja procesu kształcenia

- a) „Bardzo zdziwiło mnie w tej szkole, że przed rozpoczęciem lekcji są dwa dzwonki: jeden dzwonek informuje dzieci, że należy już powoli kończyć

jeść i zbierać się do klasy, i drugi dzwonek, który oznacza rozpoczęcie lekcji. Nigdy wcześniej nie spotkałam się z takim systemem, ponieważ u mnie w szkołach był tylko jeden dzwonek, co powodowało spóźnienia, tutaj natomiast nikt się nie spóźniał na lekcje”.

- b) „Do klasy pierwszej szkoły podstawowej chodziłam 14 lat temu. Zajęcia, jakie pamiętam, nie różniły się wiele od tych, w jakich uczestniczyłam na praktykach”.
- c) „Znajomość dzieci, bazowanie na ich zainteresowaniach i mocnych stronach powinno być podstawą pracy nauczycieli. Niestety, obecny system edukacji skutecznie ogranicza nauczycieli. Ciężko jest podmiotowo traktować ucznia, rozwijać jego zainteresowania, wykorzystywać mocne strony, gdy mamy do zrealizowania jeden podręcznik, w jednym czasie, który na dodatek jest ściśle wyznaczony, a dodatkowo jesteśmy ze wszystkiego rozliczani”.

## Obserwacja siebie – będę nauczycielem

- a) „Z każdym dniem przybywa coraz więcej pytań. Na niektóre udaje się znaleźć odpowiedź od razu. Inne męczą przez dłuższy czas. Uważam, że odnalezienie odpowiedzi na te pytania jest najbardziej efektywne, jeśli sami coś zaobserwujemy, poszukamy rozwiązań, dojdziemy do wniosków”.
- b) „Cieszę się, że z «cioci do zabawy» awansowałam na nauczycielkę, ten moment był przełomowy podczas moich praktyk. Nabrałam jeszcze większej pewności siebie i wiary we własne możliwości”.
- c) „To nie były pierwsze praktyki w przedszkolu, w jakich miałam szansę uczestniczyć, dlatego nie byłam tak bardzo podekscytowana, jak wtedy, gdy miało to miejsce po raz pierwszy. (...) Praktyka pokazuje jednak, że każdy kontakt z dziećmi i doświadczonymi już nauczycielkami przynosi kolejne korzyści, uczy mnie czegoś nowego, pozwala otwierać się na różnicowane problemy i zmienia mój sposób postrzegania tego zawodu”.

Czteroletnia realizacja projektu „Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji” – przyniosła nam satysfakcję oraz wiele spodziewanych i niespodziewanych rezultatów. Studenci pogłębili swoją wiedzę pedagogiczną,

zauważyli złożoność i nieoczywistość sytuacji dydaktycznych, zgromadzili mnóstwo doświadczeń w bezpośredniej pracy z dziećmi, modyfikowali teorie osobiste, ale przede wszystkim rozwinęli refleksyjny stosunek do własnego doświadczenia. Żywimy nadzieję, że ukończyli studia, lepiej rozumiejąc sens i znaczenie pracy w zawodzie nauczyciela.

## Bibliografia

- Bonar J., Buła A. (2011), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Buła A. (2013), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Buła A. (2014), *Proces budowania wiedzy pedagogicznej kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w trakcie praktyki studenckiej edukacji*. W: J. Bonar, A. Buła, D. Radzikowska (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bonar J., Radzikowska D., Buła A. (2014), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dylak S. (2011), *Kształtowanie (się) pedagogicznej wiedzy nauczycielskiej – w procesie stawania się i bycia nauczycielem – epitafium*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Tom II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2011), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Łośgraf”, Warszawa.
- Perkowska-Klejman A., *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, 2012, s. 211–232.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, 2013, s. 75–90.

Radzikowska D., Buła A., Bonar J. (2014), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Schön D.A. (1983), *The Reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, Inc., Massachusetts, USA.

Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

## Endnotes

<sup>1</sup> Minimalną wymaganą liczbę godzin praktyk określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku; na studiach licencjackich wynosi ona łącznie 150 godzin.

<sup>2</sup> Pojęcie refleksyjnej praktyki zostało wprowadzone przez Donalda Schöna.

## Dobre praktyki w nauczaniu języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej

### *Good practice in teaching English at the stage of early childhood education*

#### ABSTRACT

The article by Anna Szkolak-Stępień “*Good practice* in teaching English at the stage of early childhood education” refers to the implementation of the educational process in the English language for stage I–III grades of primary school. Early education is a very important period in the development of the child. Many internal and external factors affect the success or failure in learning and the acquisition of competences by young students. In three closely related sections issues concerning - *a good student* of English, *a good English teacher* and *good teaching English* - have been successively discussed. The summary of the article is the conclusion that good teaching is a creative process, which triggers some initiative and causes that both the teacher and student are satisfied with what they are doing. A good English teacher must plan the whole process of teaching and at the same time he or she must be able to present teaching material in an accessible way for the appropriate age group. Key issues include: the student at school age, a teacher of early childhood education, teaching English.

**Keywords:** *the student in younger school age, a teacher of early childhood education, teaching English*

#### STRESZCZENIE

Artykuł odnosi się do realizacji procesu edukacyjnego w zakresie języka angielskiego na etapie klas I–III szkoły podstawowej. Edukacja wczesnoszkolna

to bardzo ważny okres w rozwoju dziecka. Wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływa na powodzenie lub niepowodzenie w uczeniu się i zdobywanie kompetencji przez *małych* uczniów. W trzech, ściśle ze sobą powiązanych podrozdziałach poruszone zostały kolejno zagadnienia dotyczące: *dobrego ucznia* języka angielskiego, *dobrego nauczyciela* języka angielskiego oraz *dobrego nauczania* języka angielskiego. Podsumowaniem artykułu jest konkluzja, że dobre nauczanie to proces twórczy, wyzwalający inicjatywę i powodujący, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń mają satysfakcję z tego, co robią. Natomiast dobry nauczyciel języka angielskiego musi zaplanować cały proces nauczania i równocześnie musi umieć zaprezentować materiał nauczania w sposób przystępny dla odpowiedniej grupy wiekowej. Zagadnienia kluczowe to: uczeń w młodszym wieku szkolnym, nauczyciel wczesnej edukacji, nauczanie języka angielskiego.

**Słowa kluczowe:** *uczeń w młodszym wieku szkolnym, nauczyciel wczesnej edukacji, nauczanie języka angielskiego*

## Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna to bardzo ważny okres w rozwoju dziecka. Wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływa na powodzenie lub niepowodzenie w uczeniu się i zdobywanie kompetencji przez *małych* uczniów, również w zakresie przyswajania języków obcych. Dlatego kwerenda literatury w zamyśle poszukiwania skutecznych sposobów ułatwiających dzieciom w młodszym wieku szkolnym naukę języka angielskiego stała się celem pracy. Natomiast głównym założeniem pracy jest teza, iż *dobre praktyki* w nauczaniu języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej wzbogacają proces uczenia się i poprawiają jakość kształcenia oraz wychowania.

## *Dobry uczeń* języka angielskiego

S. Phillips, opisując ucznia w okresie wczesnoszkolnym, uważa, że „nie wiek dziecka liczy się w klasie, ale to jak dojrzałą jest osobą” (Phillips, 1993, s. 23). Kultura, środowisko (miejskie lub wiejskie), płeć czy oczekiwania rodziców to tylko nieliczne czynniki mające wpływ na dojrzałość dziecka. Autorka książki stwierdza, że sposób, w jaki dzieci uczą się języka obcego, zależy od stopnia rozwoju. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym nie traktują nauki języka jako gry intelektualnej lub abstrakcyjnego

systemu. Ponadto dzieci są doskonałymi naśladowcami, którzy nie przejmują się swoimi niedociągnięciami, np. złą wymową, i mimo to chętnie uczestniczą w zajęciach przygotowanych przez nauczyciela. Wymienione elementy należy wykorzystać, aby utrzymać wśród dzieci wysoki poziom motywacji do nauki i spowodować, aby lekcje języka angielskiego były przyjemne (Phillips, 1993).

H.D. Brown przedstawia listę cech charakterystycznych dla dobrego ucznia języka angielskiego. Zatem dobrzy uczniowie m.in.:

- „organizują informacje dotyczące języka,
- są kreatywni i nie boją się eksperymentować z gramatyką oraz słownictwem języka,
- ćwiczą używanie języka nie tylko w klasie, ale również poza nią,
- robią błędy, które nie są wymierzone przeciwko nim,
- uczą się sposobów, które pomagają w podtrzymywaniu rozmowy,
- znajdują własną drogę i są odpowiedzialni za swoją naukę,
- uczą się różnych stylów mowy i pisania” (Brown, 2001, s. 209–210).

Brown podkreśla również, że nie każdy dobry uczeń musi wykazywać wszystkie cechy, które zostały umieszczone na liście. Niekiedy spełnianie kilku z nich świadczy o zaangażowaniu ucznia w naukę języka angielskiego (Brown, 2001).

D. Meador, w odpowiedzi na pytanie, jakie są cechy charakterystyczne dla dobrego ucznia, przedstawia listę wartości, które jego zdaniem, stanowią odpowiedź na postawione pytanie. I tak, dobry uczeń przede wszystkim zadaje pytania w sytuacji, kiedy nie rozumie wprowadzonego materiału. Jest to jedyny sposób na zasygnalizowanie nauczycielowi, że pojawiają się elementy lekcji, które mogą być dla niego niezrozumiałe. Drugą cechą charakterystyczną dobrego ucznia to bycie osobą, która ciężko pracuje. Oznacza to, że wkłada cały swój wysiłek, aby osiągnąć sukces. Prosi o dodatkową liczbę zadań, starannie przygotowuje się do testów oraz jest świadomy swoich słabości i szuka sposobów, aby je przewyciężyć. Kolejny atrybut dobrego ucznia to zaangażowanie, co oznacza, że uczestniczy w dodatkowych zajęciach, które pozwalają rozwijać zainteresowania. Dobry uczeń to przywódca, który odpowiada za przewodnictwo nad klasą, służy przykładem oraz motywuje innych do pracy w celu osiągnięcia sukcesu. Ponadto jest on zmotywowany,



dzięki czemu jego nauka jest łatwiejsza i przyjemniejsza. Następną cechą charakterystyczną jest umiejętność rozwiązywania problemów. Co więcej, uczeń wykorzystuje szansę, jaką jest bezpłatna edukacja. W całości korzysta z czasu oraz możliwości, jakie otrzymuje w szkole. Swoim zachowaniem nie stwarza problemów nauczycielowi oraz w pełni przestrzega wyznaczonych zasad. Jako ostatnią cechę dobrego ucznia, Meador podaje bycie godnym zaufania wychowankiem. Zaufanie to cecha, która jest niezwykle ceniona nie tylko wśród nauczycieli, ale także wśród uczniów (Meador, 2016).

## ***Dobry nauczyciel języka angielskiego***

Okres wczesnoszkolny to znaczący czas w życiu każdego dziecka, dlatego też ważnym elementem edukacji jest odpowiednie nastawienie oraz kompetencje nauczyciela do pracy z *małymi* dziećmi. „Zawód nauczyciela pierwszego szczebla edukacji jest o tyle specyficznym zawodem, że wymaga gruntownej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Nauczyciel ten wyróżnia się umiejętnością nie tylko przekazywania informacji dziecku w młodszym wieku szkolnym, ale przede wszystkim umiejętnością dostrzegania potrzeb dziecka i przyczyn jego zachowania” (Szkolak, 2013, s. 20). Poza tym zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej wszechstronnych zawodów w dzisiejszych czasach. Łączy ze sobą pasję i poświęcenie, zaciętość i zrozumienie, nauczyciel musi być zarówno doradcą i odbiorcą, aktorem przed widownią, jaką są uczniowie, jak i reżyserem swojej roli. Doskonale odzwierciedlają go słowa W.A. Warda: „The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires”, co oznacza „Przeciętny nauczyciel mówi. Dobry nauczyciel wyjaśnia. Pierwszorzędny nauczyciel pokazuje. Wspaniały nauczyciel inspiruje” (Ward, 2016).

Jak przekonuje H. Stasiak, nauczanie dzieci jest o wiele trudniejsze niż dorosłych, „ponieważ wymaga szczególnie starannego przygotowania od nauczyciela, którego wykształcenie obejmuje nie tylko znakomitą znajomość nauczanego języka. Nieprawdą jest, że nauczyciel skierowany do nauczania dzieci może dysponować tylko znajomością języka na poziomie podstawowym (bo taki jest zakres leksyki i struktur przyswajanych przez uczniów na tym etapie kształcenia), ponieważ stanowi on pierwszy model kształtujący u małego ucznia niejednokrotnie niewymazywalnie nawyki językowe w zakresie wymowy, struktur oraz sympatii lub antypatii do

uczenia się języków obcych w ogóle, a do tego pierwszego w szczególności” (Stasiak, 2008, s. 35). Od nauczyciela wymagana jest wiedza na temat psychiki i faz rozwojowych dziecka. Dodatkowo nauczyciel powinien odznaczać się znajomością i umiejętnością stosowania wszystkich technik dydaktycznych, które są związane z pracą z małymi dziećmi. Jego przygotowanie do pracy, styl bycia, zachowanie oraz sposób, w jaki prowadzi zajęcia, wpływa na motywację uczniów do udziału w lekcji. Również zwracanie się do uczniów w miły sposób powoduje, że mają oni pozytywny stosunek do zajęć (Stasiak, 2008).

Zdaniem J. Harmera „jednym z powodów, dla którego trudno jest podać generalny opis dobrego nauczyciela, jest fakt, że różni nauczyciele odnoszą sukcesy w różny sposób” (Harmer, 2007, s. 23). Autor dodaje, że „często mówi się, że dobrym nauczycielem się rodzi, a nie zostaje wyprodukowanym i wygląda na to, że niektórzy ludzie mają naturalną sympatię dla tego rodzaju pracy” (Harmer, 2007, s. 24). Oczywiście, jest grupa osób, które prowadzą zajęcia, ale osoby te nie posiadają naturalnego daru nauczania, a mimo to wciąż są lubiane wśród swoich wychowanków. Harmer podkreśla, że praca nauczyciela nie należy do najłatwiejszych, ale jest potrzebna i dzięki poczuciu pomocy uczniom i ich rozwojowi zostaje nagrodzona. Choć niektóre lekcje mogą być trudne i stresujące, a uczniowie mogą stwarzać problemy, to z drugiej strony warto pamiętać o tym, że praca z dziećmi przynosi dużo przyjemności nauczycielowi (Harmer, 2007).

Podobnie sylwetkę dobrego nauczyciela przedstawia M. Szalek, który uważa, że „największy wpływ na uczniów zdaje się wywierać osobowość nauczyciela, rozumiana jako szereg charakterystycznych dla niego właściwości psychicznych i sposobów zachowywania się oraz jego stosunków z otoczeniem” (Szalek, 2004, s. 70). Życzliwość, entuzjazm i zaangażowanie w pracę to tylko niektóre cechy cenione przez uczniów. Elementem motywującym dzieci do nauki języka jest przede wszystkim przyjazne nastawienie nauczyciela. Zdaniem autora, ważne jest, aby osoba prowadząca zajęcia nie tylko lubiła dzieci, ale także potrafiła okazywać to poprzez m.in. gesty, uśmiechy, stosowanie nagród w formie pochwały, jak również reagowanie na wypowiedzi swoich uczniów. Dodatkowym atutem dobrego nauczyciela są takie cechy charakteru, jak łatwość w nawiązywaniu kontaktów oraz poczucie humoru. To właśnie humor, który jest cen-

ną wartością, pomaga w wytworzeniu przyjemnej atmosfery oraz pomaga w procesie uczenia się. Kolejny czynnik kształtujący dobrego nauczyciela to kultura osobista. Jej najważniejszymi elementami są: naturalność zachowania, opanowanie, brak gwałtownych i nieprzewidzianych reakcji. Istotne jest, aby nauczyciel nie przybierał sztucznej pozy, ponieważ zostanie ona rozszyfrowana przez dzieci. Obiektywizm i sprawiedliwość to następne cechy, które są wysoko cenione wśród wychowanków. Pojęcie sprawiedliwości rozumiane jest przez uczniów jako jednakowe traktowanie oraz sprawiedliwe ocenianie (Szałek, 2004).

Zdaniem H. Komorowskiej „cechy i zachowania dobrego nauczyciela można podzielić na cztery wyraźne grupy. Są to:

- 1) umiejętności interakcyjne,
- 2) umiejętności pedagogiczne,
- 3) umiejętności językowe,
- 4) umiejętności dydaktyczne jako nauczyciela języka obcego” (Komorowska, 2003, s. 86).

Do pierwszej grupy zalicza się umiejętność kontaktowania się z uczniami. Ważny jest przyjazny stosunek do dzieci oraz zdolność okazywania życzliwości i pomocy w trudnych sytuacjach związanych nie tylko ze szkołą. Ponadto dobry nauczyciel powinien być dyskretny w sprawach prywatnych i rodzinnych swoich uczniów. Następnym elementem zaliczanym do umiejętności interakcyjnych jest chwalenie uczniów, dzięki czemu nawet najdrobniejsze sukcesy dzieci zostaną zauważone. „Dobry nauczyciel poprzez spontaniczność gestów, poruszanie się po klasie oraz mimice jest w stanie swoim zachowaniem przykuć uwagę swoich wychowanków do siebie i lekcji” (Komorowska, 2003, s. 87).

Umiejętności interakcyjne nauczyciela klas I–III szkoły podstawowej nie powinny ograniczać się tylko do relacji z dziećmi. Ważne jest, aby również zadbać o dobre stosunki z rodzicami w celu zapobiegania powstawaniu jakichkolwiek wątpliwości. Nauczyciel wczesnej edukacji powinien dysponować „wiedzą o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów, sprawnościami w modyfikowaniu własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej oraz rozumieniem potrzeby współpracy z pozaszkol-

nymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętności współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt” (Szkolak, 2012, s. 203).

Umiejętności pedagogiczne to kolejna grupa cech i zachowań dobrego nauczyciela, która opiera się na organizowaniu nauki. Wśród nich H. Komorowska wyróżnia m.in. zdolność przygotowania dzieci do samodzielnej pracy, poprawę błędów popełnionych przez uczniów po ukończeniu swoich wypowiedzi, wprowadzanie krótkich ćwiczeń czy dużą różnorodność lekcji (Komorowska, 2003).

Trzecia grupa to umiejętności językowe, które związane są ze znajomością języka obcego. Autorka podkreśla, że w tym zakresie od nauczyciela wymagana jest przede wszystkim znajomość języka, którego uczy. Dodatkowo ważna jest wiedza dotycząca kultury danego obszaru językowego oraz kontakt z nią, na przykład czytając w języku obcym lub słuchając audycji radiowych (Komorowska, 2003).

Ostatnia sfera to umiejętności dydaktyczne, do której zalicza się sprawność nauczania języka obcego. Dobry nauczyciel języka prezentuje więcej nagranych tekstów oraz wprowadza wiersze i piosenki. Co więcej, zadaje prace domowe, które wymagają od uczniów sprawdzenia informacji w dodatkowej lekturze lub obejrzenia programu telewizyjnego w języku obcym. Inną ważną umiejętnością jest zachęcenie wychowanków do aktywnego uczestnictwa w lekcji, na przykład organizując pracę w parach lub grupach, oraz zachęcanie do samodzielnych wypowiedzi (Komorowska, 2003).

## ***Dobre nauczanie języka angielskiego***

Już wiadomo, że rola nauczyciela w procesie nauczania jest priorytetowa. Do jego obowiązków należy realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych. Cz. Kupisiewicz wymienia zadania, które mają wpływ na efekty nauczania i wychowania. Zalicza do nich:

- „kształtowanie umiejętności praktycznych i teoretycznych,
- pobudzanie do aktywności poznawczej oraz rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych,
- zaznajamianie uczniów z systemem wartości,
- kształtowanie i rozwijanie zainteresowań,
- organizowanie życia społecznego wychowanków,

- stopniowe wdrażanie do aktywności społecznej i zawodowej, łącznie z samooceną i samokontrolą wyników własnej pracy” (Kupisiewicz, 2005, s. 155).

S. Phillips przedstawia kilka reguł, które nauczyciel języka powinien mieć na uwadze w czasie przygotowania zajęć dla dzieci. Wśród nich wymienia m.in.:

- ćwiczenia powinny być zrozumiałe, aby dzieci wiedziały, czego się od nich wymaga,
- zadania nie powinny wykraczać poza zakres zdolności dzieci,
- w większości zadania powinny skupiać się na mówieniu niż słuchaniu (zadania tego typu wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą zająć większość lekcji), (Phillips, 1993).

Należy pamiętać, że gry i piosenki, które włączają ruch, kolorowanie, naklejanie lub innego rodzaju aktywności, mają oczywistą wartość komunikacyjną w edukacji wczesnoszkolnej. Im bardziej ćwiczenie zadane przez nauczyciela jest przyjemne w rozwiązywaniu, tym więcej dziecko zapamięta, co spowoduje poczucie osiągnięcia i wzrost motywacji do dalszej nauki. Jak podkreśla H. Denisot, „nauczyciele powinni mieć możliwość zaoferowania swoim uczniom różnych zabawek (marionetki, maski, kostiumy, różne przedmioty), materiałów dydaktycznych (podręczniki, książki, gry) i korzystania z różnych mediów (wideo, Internet, telewizja, prasa dziecięca)” (Denisot, 2005, s. 25). Całą gamę gier, zabaw, działań nauczycieli ułatwiających dzieciom m.in. rozpoczęcie nauki języka angielskiego przedstawia A. Szkolak na podstawie artykułów zamieszczonych w czasopiśmie „Scholastic Instructor”. Jest to „czasopismo przeznaczone dla wszystkich podmiotów edukacyjnych zaangażowanych w wychowanie dziecka. Wydawcą czasopisma jest Scholastic Corporation – firma znana z publikowania materiałów edukacyjnych dla szkół, nauczycieli, rodziców i dzieci, i ich sprzedaży i dystrybucji wysyłkowej, poprzez kluby książki i targi, a także w sklepie internetowym. Ma również wyłączne prawa do publikacji w Stanach Zjednoczonych serii książek *Harry’ego Pottera* i *The Hunger Games*. Scholastic Corporation jest największym na świecie wydawcą i dystrybutorem książek dla dzieci, a historia firmy sięga lat 20. XX wieku” (Szkolak, 2014, s. 177).

A. Porczyk-Fromowitz również uważa, że w nauczaniu języka angielskiego bardzo ważny jest dobór materiałów dydaktycznych, dlatego nauczyciel powinien zadbać o materiały do zajęć, które bazują na ilustracji i dźwięku. Zdaniem autorki „praca z dziećmi jest ciężka i wymagająca, ale przynosi też dużo satysfakcji i zadowolenia” (Porczyk-Fromowitz, 2010, s. 79). Zarówno dla nauczyciela, jak i jego uczniów proces edukacyjny powinien być twórczy i radosny. Wspólne śpiewanie, recytowanie, imitacja lub inna zabawa tematyczna to tylko niektóre formy udziału nauczyciela w zajęciach z dziećmi. Oprócz tego autorka stwierdza, że praca z najmłodszymi wymaga różnorodności w doborze materiałów, a także umiejętności improwizacji w najmniej spodziewanym momencie. Ważne jest, aby nauczyciel wykazywał cierpliwość w stosunku do swoich uczniów, ponieważ dzieci w pierwszej kolejności uczą się słyszeć dźwięki, a dopiero później je mówić. Zajęcia wolne od rutyny, powinny przybrać formę zabawy, która wyzwala u ucznia pozytywne emocje oraz uczy, bawiąc (Porczyk-Fromowitz, 2010).

W procesie nauczania dzieci ważne jest, aby nauczyć je, jak powinny się uczyć (zob. Fisher, 1999). Ich proces edukacyjny nie powinien ograniczać się, zdaniem S. Phillips, do klasy szkolnej, podręczników i nauczyciela, ale powinny one mieć również możliwość do zdobywania umiejętności i stawania się niezależnymi, co w rezultacie pozwoli im kontynuować naukę poza szkołą, np. podczas spacerów i wycieczek. „Dobrze zorganizowane wycieczki i spacery mogą i powinny spełniać wszystkie warunki nowoczesnego wychowania i nauczania. Ma to szczególne znaczenie, ponieważ w dobie współczesnej cywilizacji rozwój naukowo-techniczny posunął się tak dalece, że oprócz osiągnięć naukowo-technicznych niesie za sobą również groźne, szkodliwe zjawiska powodujące – ze szkodą dla zdrowia – zmniejszenie aktywności ruchowej dzieci i dorosłych. Upowszechnianie przez nauczycieli tych swoistych form aktywności społecznej, intelektualnej i emocjonalnej, jakie stanowią wycieczka i spacer, ułatwia zaangażowanie dzieci w proces doświadczalnego poznawania świata oraz powoduje, że entuzjastycznie uczestniczą w zajęciach, że stają się one dla nich fascynującą zabawą. Wycieczki i spacery wychodzą naprzeciw naturalnym potrzebom dzieci, stanowią źródło zaspokojenia ciekawości świata, odkrywają obrazy przeszłości i teraźniejszości” (Szkolak, 2009, s. 95). Wycieczka cieszy się wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym dużym zainteresowaniem, jest więc ważnym

motywem uczenia się i poznawania otaczającego świata, co pod względem dydaktycznym ma niemalże znaczenie. Jest niejednokrotnie konieczną i niezastąpioną, najbogatszą i najbardziej atrakcyjną formą organizacyjną procesu edukacyjnego (Szkolak, 2009).

M. Tomczyk-Jadach uważa, że niezależnie od tego, w jakim wieku są dzieci, *dobrą praktyką* w nauczaniu jest podejście wielozmysłowe (polisensoryczne) i interdyscyplinarne, a rolą nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na potrzeby dzieci. Są one związane z potrzebą ruchu, głośniejszego mówienia, jak również z potrzebą kreatywności (Tomczyk-Jadach, 2005).

Podobnego zdania jest H. Komorowska, która przedstawia potrzeby uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz zasady pracy z dziećmi. Należą do nich m.in.:

- „potrzeba osłuchiwania dzieci z językiem obcym poprzez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki itp.,
- potrzeba wprowadzania do nauki mówienia,
- brak podstaw i możliwości oparcia nauki na tekstach przeznaczonych do czytania,
- sposób pracy jest ważniejszy niż jej wymierny efekt” (Komorowska, 2003, s. 29).

Autorka przypomina, że nauczyciel powinien być osobą troskliwą i otwartą oraz dobrze wykształconą. Warto zadbać o otoczenie, w którym dzieci przebywają, zdobywając nowe umiejętności i wiedzę. Sale powinny być miejscem przytulnym, które są wyposażone w kącki dydaktyczne oraz gazetki ścienne (Komorowska, 2003).

Według I. Czai-Chudyby „zmiana postawy dziecka *uczę się, bo muszę*, w której szkoła jawi się jako przykry obowiązek, na postawę *uczę się, bo chcę* wymaga diagnozy zainteresowań i zdolności ucznia oraz zapewnienia mu warunków maksymalnego rozwoju. Powinna pomóc uświadomić uczniowi jego mocne strony – zasoby intelektualne i osobowościowe” (Czaja-Chudyba, 2013, s. 19). Zatem podczas nauki języka angielskiego, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, motywacja jest jednym z elementów, które wpływają na osiągnięte wyniki przez uczniów. Zdaniem Z. Dörnyei i E. Ushiody, w znaczeniu ogólnym „pojęcie motywacji prezentuje prawdzi-

wą zagadkę: ludzie używają jej w różnych kontekstach życia codziennego lub zawodowego bez poczucia problemu związanego ze znaczeniem motywacji i większość zgadza się z twierdzeniem, że termin motywacji określa coś ważnego” (Dörnyei, Ushioda, 2011, s. 7). Według K. Baumann „motywacja jest rozumiana jako wewnętrzny mechanizm, który uruchamia i organizuje ludzkie zachowania oraz kieruje na osiągnięcie celu” (Baumann, 2006, s. 39). Można wyróżnić elementy związane z problemem motywacji, które mogą pojawić się w procesie nauczania/uczenia się języków obcych:

- motywacja, która jest silnie rozbudzona u ucznia, przyczynia się do tego, że znajduje on czas na naukę,
- uczeń, który jest silnie zmotywowany, aktywnie uczestniczy w lekcji oraz z chęcią odrabia zadania domowe,
- dzięki motywacji przyjmowanie nowych informacji wzmacnia się, co w rezultacie powoduje lepszą i skuteczniejszą pracę oraz trwalsze zapamiętywanie (Strelau, 2000).

A. Jaroszewska podaje elementy procesu edukacyjnego, które powodują motywację/demotywację do nauki języka angielskiego. I tak np. duża liczba zadań pamięciowych i prac klasowych oraz monotonia to tylko niektóre formy pracy na lekcji, które nie są lubiane przez dzieci. Ogromnym zainteresowaniem cieszą się natomiast różnego rodzaju gry oraz zabawy językowe. Kolejnym aspektem dotyczącym prawidłowej realizacji nauczania języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej są zajęcia dodatkowe, które mogą wzbudzić motywację i zainteresowania uczniów, jeżeli są dostosowane do potrzeb dziecka. Ponadto ważny jest odpowiedni dobór ćwiczeń i zadań oraz gotowość nauczyciela do dopasowania toku lekcji do fizycznych oraz intelektualnych możliwości dzieci. Motywacją do nauki języka są czynniki zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Z badań przeprowadzonych przez A. Jaroszewską wynika, że dzieci w młodszym wieku szkolnym w zdecydowanej większości wykazują pozytywne nastawienie oraz chęć do nauki języka obcego (Jaroszewska, 2010).

H. Komorowska wymienia kilka sposobów, które pomagają w utrzymaniu uwagi uczniów, co w rezultacie pomaga zwiększyć ich motywację do nauki języka obcego. Zalicza się do nich m.in.: klarowną strukturę lekcji, nieprzewidywalną kolejność wypowiedzi, zapewnienie atrakcyjności lekcji.



Autorka uważa, że „poza nadawaniem lekcji klarownej struktury, ważnym sposobem przeciwdziałania dekoncentracji i trudnościom dyscyplinarnym jest duża liczba krótkich aktywności” (Komorowska, 2003, s. 71). Ponadto należy utrzymać element niepewności związany z kolejnością wypowiedzi. Uczniowie, którzy wiedzą, że za chwilę mogą zostać zapytani, dekoncentrują się. Aby tego uniknąć, należy najpierw postawić pytanie, a następnie wymienić imię dziecka, które na nie odpowie. Warto również unikać tzw. pytań łańcuszkowych, które zadawane są po kolei ławkami lub rzędami (Komorowska, 2003).

J. Sarzała zwraca uwagę, że w procesie nauczania języków obcych możemy natknąć się na różnego rodzaju problemy. W wielu szkołach, szczególnie wielkomiejskich, bywa dużo dzieci w klasie. Jak twierdzi autor, w tak licznych klasach nie ma mowy o komforcie nauczania, a trudności uczniów zamiast być rozwiązywane, tylko się powiększają. Zdolne i pracowite dzieci opanują materiał, ale dla dzieci wymagających większej pomocy trudno znaleźć czas w takich warunkach. W rezultacie, im mniejszy jest udział dziecka w lekcji, tym większe zniechęcenie przedmiotem i negatywny stosunek do nauki. Kolejnym problemem może być nieśmiałość wśród uczniów. Praca w tak dużej grupie niejednokrotnie nie pozwala nauczycielowi na dotarcie do takiej osoby i wprowadzenie programu naprawczego, który mógłby pomóc nieśmiałym dzieciom w przełamywaniu barier, w ich odczuciu – nie do pokonania w nauce języka obcego. Rozwiązaniem dla uczniów z problemami w nauce są pozalekcyjne zajęcia dodatkowe. To dzięki nim uczniowie mają możliwość nadrobienia zaległości oraz opanowania bieżącego materiału. Aby sukces w procesie nauczania został w pełni osiągnięty, należy przede wszystkim pomagać dzieciom w rozwijaniu swoich umiejętności, zachęcać do uczestnictwa w kołach zainteresowań lub olimpiadach przedmiotowych (Sarzała, 2010).

## Zakończenie

Podsumowując, dobre nauczanie to proces twórczy, wyzwalający inicjatywę i powodujący, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń mają satysfakcję z tego, co robią. Natomiast dobry nauczyciel języka angielskiego powinien prawidłowo zaplanować proces edukacyjny oraz zaprezentować materiał nauczania w sposób przystępny dla dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Wszystkie wymienione strategie dobrych praktyk w nauczaniu języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej są ze sobą powiązane i trudno je rozpatrywać osobno. Uzupełniają się i stanowią bardzo dobre drogowskazy do skutecznego nauczania i uczenia się.

## Bibliografia

- Baumann K., *Czynniki podmiotowe wpływające na proces uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 2006, s. 39–42.
- Brown H.D. (2001), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Logman, New York.
- Czaja-Chudyba I., *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2, 2013, s. 7–20.
- Denisot H., *Nauczanie przedszkolne i wczesnoszkolne. Siedem uwag, aby odpowiedzieć na potrzeby dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2005, s. 24–26.
- Dörnyei Z. i Ushioda E. (2011), *Teaching and Researching. Motivation*, Pearson Education Limited, Harlow.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa.
- Harmer J. (2007), *How to Teach English*, Pearson Education Limited, Harlow.
- Jaroszewska A. (2010), *Kompetencje kluczowe nauczyciela-geragoga w kontekście nauczania języków obcych w wymiarze międzykulturowym*. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 97–109.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Phillips S. (1993), *Young learners*, University Press, Oxford.
- Porczyk-Fromowitz A., *Rady dla początkującego nauczyciela wczesnego nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 2010, s. 79–81.
- Sarzała J., *Zmagania małych uczniów z wielkimi problemami w nauce języków*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, 2010, s. 106–109.
- Stasiak H., *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2008, s. 31–37.
- Strelau J. (red.), (2008), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk.

- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka angielskiego? Motywacja w teorii i praktyce*, WAGROS, Poznań.
- Szkolak A. (2009), *Spacery i wycieczki jako niezbędny element rozwoju aktywności dziecięcej*. W: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześćoletnie w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce, s. 95–103.
- Szkolak A. (2012), *Kompetencje współdziałania nauczyciela wczesnej edukacji fundamentem partnerstwa edukacyjnego*. W: A. Pridavková, M. Klimovič (red.), *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukacji*, Wyd. Prešovskej Univerzity, Prešov, s. 200–206.
- Szkolak A. (2013), *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, ATTYKA, Kraków.
- Szkolak A., *Gry i zabawy na start edukacyjny – przegląd artykułów z amerykańskiego czasopisma Scholastic Instructor*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 3, 2014, s. 177–192.
- Tomczyk-Jadach M., *O teorii i praktyce mnożenia inteligencji. Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 2005, s. 99–102.

### Źródła internetowe

- Meador D., *What are some Characteristics that Make the Perfect Student?*, <http://teaching.about.com/od/ParentalInvolvement/f/What-Are-Some-Characteristics-That-Make-The-Perfect-Student.htm> (data dostępu: 19.01.2016).
- Ward W.A., *Quotes*, <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/w/williamart103463.html> (data dostępu: 18.01.2016).

## Zawodowe determinanty wypalenia nauczycieli w różnym wieku

### *Professional burnout determinants of teachers of different ages*

#### ABSTRACT

According to Christina Maslach and Michael P. Leiter, causes of burnout are a complex professional issue. The aim of the article is to comprehend professional determinants of the burnout of teachers, who have been divided into age groups, based on the concept of Michael Mary and Henny Nordholt. The results confirm that the problem of burnout can affect both young and older teachers. They prove that the dimensions of burnout of teachers in each of the separated path of life may have different occupational determinants. A group of the youngest teachers, who pursue the path of an explorer, is characterised by a particular specificity in this area. Adaptation to the profession of a teacher should be accompanied by a reflection, whether the school is accepted as a workplace. The presented analysis implies that interventions against burnout should be planned in terms of a specific dimension and its conditions for life paths as a discoverer, a man of action, an critic and a thinker.

**Keywords:** *professional burnout, determinants of burnout, the path of life a discoverer, a man of action, an critic and a thinker*

#### STRESZCZENIE

Zgodnie ze stanowiskiem Christiny Maslach i Michaela P. Leitera przyczyny wypalenia stanowią złożony kontekst zawodowy. Celem artykułu jest poznanie za-

wodowych uwarunkowań wypalenia zawodowego nauczycieli, których podzielono na grupy wiekowe na podstawie koncepcji Michaela Mary i Henny Nordholta. Uzyskane wyniki potwierdzają, że problem wypalenia może dotyczyć zarówno młodych, jak i starszych wiekiem nauczycieli. Pokazują, że wymiary wypalenia zawodowego nauczycieli mogą mieć różne zawodowe uwarunkowania. Szczególną specyfiką charakteryzuje się grupa nauczycieli najmłodszych, realizujących ścieżkę odkrywcy. Dokonującej się adaptacji do zawodu powinna towarzyszyć refleksja nauczyciela, czy akceptuje on szkołę jako miejsce pracy dla siebie. Prezentowana analiza implikuje, że interwencje w wypaleniu zawodowym powinny być zaplanowane w kategoriach specyficznej dymensji i jej uwarunkowań na życiowych ścieżkach odkrywcy, człowieka czynu, krytyka i myśliciela.

**Słowa kluczowe:** *wypalenie zawodowe, determinant wypalenia, ścieżka życiowa odkrywcy, człowieka czynu, krytyka i myśliciela*

## Wprowadzenie

Problematyką wypalenia zawodowego badacze zajmują się od ponad 40 lat. Najbardziej znany i najczęściej wykorzystywany w tych badaniach jest paradygmat opracowany przez Maslach i współpracowników. Zgodnie z nim wypalenie stanowi następstwo doświadczanego stresu i obejmuje trzy wymiary: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację i brak poczucia osiągnięć, które zostały zoperacjonalizowane w kwestionariuszu MBI – Maslach Burnout Inventory (Maslach, 2000; Maslach, Jackson, 1981, 1986; Maslach, Jackson, Leiter, 1996; Maslach, Leiter, 2010, 2011). Wyczerpanie cechuje się poczuciem ogólnego zmęczenia, brakiem naturalnej energii i zapału do działania, brakiem radości życia, zwiększoną drażliwością i impulsywnością. Zaznacza się potrzeba większego wysiłku do realizacji ról zawodowych, występują także liczne objawy psychosomatyczne. Depersonalizację należy rozumieć jako specyficzny stosunek jednostki do innych wyrażający się w bezosobowych, zdystansowanych kontaktach interpersonalnych. Może ona stanowić formę samoobrony przez tworzenie emocjonalnego buforu obojętności chroniącego przed obciążającymi kontaktami. Obniżone poczucie osiągnięć, zadowolenia z nich przejawia się spadkiem poczucia kompetencji i wydajności pracy.

Według Maslach i Leitera (2010, 2011) przyczyny wypalenia stanowią złożony kontekst zawodowy. Ludzie doświadczają wypalenia jako osobistego problemu, ale jego uwarunkowania związane są z ich sytuacją w pracy.

Empiryczne badania nad zjawiskiem wypalenia wśród nauczycieli prowadzone były od lat 70. XX wieku, równoległe do badań nad stresem pedagogicznym. Dotychczasowe badania nad wypaleniem zawodowym polskich nauczycieli wskazują na niepokojące jego rozmiary (Nalaskowski, 1997; Golińska, Świętochowski, 1998; Sęk, 1996, 2000; Sekułowicz, 2002, 2005; Poraj, 2009; Tucholska, 2009; Kocór, 2010; Pyżalski, 2010; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Mojsa-Kaja i in., 2015).

Zgodnie z modelem kariery kalejdoskopowej (Mainiero, Sullivan, 2005, za: Zalewska 2009) funkcjonowanie zawodowe może zależeć od wieku pracowników. Postanowiono sprawdzić, czy tak jest w badanej grupie nauczycieli. Wcześniejsze badania wskazują, że wiek nauczycieli może być czynnikiem różnicującym występowanie i nasilenie wypalenia zawodowego. Sprawdzone więc także, jakie są zawodowe wyznaczniki wypalenia (jego wymiarów) u nauczycieli i czy determinuje je wiek.

## ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Wcześniejsze wyniki analiz wskazują grupy czynników, które w znaczący sposób wpływają na wypalenie zawodowe nauczycieli, a występują w dwóch obszarach: pola zawodowego i pozazawodowego. W badaniach przyjęto, że: pole pozazawodowe tworzy czynnik indywidualny – wiek nauczycieli; pole zawodowe tworzą czynniki pracy zoperacjonalizowane w zastosowanych narzędziach badawczych. Główne cele przeprowadzonych analiz są następujące:

- ustalenie wpływu zmiennej indywidualnej – wieku na funkcjonowanie zawodowe nauczycieli – kobiet i mężczyzn,
- ustalenie współzależności między zmienną zależną – wypaleniem zawodowym (jego komponentami: emocjonalnym wyczerpaniem, depersonalizacją i brakiem poczucia osiągnięć) a zmiennymi niezależnymi – czynnikami funkcjonowania zawodowego nauczycieli: kobiet i mężczyzn w różnym wieku, takimi jak obciążenia zawodowe, dopasowanie w różnych obszarach życia zawodowego, orientacje na wartości zawodowe, satysfakcja z pracy, poczucie zawodowej misji społecznej (korelacja).

Problemy pracy ujęto w formie następujących pytań:

Problem główny: Jakimi są zawodowe wyznaczniki wymiarów wypalenia zawodowego nauczycieli?

Problemy szczegółowe:

1. W jakim stopniu wiek różnicuje funkcjonowanie zawodowe nauczycieli?
2. Czy zawodowe wyznaczniki wymiarów wypalenia zawodowego zdeterminowane są wiekiem nauczycieli?

Badania mają charakter eksploracyjny, stąd pominięcie hipotez.

Dobór metod badawczych podyktowany był problematyką badań i celami badawczymi. W badaniach zastosowano:

- Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP) J. Pyżalskiego i P. Plichty (2007) – przeznaczony jest on do identyfikacji stresorów związanych z wykonywaniem zawodu pedagoga. KOZP tworzą trzy skale: sytuacje konfliktowe (SK) – obciążenia wynikające z konfliktów z innymi osobami w sytuacji zawodowej; brak poczucia sensu pracy (BSP) – obciążenia wynikające z braku efektów pracy lub długiego oczekiwania na nie; obciążenia organizacyjne (OO) na poziomie makro i danej placówki.
- Kwestionariusz MBI Maslach Burnout Inventory – skonstruowany został dla celów diagnozy wypalenia zawodowego (Maslach, Jackson, 1986; Maslach, Jackson, Leiter, 1996). MBI bada trzy dymensje wypalenia zawodowego: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację i poczucie osiągnięć.
- Kwestionariusz Obszaru Życia Zawodowego (AWS) Ch. Maslach i M. Leitera w polskiej adaptacji J. Terelaka i A. Izwantowskiej (2009) – pozwala na oszacowanie funkcjonowania pracownika w środowisku pracy oraz niezgodności pomiędzy wymaganiami organizacji i potrzebami, aspiracjami oraz możliwościami pracowników. Narzędzie obejmuje sześć skal: obciążenia pracą, kontrola zachowań w pracy, satysfakcja z nagród, wsparcie ze strony współpracowników (społeczność), poczucie sprawiedliwości, wartości.
- Kwestionariusz Poczucia Misji Społecznej w zawodzie (PMS) autorstwa B. Bajcar, A. Borkowskiej, A. Czerw i A. Gąsiorowskiej (2011) – narzędzie powstało w oparciu o definicję misji zawodowej, która uwzględnia cztery jej obszary: poczucie dużej użyteczności społecznej, zaangażowanie w wykonywanie swojej pracy, oczekiwanie społecznego uznania, wykonywanie pracy niezależnie od wynagrodzenia.
- Kwestionariusz Orientacji na Wartości Zawodowe (OWZ) K.H. Seiferta i C. Bergmanna w polskim opracowaniu A. Zalewskiej (2000) – źródło

dłem narzędzia jest koncepcja wartości zawodowych Supera. Definiuje on wartości zawodowe jako cele, które ludzie uważają za ważne i które chcą osiągnąć w pracy zawodowej. OWZ pozwala oszacować szesnaście wartości zawodowych: altruizm, kreatywność, stymulacja intelektualna, autonomia, zmienność, osiągnięcia, prestiż, kierowanie, dochód, bezpieczeństwo, stosunki z kolegami, stosunki z przełożonymi, warunki pracy, wartości estetyczne, awans, orientacja na czas wolny obejmująca także negatywną postawę wobec pracy.

- Arkusz Opisu Pracy (AOP) O. Neubergera i M. Allerbecka w polskim opracowaniu A. Zalewskiej (2001) – umożliwia pomiar satysfakcji z pracy uwzględniający siedem składników pracy: koledzy, przełożony, treść pracy, warunki pracy, organizacja i kierownictwo, rozwój, wynagrodzenie. Równocześnie AOP pozwala oszacować ogólną satysfakcję z pracy, umożliwia także pomiar ogólnej satysfakcji z życia.

Grupę badawczą stanowią incydentalnie dobrani nauczyciele (N = 308), w tym 257 kobiet i 51 mężczyzn. Wiek badanych mieścił się w przedziale 25–60 lat. Dla potrzeb szczegółowych analiz zgromadzonego materiału empirycznego dokonano podziału badanych na grupy wiekowe zgodnie z modelem ścieżek rozwoju człowieka autorstwa Mary i Nordholta (2004, za: Minta, 2012). W tym modelu życie człowieka podzielone jest na osiem faz obejmujących takie ścieżki życia: dziecka do 10 roku życia, buntownika od 10 do 20 roku życia, odkrywcy od 20 do 30 roku życia, człowieka czynu od 30 do 40 roku życia, krytyka od 40 do 50 roku życia, myśliciela od 50 do 60 roku życia, człowieka przemienionego od 60 do 70 roku życia, człowieka spełnionego po 70 roku życia. Autorzy koncepcji przypisali każdej ścieżce znaczące zadania. W analizie aktywności zawodowej badanych nauczycieli ważne są cztery ścieżki:

- Odkrywcy, który powinien realizować zadania: nabywania kompetencji zawodowych i społecznych; dokonywania życiowych rozstrzygnięć opierających się na wizjach przyszłości i celach podstawowych jako wartych zachodu przez indywidualny mit życia; przygotowania do urzeczywistnienia indywidualnego mitu.
- Człowieka czynu, który ma zrealizować zadania: urzeczywistnienia mitu życia w odniesieniu do rzeczywistości zewnętrznej, koncentracji na wy-



branych celach, realizacji konkretnych planów; kształtowania świata według własnych wyobrażeń.

- Krytyka, dla którego ważne są zadania: krytycznej analizy dotychczasowych działań, odrzucenie nieistotnych celów życiowych, koncentracja uwagi na subiektywnie najważniejszych wartościach i działaniach.
- Myśliciela, którego powinnością są zadania: znacznego zwolnienia aktywności; koncentracji na wewnętrznych aspektach zewnętrznych celów i aktywności; bardziej bezpośredniego rozpoznania mitu życia – przyjęcie nowej postawy życiowej lepiej odpowiadającej celom wewnętrznym (Minta, 2012, s. 54).

## Wyniki badań własnych

Uzyskany w badaniach materiał empiryczny poddano analizom statystycznym przy wykorzystaniu pakietu SPSS. Dla określenia współzależności i siły związku pomiędzy zmiennymi wykorzystano współczynniki Pearsona. Dla wnioskowania o istotności różnic między wynikami porównywanych grup wykorzystano test Kruskala-Wallisa.

## Wiek jako czynnik determinujący zawodowe funkcjonowanie nauczycieli

Aby scharakteryzować zawodowe funkcjonowanie nauczycieli w zależności od wieku, dokonano analizy porównawczej wyników poszczególnych zmiennych. Jak widać, istnieje kilka istotnych różnic między wyodrębnionymi grupami wiekowymi a czynnikami ich zawodowego funkcjonowania.

W ocenie zadowolenia z pracy ważne miejsce zajmuje pewność miejsca pracy. Dotyczy to głównie nauczycieli w wieku 40–49 lat ( $p = 0,02$ ).

Brak poczucia sensu wykonywanej pracy w największym stopniu odczuwają nauczyciele powyżej 50 roku życia ( $p = 0,00$ ). Problem ten w najmniejszym zaś stopniu dotyczy nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 roku życia.

Z czterech elementów wskaźników poczucia misji społecznej, przy jednym są istotne różnice między wyodrębnionymi grupami ( $p = 0,00$ ). W pracę, niezależnie od wynagrodzenia, w najwyższym stopniu angażują się nauczyciele powyżej 50 roku życia, w najniższym stopniu zaś czynnik ten dotyczy nauczycieli w wieku 30–39 lat.

Poziomy dwóch dymensji wypalenia zawodowego – emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji – są różne. Ujawniają to przedstawione średnie. Największe nasilenie wyczerpania emocjonalnego jest w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat, najmniej wyczerpani są nauczyciele najmłodsi, poniżej 29 lat ( $p = 0,03$ ). W przypadku depersonalizacji można stwierdzić, że naj słabiej przejawia się ona także u nauczycieli najmłodszych, w wieku 25–29 lat, najsilniej natomiast u nauczycieli najstarszych, powyżej 50 roku życia ( $p = 0,00$ ). Depersonalizacja u tych nauczycieli może pełnić rolę mechanizmu obronnego i stanowić sposób na unikanie trudności interpersonalnych w pracy oraz konstruktywny mechanizm chroniący przed wypaleniem zawodowym (Pyżalski, 2010). Uzyskane rezultaty wpłatają się w nurt niekonkluzywności w omawianym zakresie. Są bowiem wyniki, które pokazują, że najbardziej narażeni na zaburzenia związane ze stresem są nauczyciele przed 40 rokiem życia (Ferber, 1991; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Maslach, 1996; Tucholska 2009). W badaniach Sekułowicz (2002) z kolei najwyższe współczynniki w zakresie pełnoobjawowego wypalenia wykazali nauczyciele najmłodsi – 25–29 lat i starsi wiekiem – 50–54 lat, przy czym ci drudzy byli bardziej wypaleni. Jeszcze inne rezultaty badawcze wskazują, że nie ma korelacji między wiekiem a wypaleniem zawodowym nauczycieli (Pyżalski, 2010). Okazuje się więc, że problem wypalenia może dotyczyć zarówno młodych, jak i starszych wiekiem nauczycieli.

Tabela 1.

**Charakterystyka funkcjonowania zawodowego badanych nauczycieli z uwzględnieniem wieku**

Wymiary zawodowego funkcjonowania		Wiek								p Kruskal- Wallis
		≤ 29		30÷39		40÷49		≥ 50		
		δ	śr.	δ	śr.	δ	śr.	δ	śr.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
AOP	Koledzy	4,50	25,89	2,74	26,28	3,60	25,66	3,28	25,71	0,58
	Przełożony	3,60	42,04	4,35	40,72	5,18	40,82	4,74	41,05	0,83
	Wykonywana praca	4,49	41,26	5,20	40,81	4,82	41,31	4,20	41,62	0,85
	Warunki pracy	5,62	34,48	6,24	34,81	4,92	34,29	4,61	34,59	0,64

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
AOP	Organizacja i kierownictwo	5,12	42,78	6,01	41,61	6,47	40,56	6,04	42,15	0,20
	Rozwój	3,11	29,67	4,42	29,65	3,71	30,52	3,55	30,14	0,39
	Wynagrodzenie	2,94	19,15	5,08	17,85	4,24	18,74	3,94	17,95	0,28
	Zapewnione miejsce pracy	0,84	5,63	1,04	5,15	1,04	5,66	1,10	5,64	<b>0,02</b>
OWZ	Prestiż	2,34	12,33	2,10	12,30	1,88	12,60	1,68	12,64	0,88
	Kierownictwo	2,00	7,33	2,60	7,02	2,56	7,23	2,29	7,13	0,68
	Dochód	2,25	10,81	2,45	11,43	2,27	11,96	2,53	11,52	0,07
	Bezpieczeństwo	1,35	13,26	1,83	13,48	1,59	13,44	1,83	13,56	0,29
	Awans	2,32	11,33	2,44	10,59	2,58	10,64	2,11	10,55	0,14
	Kreatywność	1,56	10,70	1,90	10,11	2,24	10,51	1,94	10,17	0,12
	Stymulacja intelektualna	1,90	11,30	1,75	10,52	2,16	10,87	1,97	10,83	0,33
	Autonomia	1,33	10,67	2,04	9,94	2,34	10,62	1,73	10,46	<b>0,06</b>
	Urozmaicona działalność	0,96	3,67	0,74	3,85	0,68	4,02	0,78	3,95	0,33
	Stosunki z kolegami	1,66	13,15	1,84	12,72	2,09	12,66	1,57	13,08	0,52
	Stosunki z przełożonymi	1,25	13,89	1,67	13,54	1,77	13,45	1,59	13,41	0,67
	Dobre warunki	0,64	4,41	0,62	4,37	0,60	4,42	0,68	4,37	0,96
	Przyjemna atmosfera	0,57	4,41	0,63	4,30	0,73	4,25	0,67	4,18	0,47
	Altruizm	1,53	13,11	1,72	12,57	2,01	12,74	1,54	12,80	0,52
	Estetyka	2,98	7,96	2,64	7,26	2,96	8,13	2,39	7,70	0,24
	Rozdział pracy od czasu wolnego	1,11	4,19	0,68	4,35	0,88	4,36	0,83	4,43	0,70
Dużo czasu wolnego na hobby	0,86	3,85	0,93	3,65	0,86	3,74	0,81	3,82	0,57	
Osiągnięcia	1,40	13,11	1,58	12,91	1,40	12,91	1,41	13,03	0,87	
PMS	Społeczna użyteczność	1,55	3,11	1,83	2,59	1,52	2,93	1,33	3,21	0,45
	Społeczne uznanie	1,65	3,52	2,08	3,06	1,77	3,63	1,45	3,89	0,15
	Ważność wynagrodzenia	1,65	3,04	2,00	2,91	1,79	3,60	1,51	3,87	<b>0,00</b>
	Silne zaangażowanie	1,51	3,04	1,97	2,65	1,70	3,06	1,45	3,48	0,10
MBI	EMOCJONALNE WYCZERPANIE [EE]	5,80	18,15	7,46	22,57	6,74	24,01	6,98	23,16	0,03
	DEPERSONALIZACJA [DP]	2,95	4,89	3,66	8,20	2,98	8,36	2,96	8,75	<b>0,00</b>
	Brak poczucia osiągnięć [PA]	8,08	20,63	6,28	23,31	6,16	22,90	6,70	23,46	0,22

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
AWS	Obciążenie pracą	5,05	18,07	4,43	17,52	4,18	17,90	3,95	17,97	0,73
	Poczucie kontroli	2,15	10,11	2,08	10,76	2,05	10,46	1,87	10,63	0,67
	Nagrody	3,01	13,70	2,59	13,15	2,56	13,34	2,50	13,54	0,65
	Spółeczność	3,74	16,30	3,33	17,06	3,39	16,71	3,26	16,55	0,46
	Poczucie sprawiedliwości	5,20	19,19	4,97	19,46	4,28	18,83	3,80	19,84	0,63
	Wartości	4,26	15,96	2,56	15,59	4,12	15,36	2,77	15,45	0,78
KOZP	Sytuacje konfliktowe	3,81	12,07	6,76	11,85	3,28	10,91	6,34	11,57	0,44
	Obciążenia organizacyjne	4,92	14,81	5,25	14,13	5,61	15,58	6,48	14,76	0,18
	Brak poczucia sensu pracy	3,80	5,44	4,98	8,00	5,08	8,43	4,86	9,48	<b>0,00</b>

Źródło: opracowanie własne

## Zawodowe determinanty wymiarów wypalenia nauczycieli a wiek nauczycieli

Badania korelacyjne pozwoliły ustalić, jakie zależności występują między wypaleniem zawodowym – trzy dymensje – a innymi zmiennymi w zależności od wieku badanych.

Analiza związków emocjonalnego wyczerpania z obciążeniami zawodowymi wykazała, że nie korelują one z tą dymensją wypalenia tylko w grupie nauczycieli w wieku 30–39 lat. W pozostałych grupach jest inaczej. Emocjonalne wyczerpanie nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 lat, zależy od obciążeń organizacyjnych (.480) i sytuacji konfliktowych (.339). Obciążenie organizacyjne koreluje także dodatnio z emocjonalnym wyczerpaniem nauczycieli najstarszych, powyżej 50 lat (.373) i w wieku 40–49 lat (.293).

Żaden z sześciu obszarów życia zawodowego nie ma związku z emocjonalnym wyczerpaniem nauczycieli najmłodszych (poniżej 29 lat) i najstarszych (powyżej 50 lat). W grupie nauczycieli w wieku 30–39 lat odnotowano ujemny związek emocjonalnego wyczerpania i dopasowania w obszarze sprawiedliwości (-.328). Emocjonalne wyczerpanie u nich narasta, gdy nasila się poczucie niesprawiedliwego traktowania. Tak też jest w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat (-.284). W tej grupie ważne są także ujemne korelacje emocjonalnego wyczerpania i dopasowania w obszarach wartości (-.404) i nagród (-.263). Emocjonalne zasoby tych nauczycieli kurczą się, gdy coraz większa staje się rozbieżność między wymogami stawianymi w pracy a ich osobistymi standardami oraz gdy gratyfikacje za wykonywaną

Tabela 2.

## Korelacja Pearsona dymensji wypalenia z pozostałymi zmiennymi w zależności od wieku badanych nauczycieli

Wymiary funkcjonowania zawodowego		Wiek a wypalenie zawodowe														
		≤ 29			30--39			40--49			≥ 50					
		EE	DP	PA	EE	DP	PA	EE	DP	PA	EE	DP	PA			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
	Koleżdy	-0,12	-,484**	-0,29	-,119	-,194	-,184	,041	-,145	-,149	,016	-,193	-,210			
	Przełożony	-0,19	-0,19	0,01	-,242	-,272*	-,235	-,375**	-,307**	-,113	-,203	-,231*	-,167			
	Wykonywana praca	-0,29	-0,14	-0,06	-,284*	-,308*	-,415**	-,389**	-,300**	-,174*	-,253*	-,101	-,226*			
	Warunki pracy	-0,11	-0,19	-0,10	-,340*	-,176	-,149	-,483**	-,208*	-,011	-,239*	-,136	-,036			
	Organizacja i kierownictwo	-,398*	-0,23	-0,22	-,298*	-,314*	-,326*	-,426**	-,386**	-,047	-,187	-,169	-,133			
	Rozwój	-0,01	-0,09	0,11	-,193	-,268	-,316*	-,238**	-,223**	-,029	-,289**	-,044	-,075			
	Wynagrodzenie	-0,30	0,05	-0,02	-,378**	-,212	-,161	-,331**	-,158	-,139	-,229*	,006	,023			
	Zapewnione miejsce pracy	0,02	-0,27	,340*	-,225	-,108	-,314*	-,209*	-,137	,020	-,111	,001	,114			
	Prestż	,339*	-0,26	0,04	-,065	-,213	-,020	-,217**	-,136	-,037	-,183	-,039	-,121			
	Kierownictwo	0,09	-0,03	-0,12	-,053	,091	,032	-,193*	-,084	-,046	,027	-,019	-,022			
	Dochód	,359*	-0,30	0,06	,091	,217	,103	-,025	-,004	,170*	-,099	-,152	-,137			
	Bezpieczeństwo	0,01	0,14	0,16	-,097	-,352**	-,257	-,305**	-,166*	-,017	-,185	,000	-,140			
	Awans	-0,09	-,479**	-0,31	-,316*	-,192	-,149	-,189*	-,138	-,065	-,133	-,160	-,192			
	Kreatywność	,436**	-0,05	0,30	-,134	,032	,223	-,095	-,008	-,134	-,024	-,020	-,283**			
	Stymulacja intelektualna	0,05	-0,28	0,05	-,150	-,162	-,013	-,018	,075	-,103	,023	-,063	-,164			
	Autonomia	,353*	0,02	0,15	,240	,205	,210	-,147	-,047	-,068	,005	,212*	-,023			
	Urozmaicona działalność	0,16	-0,02	0,07	,128	,021	-,035	,176*	,171*	-,044	,166	,141	-,152			
	Stosunki z kolegami	0,13	-0,33	0,05	-,126	-,347*	-,354**	-,076	-,086	-,010	-,126	-,148	-,194			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Stosunki z przełożonymi	-0,19	0,22	-0,20	-1,147	-1,147	-1,124	-1,133	-1,127	-0,54	-0,39	-1,234*	-207
	Dobre warunki	0,07	-351*	-0,04	,048	-0,049	-0,060	-1,182*	-0,095	,047	-1,172	,103	-0,28
	Przyjemna atmosfera	0,10	-0,31	0,06	-0,006	-273*	-245	-1,102	-1,112	,155	,003	-0,071	-1,169
	Altruizm	0,17	-0,03	0,11	-252	-362**	-401**	,153	,018	-1,176*	-0,064	-1,125	-307**
<b>OWZ</b>	Estetyka	,506**	-0,01	0,27	-0,28	,118	,233	-0,013	,137	-0,096	,073	-0,097	-0,006
	Rozdzielność pracy od czasu wolnego	0,25	0,03	0,04	,194	-0,095	-1,129	,042	,055	,052	-1,115	,121	,043
	Dużo czasu wolnego na hobby	,507**	-0,01	,361*	,339*	,106	-0,18	,084	,160	,188*	,045	,074	,053
	Osiągnięcia	-0,06	-0,08	0,02	-311*	-282*	-2,04	-2,294**	-2,207*	-1,139	-2,255*	-0,093	-2,210
	Spoleczna użyteczność	0,02	-0,09	-0,02	-1,138	,049	,053	,078	-0,006	,095	-1,138	-1,131	-0,064
	Spoleczne uznanie	0,29	-0,11	0,15	-0,096	,024	,190	,028	-0,010	,057	-1,138	-0,019	-1,176
	Waga wynagrodzenia	,355*	-0,01	0,22	-0,20	,187	,242	,180*	,117	-0,016	,082	-0,046	,081
	Zaangażowanie	0,30	0,01	0,12	-1,101	,134	,088	,170*	,176*	,041	-221*	-0,063	-0,005
	Obciążenie pracą	-0,11	,345*	0,00	-1,180	,082	-0,077	-1,116	-0,045	-0,077	-2,218*	-1,146	-2,259*
	Poczucie kontroli	-0,26	0,28	0,18	-0,036	-1,187	-1,126	-1,159	-2,277**	-3,00**	,057	-2,287**	-2,210
	Nagrody	-0,17	,346*	0,10	-1,149	-361**	-2,299*	-2,263**	-3,366**	-2,275**	-0,098	-3,329**	-2,211*
	Spoleczność	-0,29	0,04	-0,22	-2,219	-3,314*	-3,382**	,029	-3,330**	-2,217**	,118	-3,300**	-1,148
	Poczucie sprawiedliwości	-0,30	0,20	0,13	-3,328*	-4,34**	-2,296*	-2,284**	-3,364**	-2,237**	-0,047	-1,147	-0,035
	Wartości	-0,30	0,26	-0,08	-2,267	-4,03**	-4,489**	-4,404**	-4,457**	-2,280**	-0,035	-1,179	-1,170
	Sytuacje konfliktowe	,339*	-0,05	0,09	,162	-0,017	,091	,129	,111	,093	,004	,038	,039
	Obciążenia organizacyjne	,480**	0,08	0,15	,256	,012	,105	,293**	,277**	,167*	,373**	,257*	,090
<b>KOZP</b>	Brak poczucia sensu pracy	0,29	,514**	0,11	,122	-1,140	-0,065	,165	,126	,027	-0,035	,130	-0,058

Źródło: opracowanie własne

pracę są coraz mniej satysfakcjonujące. Jedynie w grupie nauczycieli najstarszych, powyżej 50 lat, zaobserwowano ujemną korelację emocjonalnego wyczerpania z dopasowaniem w obszarze obciążeń pracą (-.218). Wraz z narastaniem emocjonalnego wyczerpania odczuwają oni coraz bardziej ciężar zawodowych wymagań.

Nie odnotowano żadnych związków emocjonalnego wyczerpania i oceny kolegów. U nauczycieli w wieku poniżej 29 lat występuje negatywna zależność emocjonalnego wyczerpania z oceną organizacji i kierownictwa (-.398). Wraz ze wzrostem poziomu tej oceny wzrastają ich zasoby emocjonalne. Taka tendencja występuje też w grupie nauczycieli w wieku 30–39 lat (-.298). U nich dodatkowo wzrost emocjonalnego wyczerpania łączy się z obniżaniem ocen wynagrodzenia (-.378), warunków pracy (-.340) oraz treści wykonywanej pracy (-.284). Z emocjonalnym wyczerpaniem nauczycieli z trzeciej grupy wiekowej, 40–49 lat, ma związek największa ilość ocen czynników pracy. Ujemnie korelują z nim satysfakcja z warunków pracy (-.483) oraz organizacji i kierownictwa (-.426), a także treści pracy (-.389), przełożonego (-.375), wynagrodzenia (-.331), własnego rozwoju (-.238). Ocena własnego rozwoju zawodowego także ujemnie łączy się z emocjonalnym wyczerpaniem nauczycieli powyżej 50 roku życia (-.289). Ten aspekt wypalenia nasila się u nauczycieli najstarszych także wraz ze wzrostem krytycyzmu wobec treści wykonywanej pracy (-.253), warunków pracy (-.239), wynagrodzenia (-.229).

Odnotowano związki orientacji na wartości zawodowe i emocjonalnego wyczerpania u nauczycieli z każdej grupy wiekowej. U nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 roku życia, wskaźnik emocjonalnego wyczerpania wzrasta, gdy nasilają się pozytywne orientacje na wartości estetyczne (.506), kreatywność (.436), autonomię (.353), a także wartości zewnętrzne – dochód (.359) i prestiż (.339). Gdy obniży się waga realizacji wartości estetycznych, kreatywnego podejścia do pracy, dochodu, autonomii i uznania społecznego, wzrosną zasoby psychofizyczne najmłodszych nauczycieli. Ponadto, i jest to bardzo ważny związek, nauczyciele z najmłodszej grupy wiekowej wraz ze wzrostem emocjonalnego wyczerpania wykazują coraz bardziej negatywną postawę wobec pracy (.507). Oznacza to, że spadek wagi realizacji celów pozazawodowych obniża emocjonalne wyczerpanie nauczycieli w tym wieku. U nauczycieli z następnej grupy wiekowej, 30–39 lat, występuje także taka tendencja, ale jest słabsza (.339). Ponadto z emocjonalnym wyczerpa-

niem nauczycieli w tym wieku ujemnie koreluje orientacja na awans (-.316). Ich zasoby energetyczne wzrosną, gdy większą wagę będą przywiązywać do poprawy swojej sytuacji zawodowej. Zasoby energetyczne tych nauczycieli wyczerpuje także brak potrzeby osiągnięć (-.311).

Nauczyciele w wieku 40–49 lat (.255) wykazali negatywny związek emocjonalnego wyczerpania z potrzebą osiągnięć (-.294). Emocjonalnemu wyczerpaniu tych nauczycieli sprzyja także negatywna orientacja na prestiż (-.217) i awans (-.189), kierownictwo (-.193) oraz obniżanie się potrzeby bezpieczeństwa (-.305). Dla omawianej dymensji w tej grupie ważne okazały się też dodatnio potrzeba urozmaiconej działalności (.176) oraz ujemnie potrzeba dobrych warunków miejsca pracy (-.182). U nauczycieli najstarszych, mających więcej niż 50 lat, zaobserwowano ujemny związek emocjonalnego wyczerpania i potrzeby osiągnięć (-.255).

Analiza związków korelacyjnych elementów poczucia zawodowej misji społecznej z emocjonalnym wyczerpaniem wykazała ich brak dla nauczycieli w wieku 30–39 lat. Emocjonalne wyczerpanie nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 roku życia, zwiększa się wraz z nasilaniem zaangażowania w pracę niezależnie od wynagrodzenia (.355). Taka sama, ale słaba tendencja (.180) wystąpiła u nauczycieli w wieku 30–39 lat. Z kolei emocjonalne wyczerpanie nauczycieli najstarszych – powyżej 50 lat – obniży się, gdy więcej poświęcenia skierują w stronę życia prywatnego (-.221). Związek korelacyjny dotyczy tych dwóch zmiennych, ale dodatni wystąpił w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat (.176).

W każdej grupie wiekowej odnotowano specyficzne dla emocjonalnego wyczerpania związki. Są to:

- w grupie nauczycieli najmłodszych dodatnie korelacje z obciążeniami sytuacjami konfliktowymi; z orientacjami na wartości estetyczne, kreatywność, autonomię, dochód i prestiż oraz najsilniejsze z negatywną postawą wobec pracy,
- w grupie nauczycieli w wieku 30–39 lat: dodatnia korelacja z orientacją na awans; orientacją na bezpieczeństwo, warunki pracy,
- w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat: ujemne korelacje z dopasowaniem w obszarze nagród i wartości, orientacją na urozmaiconą działalność i negatywne korelacje z ocenami przełożonego i pewności miejsca pracy, a także orientacją na bezpieczeństwo, dobre warunki miejsca pracy,



- w grupie nauczycieli powyżej 50 lat: ujemne współzależności z obszarem obciążeń pracą; poświęceniem życia rodzinnego na rzecz pracy.

Uzyskane wyniki pokazują, że z depersonalizacją nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 roku życia, i nauczycieli najstarszych, powyżej 50 roku życia, związane są różne przyczyny.

W grupie nauczycieli poniżej 29 lat nasilaniu się negatywistycznego nastawienia wobec innych i tendencji izolacyjnych w pracy towarzyszy przede wszystkim wzrost poczucia braku sensu wykonywanej pracy (.514), obniżanie oceny kolegów (-.484), a także, co jest zaskakujące, wzrost dopasowania w obszarach obciążeń pracą (.345) i nagród (.346). Te dwa ostatnie związki wykazują, że nauczycieli poniżej 29 roku życia nasilanie depersonalizacji uwalnia od obciążeń i powoduje, że gratyfikacja za pracę staje się satysfakcjonująca. W tej grupie wiekowej wzrost depersonalizacji obniża potrzebę awansu (-.479) oraz wagę dobrych warunków miejsca pracy (-.351).

W grupie nauczycieli powyżej 50 roku życia ujawniono niewiele zależności. Wystąpiły one przede wszystkim pomiędzy obciążeniami organizacyjnymi a depersonalizacją (.257). Wzrost tych obciążeń nasila dystans i uprzedmiotawianie relacji z innymi. Ujemne korelacje dotyczą dopasowania w obszarach nagród (-.329), społeczności (-.300), kontroli (-.287), oceny przełożonego (-.231), orientacji na stosunki z przełożonym (-.234). W tej grupie wzrost depersonalizacji powiększa niezależność i samodzielność zawodową, co wyraża dodatnia korelacja z orientacją na autonomię (.212).

Najlichniesze korelaty depersonalizacji występują w dwóch grupach wiekowych – nauczycieli w wieku 30–39 lat oraz 40–49 lat, przy czym u tych ostatnich jest ich najwięcej.

U nauczycieli w wieku 30–39 lat wzrost depersonalizacji uzależniony jest od: wzrostu niedopasowania w obszarach: sprawiedliwości (-.434), wartości (-.403), nagród (-.361), społeczności (-.314). Gdy dystans wobec innych rośnie, wzrasta uprzedmiotowienie relacji z otoczeniem, obniżają się oceny organizacji i kierownictwa (-.314), treści wykonywanej pracy (-.308), przełożonego (-.272), zmniejsza się nasilenie potrzeb altruizmu (-.362), bezpieczeństwa (-.352), stosunków z kolegami (-.347), osiągnięć (-.282), przyjemnej atmosfery miejsca pracy (-.273).

W grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat odnotowano, że depersonalizacja współwystępuje również z wieloma analizowanymi zmiennymi: dodatnio z obciążeniami organizacyjnymi (.277); negatywnie z dopasowaniem w pięciu obszarach: przede wszystkim wartości (-.457) oraz nagród (-.366), sprawiedliwości (-.364), społeczności (-.330), kontroli (-.277); także negatywnie z ocenami większości czynników pracy: organizacji i kierownictwa (-.386), przełożonego (-.307), treści wykonywanej pracy (-.300), rozwoju (-.223) i warunków pracy (-.208). Postawy depersonalizujące obniżają w tej grupie wagi osiągnięć (-.207) i bezpieczeństwa (-.166), a zwiększają potrzeby związane z prowadzeniem urozmaiconej działalności (.171). Im bardziej nauczyciele z tej grupy są przekonani, że poświęcają się pracy, tym bardziej depersonalizują otoczenie (.176).

Zaobserwowano występowanie specyficznych związków depersonalizacji z pozostałymi zmiennymi. Wzrost obciążeń organizacyjnych i niedopasowania w obszarze kontroli dotyczy nauczycieli powyżej 40 roku życia, silniejsze związki dotyczą nauczycieli najstarszych. Wzrost niedopasowania w obszarach nagród, społeczności; obniżenia oceny przełożonego skutkuje nasileniem depersonalizacji nauczycieli mających powyżej 30 lat. U nauczycieli będących w wieku 30–50 lat depersonalizacja koreluje ujemnie z niedopasowaniem w obszarach wartości i sprawiedliwości, ocenami organizacji i kierownictwa, treści wykonywanej pracy. Depersonalizację tych nauczycieli obniży wzrost potrzeb bezpieczeństwa i osiągnięć.

Odnotowano występowanie charakterystycznych dla depersonalizacji związków w każdej grupie wiekowej. U nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 roku życia, wszystkie związki są specyficzne, to: pozytywna korelacja z brakiem poczucia sensu wykonywanej pracy, dopasowaniem w obszarach obciążeń pracą i nagród; negatywna korelacja z oceną kolegów, pozytywna korelacja z potrzebą awansu. Dla nauczycieli w wieku 30–39 lat specyficzne są negatywne związki depersonalizacji i orientacji na wartości – altruizm, przyjemną atmosferę miejsca pracy, stosunki z kolegami. Właściwa pozytywnie dla depersonalizacji nauczycieli z trzeciej grupy wiekowej jest potrzeba urozmaiconej działalności oraz negatywnie ocena własnego rozwoju. Natomiast w grupie nauczycieli powyżej 50 roku życia są dwie charakterystyczne korelacje – dodatnie z orientacją na autonomię i ujemna z orientacją na stosunki z przełożonym.

Dla depersonalizacji wszystkich badanych nauczycieli, niezależnie od ich wieku, ważny jest związek z obszarem nagród. U nauczycieli poniżej 29 roku życia wzrost dopasowania w tym obszarze łączy się z nasilaniem postaw depersonalizujących, nauczycieli mających powyżej 30 lat natomiast charakteryzuje odwrotna tendencja, niedopasowanie w tym obszarze nasila te postawy.

Wyniki charakteryzujące korelacje pomiędzy brakiem poczucia osiągnięć a pozostałymi badanymi zmiennymi nauczycieli w różnym wieku wykazują na pewne zróżnicowanie. Nauczyciele poniżej 29 roku życia wykazali dodatnie korelacje braku osiągnięć z oceną stabilności zatrudnienia (.340) oraz preferencją celów pozazawodowych (.361). Wzrost pewności miejsca pracy obniża samoocenę zawodową najmłodszych nauczycieli. Ponadto spadek poczucia osiągnięć tych nauczycieli związany jest ze wzrostem negatywnej postawy wobec pracy.

W grupie nauczycieli będących w wieku 30–39 lat jest najwięcej zależności. Brak zawodowej satysfakcji wiąże się tu negatywnie z dopasowaniem w obszarach wartości (-.489), a także społeczności (-.382), nagród (-.299), sprawiedliwości (-.296). Obniżone poczucie zawodowej skuteczności nauczycieli w tym wieku zależy od negatywnych ocen takich czynników pracy – treści wykonywanej pracy (-.415) oraz organizacji i kierownictwa (-.326), rozwoju (-.316), stabilności zatrudnienia (-.314). Podobnie rzecz się ma z orientacją na wartości zawodowe. Odnotowano negatywną współzależność braku poczucia osiągnięć i dwóch orientacji zawodowych: altruizmu (-.401) i stosunki z kolegami (-.354), bezpieczeństwo (-.257). Spadek poczucia osiągnięć uwarunkowany jest więc u tych nauczycieli obniżaniem wagi tych wartości.

Poczucie osiągnięć nauczycieli będących w wieku 40–49 lat zdominowały zależności z dopasowaniem w pięciu obszarach życia zawodowego. Korelacje są ujemne i dotyczą obszarów: kontroli (-.300), wartości (-.280), nagród (-.275), sprawiedliwości (-.237), społeczności (-.217). Obniżanie samooceny zawodowej nauczycieli w tym wieku łączy się słabo, ale istotnie z obniżaniem oceny treści wykonywanej pracy (-.174) – wrośnie, gdy zmniejszy się ich krytycyzm w omawianym czynniku. Poczucie osiągnięć tych nauczycieli spada wraz ze spadkiem wagi altruizmu (-.176) i wzrostem tendencji do preferowania celów pozazawodowych (.188). Ponadto zawodo-

wa samoocena zależy w tej grupie od obciążeń organizacyjnych, obniża się wraz z ich wzrostem (.167).

W grupie nauczycieli powyżej 50 roku życia brak zadowolenia z osiągnięć wiąże się ujemnie z dopasowaniem w obszarach obciążeń pracą (-.259) i nagród (-.211). Spadek poczucia osiągnięć łączy się tu także z obniżaniem oceny wykonywanej pracy (-.226) oraz spadkiem orientacji na altruizm (-.307) i kreatywność (-.283).

Uzyskane rezultaty wykazują na występowanie specyficznych związków poczucia osiągnięć badanych nauczycieli z pozostałymi zmiennymi. Z poziomem poczucia osiągnięć nauczycieli mających powyżej 30 lat wiąże się ujemne dopasowanie w obszarze nagród, negatywna ocena treści wykonywanej pracy i negatywna orientacja na altruizm. Dla niskiej zawodowej samooceny nauczycieli będących w wieku 30–49 lat ważne są negatywne związki z obszarami społeczności, sprawiedliwości, wartości.

Pozostałe korelacje braku poczucia osiągnięć z innymi zmiennymi są charakterystyczne tylko dla jednej z wyodrębnionych grup wiekowych. U nauczycieli najmłodszych poczucie osiągnięć obniża wzrost pewności miejsca pracy. Związek tych dwóch zmiennych ma odwrotny charakter w grupie nauczycieli będących w wieku 30–39 lat – ich samoocena zawodowa obniża się wraz z obniżaniem oceny stabilności zatrudnienia. Odnotowano też charakterystyczny dla tej grupy wiekowej ujemny związek braku poczucia osiągnięć i orientacji na stosunki z kolegami. Jedynie w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat odnotowano ujemną korelację braku poczucia osiągnięć z dopasowaniem w obszarze kontroli. Dla grupy nauczycieli powyżej 50 roku życia specyficzna jest jedna współzależność, która łączy ujemnie tę dymensję wypalenia z dopasowaniem w obszarze obciążeń pracą.

Można zaobserwować też występowanie związków specyficznych dla danej dymensji wypalenia i charakterystycznych dla określonej grupy wiekowej. Dotyczą one głównie nauczycieli z najmłodszej grupy wiekowej. Są to następujące korelacje:

- pozytywne korelacje emocjonalnego wyczerpania z obciążeniami sytuacjami konfliktowymi oraz orientacjami na prestiż, dochód, estetykę,
- korelacje depersonalizacji: pozytywna z poczuciem braku sensu wykonywanej pracy; orientacją na awans, dopasowaniem w obszarach obciążeń pracą i nagród oraz negatywna z oceną kolegów,

- pozytywna korelacja braku poczucia osiągnięć z wysoką oceną stabilności zatrudnienia.

W pozostałych grupach wystąpiły pojedyncze związki. W grupie nauczycieli będących w wieku 30–39 lat jest to negatywna korelacja emocjonalnego wyczerpania i orientacji na awans; w grupie nauczycieli będących w wieku 40–49 lat dodatnia korelacja wyczerpania małej wagi wynagrodzenia; w grupie nauczycieli powyżej 50 lat ujemna korelacja emocjonalnego wyczerpania i silnego zaangażowania w pracę.

## Podsumowanie

Wyniki badań, które zostały przedstawione w artykule, pozwoliły odpowiedzieć na sformułowane problemy badawcze. Tu przedstawione zostaną tylko uogólnienia, wyczerpujące odpowiedzi są w tekście pracy.

Zgodnie z koncepcją Maslach na wystąpienie wypalenia wskazują wyniki uzyskane dla trzech dymensji zoperacjonalizowanych w MBI – wysokie dla emocjonalnego wyczerpania i depersonalizacji i niskie dla poczucia osiągnięć i taka jest ich sekwencja w procesie wypalania. Z badań, które przeprowadziła Sęk (1996, 2000), wynika jednak, że nie zawsze tak jest. W badanej przez tę Autorkę grupie nauczycieli nie było bezpośrednich powiązań między składnikami syndromu wypalenia. Materiał zebrany przez Tucholską (2009) daje podstawę do wniosku, że wypalenie nauczycieli może ograniczać się do jednego symptomu. Sekułowicz uzyskała jeszcze inny obraz w omawianym zakresie, przy czym odnosi się on zarówno do nauczycieli (2002, 2005), jak i pracowników socjalnych (2013). Te wyniki pokazują, że sekwencja wymiarów wypalenia może być inna, niż wskazuje Maslach, możliwe jest pominięcie niektórych dymensji. Brouwers i Tomic (2014) z kolei sugerują, że dla zawodu nauczyciela charakterystyczna jest następująca droga: jako pierwsze pojawia się emocjonalne wyczerpanie, a następnie równolegle obniża się poczucie osiągnięć i rozwija depersonalizacja, przy czym te dwie dymensje oddziałują wzajemnie na siebie. Autorzy zakładają, że sekwencja wymiarów wypalenia jest różna dla różnych zawodów.

Mimo trwających od kilkadziesiąt lat badań nie wypracowano modelu przebiegu wypalenia zawodowego. Pytania o dynamikę zjawiska są wciąż aktualne. Dlatego w badaniach z jednej strony należy uwzględnić zależ-

ności między dymensjami wypalenia, z drugiej zaś odkrywać ich specyfikę. Przedstawione w artykule analizy łączą się z uwzględnianiem specyfiki komponentów wypalenia.

W literaturze brak jest jednoznacznych wyników na temat związku wieku i wypalenia zawodowego nauczycieli. Przedstawione wyniki wpisują się w tę dyskusję, nie potwierdzając żadnego z wymienionych wyżej stanowisk. Pokazują, że największe nasilenie wyczerpania emocjonalnego jest w grupie nauczycieli w wieku 40–49 lat, zaś najmniej wyczerpani są nauczyciele najmłodsi, poniżej 29 lat. Najmłodsi nauczyciele wykazali też najłabsze postawy depersonalizujące, a najsilniejsze natomiast nauczyciele najstarsi, powyżej 50 roku życia. Nie stwierdzono istotności różnic w poczuciu osiągnięć badanych nauczycieli w różnym wieku.

Według Chernissa (1993, za: Chirkowska-Smolak, 2009) źródła stresu w pracy tkwią przede wszystkim w warunkach pracy, w mniejszym stopniu zależy on od cech jednostki. Maslach i Leiter (2010, 2011) wiążą wypalenie zawodowe przede wszystkim z sytuacją jednostki w miejscu pracy. Przedstawione wyniki pozwalają więcej dowiedzieć się o zawodowych determinantach wypalenia, pokazując, że jego wymiary w przypadku nauczycieli w różnym wieku mogą mieć różne zawodowe uwarunkowania. Szczególną specyfiką w tym zakresie charakteryzuje się grupa nauczycieli najmłodszych, poniżej 29 lat, realizujących ścieżkę odkrywcy także w życiu zawodowym. Nauczyciele ci są na etapie wstępnej adaptacji do zawodu, wchodzą w rolę, uczą się bycia nauczycielem, w którym pomagają im inni. Na tym etapie powinna u nauczyciela pojawić się refleksja, czy jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom, czy akceptuje szkołę jako miejsce pracy dla siebie (Poraj, 2009, s. 233). W procesie stawiania się nauczycielem, w trakcie studiów oraz szczególnie w początkowym okresie pracy, kiedy nauczyciele są na etapie odkrywcy siebie w pracy i w zawodzie, ważne jest zwrócenie uwagi na umiejętność samoanalizy, rozpoznawania własnej osoby, swoich predyspozycji i zdolności, możliwości w stosunku do planowanych celów, a także analizy swojego funkcjonowania w zawodzie, aby nie ulec wypaleniu zawodowemu.

Wielowymiarowe podejście do zawodowych przyczyn wypalenia implikuje, że interwencje mające na celu jego zredukowanie powinny być zaplanowane w kategoriach specyficznej dymensji. Wpływa z niego także

sugestia, że w organizacji profilaktyki i interwencji w wypaleniu zawodowym powinny być uwzględniane, obok działań skierowanych do wszystkich nauczycieli, wyodrębnione dla badanych grup wiekowych specyficzne czynniki ryzyka. W tym sensie dokonana identyfikacja zawodowych przyczyn wypalenia ma walor praktyczny. Służyć może bowiem opracowaniu bardziej skutecznych programów zapobiegających wypaleniu zawodowemu, a gdy problem ten już występuje – obniżających jego poziom. Działania – na poziomach indywidualnym i organizacyjnym – powinny z jednej strony skupiać się na osłabieniu siły lub eliminacji czynników negatywnie wpływających na dobrostan nauczyciela, z drugiej zaś trzeba promować i inicjować działania, które ten dobrostan wzmacniają – dają nauczycielowi satysfakcję, budują poczucie zaangażowania w pracę, poczucie sensu pracy.

Otrzymane dane skłaniają do dalszych badań nad rolą interakcji wieku z innymi czynnikami w wyznaczaniu wypalenia zawodowego nauczycieli. Ponadto należałoby sprawdzić, jakie znaczenie mają analizowane czynniki pracy dla wymiarów wypalenia zawodowego nauczycieli w różnym wieku różniących się płcią. Zgodnie z przedstawionymi w literaturze ustaleniami (Czarnota-Bojarska, Łada, 2004; Zalewska, 2009) funkcjonowanie zawodowe kobiet i mężczyzn powiązane jest z różnymi czynnikami pracy.

## Bibliografia

- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska, A. (2011), *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*, GWP Gdańsk.
- Czarnota-Bojarska J., Łada M., *Ważność różnych aspektów pracy dla kobiet i mężczyzn o różnym jej stażu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, 2004, s. 5–22.
- Farber B.A. (1991), *Crisis In Education. Stress and Burnout In the American Teacher*, Jossey Bass, San Fransisco.
- Golińska L., Świętochowski W., *Temperamentalne i osobowościowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, 1998, s. 385–398.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kocór M. (2010), *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*, „Mitel”, Rzeszów.

- Mainiero L.A., Sullivan S.E., *Kaleidoscopecarees: An alternate explanation for the opt-out revolution*, „Academy of Management Executive”, nr 19(1), 2005, s. 106–123.
- Maslach Ch. (2000), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Maslach Ch., Jackson S. (1986), *The Maslach Burnout Inventory 2<sup>nd</sup> edn*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach Ch., Jackson S., Leiter M. (1996), *The Maslach Burnout Inventory 3<sup>rd</sup> edn*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach Ch., Leiter M.P. (2010), *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Maslach Ch., Leiter M.P. (2011), *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Minta J. (2012), *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEZiU, Warszawa.
- Nalaskowski A. (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adam Marszłek, Toruń.
- Poraj G. (2009), *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pyżalski J. (2010), *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków, s. 31–46.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przewyciężanie*, Wyd. UW, Wrocław.
- Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym: analiza przypadków*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Sekułowicz M., *Pracownicy domów pomocy społecznej wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym*, „Opuscula Sociologica”, nr 2(4), 2013, s. 65–81.
- Sęk H. (1996), *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań.



- Sęk H. (2000), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Terelak J.F., Izwantowska A., *Adaptacja kwestionariusza Obszary Życia Zawodowego (Areas of Worklife Survey) Christiny Maslach i Michaela Leitera*, „Studia Psychologica UKSW”, nr 9, 2009 s. 223–232.
- Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, KUL, Lublin.
- Zalewska A., *Adaptacja kwestionariusza „Orientacja na Wartości Zawodowe” Seiferta i Bergmanna do warunków polskich*, „Studia Psychologiczne”, t. 38, nr 1, 2000, s. 55–77.
- Zalewska A., „*Arkusze Opisu Pracy” O. Neubergera i M. Allerbeck – adaptacja do warunków polskich*, „Studia Psychologiczne”, t. 39, nr 1, 2001, s. 197–217.
- Zalewska A., *Wiek, płeć i stanowisko pracy a zadowolenie z życia*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 8, nr 1, 2009, s. 1–20.

## Źródła internetowe

- Brouwers A., Tomic W. (2014), *A longitudinal study of relationships between three burnout dimensions among secondary school teachers*, sensoria.swinburne.edu.au/index.php/sensoria/article/download/409/362 (data dostępu: 30.07.2015).
- Chirkowska-Smolak T. (2009), *Organizacyjne czynniki wypalenia zawodowego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, rok LXXI, zeszyt 4, repozytorium.amu.edu.edu.pl/bistream/10593/4570/1/16\_Teresa\_Chirkowska\_SmolakOrganizacyjne czynniki wypalenia zawodowego\_257-272.pdf (data dostępu: 30.07.2015).
- Mojsa-Kaja J., Golonka K., Marek T., *Job burnout and engagement among teachers. Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, nr (28)1, 2015, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26159952 (data dostępu: 30.07.2015).

## Percepcja postaw rodzicielskich a motywacja osiągnięć u kobiet studiujących

### *The perception of parental attitudes and achievement motivation of female students*

#### ABSTRACT

They confirmed the integrity of hypotheses constructed at the work oneself. As it turned out retrospective evaluations of parents are correlating with the level of the motivation to achieve of students. The level of the motivation to achieve slightly is being diversified by the domicile which next in the significant way is diversifying links between the motivation to achieve and the perception of parental attitudes.

In order to answer put research questions hypotheses were formulated – H1: the motivation to achieve of students is correlating with their perception of parental attitudes. H2a: differences in the level of the motivation to achieve are appearing between students coming from the city and students coming from the village. H2b: Links between the motivation to achieve of students and their perception of parental attitudes are being diversified by the domicile.

They confirmed the integrity of hypotheses constructed at the work oneself. As it turned out retrospective evaluations of parents are correlating with the level of the motivation to achieve of students. The level of the motivation to achieve is not being diversified by the domicile but only in the significant way is diversifying links between the motivation to achieve and the perception of parental attitudes.

**Keywords:** *students, family, motivation to achieve, mother – father (parental) attitude*

## STRESZCZENIE

Niniejsza praca stawia sobie za cel przede wszystkim poszerzenie dotychczasowego stanu wiedzy z zakresu motywacji osiągnięć – sprawdzenie, czy wiąże się ona z percepcją postaw rodzicielskich oraz czy jest różnicowana przez miejsce zamieszkania.

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze skonstruowano hipotezy – H1 (główna): Motywacja osiągnięć studentek ma związek z ich percepcją postaw rodzicielskich. H2: (dodatkowa): Miejsce zamieszkania studentek (miasto/wieś) jest czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć oraz specyfikę związków między motywacją osiągnięć studentek a ich percepcją postaw rodzicielskich.

Zasadniczo większość postawionych w pracy hipotez została potwierdzona. Okazało się, że retrospektywne oceny rodziców mają związek z poziomem motywacji osiągnięć studentek. Poziom motywacji osiągnięć nie jest różnicowany przez miejsce zamieszkania, które natomiast w znaczący sposób różnicuje związki między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich.

**Słowa kluczowe:** *student, rodzina, motywacja osiągnięć, postawa matki – ojca, rodzicielska*

## Wprowadzenie

Przedmiotem podjętych badań – zaprezentowanych w niniejszym artykule była motywacja osiągnięć w kontekście percepcji postaw rodzicielskich przez kobiety studiujące. W związku z tym postawiono następujące pytania badawcze: „Czy motywacja osiągnięć wiąże się z percepcją postaw rodzicielskich?” oraz (dodatkowo) „Czy jest różnicowana przez miejsce zamieszkania kobiet studiujących?”.

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze skonstruowano hipotezy badawcze.

H1 (główna): Motywacja osiągnięć studentek ma związek z ich percepcją postaw rodzicielskich.

H2 (dodatkowa): Miejsce zamieszkania studentek (miasto/wieś) jest czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć oraz specyfikę związków między motywacją osiągnięć studentek a ich percepcją postaw rodzicielskich.

## Interakcje społeczne w rodzinie

Więź rodzinna jest bezspornym fundamentem interakcji społecznych. W związku z zależnością od przyjętych założeń teoretycznych i metodologicznych, niektórzy autorzy uwypuklają w niej elementy obiektywne i subiektywne. Obiektywna warstwa więzi zwykle wiąże się z jej konwencjonalnym charakterem i jest samodzielna w stosunku do woli człowieka. Wyraża się zachowaniami obserwowalnymi z zewnątrz, które płyną z dających się rzeczowo określić związków i wspólności. Subiektywną warstwę, powiązaną przeważnie z niekonwencjonalnym charakterem więzi, tworzą elementy zależne od woli i intencji członków rodziny. Ukazuje się to w zachowaniach żywiołowych o pokaźnym ładunku emocjonalnym, w świadomości łączności z innymi jednostkami lub kręgami oraz w odczuciu indywidualizmu w stosunku do nieznanych osób, spoza własnej zbiorowości.

Osobliwość więzi tkwi również u początków egzystencji grupy społecznej, jaką jest rodzina. Składa się ona z takiej liczby członków, jak: rodzice, dzieci i dziadkowie, którzy są sobie bardzo bliscy i współpracują ze sobą na różnych płaszczyznach. Pozwala to na stwierdzenie, że „w grupie rodzinnej działa cały kompleks sił przyciągających jej członków do siebie i wiążących ich nawzajem. Więź rodzinna jest wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w grupie rodzinnej i działających na jej członków. Siły te wynikają ze związku małżeńskiego, ze świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współistnienia, postaw wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych, w których żyje dana rodzina, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych” (Dyczewski, 1994, s. 20; por. Kowalski, 1979). Kowalski kategorię taką rozumie jako „splot stosunków między członkami rodziny, oparty o pewne podstawy emocjonalne i racjonalne wynikające ze związku małżeńskiego i świadomości związków genetycznych oraz genealogicznych” (Kowalski, 1979, s. 239).

Rodzinne więzi, jak również interakcja społeczna są oparte na odrębnych fundamentach, tj. podstawie subiektywnej i obiektywnej. Postument subiektywny stanowi świadomość komunikacji z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny jako odrębnej spośród wielu grup społecznych. Przejawia się to w obszarze myśli, celów, odczuć, jak i w sferze reakcji wartości.

Fundament obiektywnych więzi rodzinnych oparty jest na pobudkach prawnych, kulturowych, religijnych, społecznych, ekonomicznych itp. i funkcjonują one na rzecz trwałości rodzinnych jako fundamentalnej komórki społecznej i każdy, kto wstąpił do życia rodzinnego, musi się z nimi liczyć (Dyczewski, 1994). Czynniki obiektywne i subiektywne w kreowaniu więzi mogą znajdować się w różnych proporcjach, lecz zawsze wzajemnie się warunkują, a w określonym życiu trudno jest je rozdzielić.

Prezentując rolę rodziny w wychowawczym formowaniu usposobienia dziecka i zależność efektów wychowawczych od bodźców tkwiących w rodzinie, część badaczy wysuwa na plan pierwszy te cechy życia rodzinnego, które można nazwać przywiązaniem emocjonalnym dziecka do matki i ojca. Wiąż ta powstaje w toku zaspokajania potrzeb dziecka i zależy od sposobu ich zaspokajania przez poszczególnych jej członków.

Pośród różnorodnych klasyfikacji potrzeb ludzkich można odznaczyć dwie ogólne kategorie potrzeb: biologiczne i psychiczne. Zaspokojenie potrzeb biologicznych implikuje rozwój biologiczny jednostki, a jednocześnie ułatwia powstawanie potrzeb wyższych. Uważa się, że istnieje pewna minimalna lista potrzeb u człowieka, które muszą być zaspokojone, aby mógł on w sposób właściwy funkcjonować; ich niezaspokojenie prowadzi do zaburzeń w zachowaniu jednostki. Psycholog amerykański Thomas wymienia na liście fundamentalnych potrzeb człowieka następujące: potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji, uznania, przynależności i potrzebę nowych doświadczeń. Obuchowski (por. Iskra, 2010) mówi, że występują trzy jednostkowe potrzeby u człowieka: poznawalności, łączności uczuciowej i sensu życia. Spionek (1973) wyróżnia następujące podstawowe potrzeby psychiczne, które powinny być respektowane w środowisku rodzinnym: potrzeba gwarancji i poczucia spokoju, kolektywizmu i komunikacji z bliskimi osobami, miłości, akceptacji i pochwały. Fromm (1992) zauważa, że wszystkie charakterystyczne potrzeby ludzkie potrafią być nasycone przez uczucia społeczne, a w szczególności uczucie miłości.

Rodzinie jako podstawowemu środowisku życia dziecka przypada specjalna rola w zaspokajaniu jego potrzeb. Szczególne zadanie ma do spełnienia matka. Wynika to z faktu, iż dziecko rodzi się jako istota bezradna i całkowicie od niej zależna. Zaspokajając fizjologiczne potrzeby dziecka, a więc karmiąc je, dbając o jego higienę, matka daje mu „pierwsze dary ser-

ca”, swoją czułość, dobroć i miłość, z czego dziecko czerpie siłę do dalszego wzrostu, gdyż „(...) matka nie tylko rodzi, lecz także w dalszym ciągu daje mu życie” – stwierdza Fromm (1992, s. 34; por. Łukasiewicz, 2013).

Psychologowie, socjologowie i antropologowie zgodnie twierdzą, że dziecko uczy się miłości poprzez kojarzenie fizycznych cech matki, jej twarzy i ciepła, ze złagodzeniem wewnętrznych biologicznych napięć, wynikających głównie z głodu i pragnienia. Uczy się więc miłości poprzez odczuwanie przyjemności, która płynie z zaspokajania potrzeb. Podczas czynności pielęgnacyjnych, jakie wykonuje matka wokół dziecka, zachodzi między nimi stała wymiana doznań i wytwarzają się wzajemne formy komunikacji oraz rozumienia swych uczuć.

Rutter (1982) specyfikę wzajemnego przywiązania dziecka i matki opiera na pojęciu tropizmu jedynego i stwierdza, że doświadczane uczucie wzajemności między matką i dzieckiem stawia każde z nich przed koniecznością stymulacji drugiego; aby kształtowało się przywiązanie – potrzeba kolejnych zachowań uspołeczniających.

Wielu psychologów podkreśla fakt, że pierwsze lata życia dziecka są okresem krytycznym dla jego rozwoju psychicznego. Jeżeli w okresie wczesnego dzieciństwa nie zrodzą się niezbędne doznania natury sensoryczno-emocjonalnej, to w następstwie prowadzi to do zaburzeń rozwoju psychosomatycznego, a zwłaszcza rozwoju uczuciowo-społecznego.

Rola matki zaznacza się w tym, że dostarcza ona dziecku tych sensoryczno-emocjonalnych doświadczeń, dzięki czemu pierwotny motyw społeczny znajduje ujście w stosunku dziecka do matki. Kształtuje się więc między dzieckiem a matką. Z biegiem czasu pojawiają się nowe doświadczenia sensoryczno-emocjonalne przysparzające motywom społecznym nowych możliwości: nawiązania związków emocjonalnych z ojcem, rówieśnikami czy grupą społeczną. Tworzenie związków emocjonalnych z innymi osobami musi być oparte na istnieniu silnych więzi uczuciowych dziecka z najbliższymi osobami.

Dla ukazania następstw odseparowania małych dzieci od matki oraz wagi zmobilizowania określonego wysiłku w celu zapobieżenia izolacji dziecka od matki i tym samym uchronienia małych dzieci przed psychicznym zniszczeniem, fundamentalne znaczenie miały prace J. Bowlbyego. Analizując skutki sieroctwa, stwierdził on, że dziecko, które nigdy nie nawiązało z nikim intymnej więzi emocjonalnej, staje się najczęściej jednostką, którą

cechuje oziębłość uczuciowa, dzieci zaś, które nauczyły się kochać „kogoś”, a potem zostały odrzucone, stają się często ambiwalentne uczuciowo i antisocjalne. Podobne zjawisko opisuje A. Szyborska w swym studium sieroctwa społecznego (por. Łukasiewicz, 2013). Dlatego uważa się, że dla zdrowia psychicznego jednostki najistotniejszą rzeczą jest, by jako dziecko miała ona warunki do nawiązania ścisłej, trwałej, gorącej więzi uczuciowej ze swoją matką, więzi, która dla obojga stanowić będzie źródło obopólnego zadowolenia i satysfakcji.

W miarę jak dziecko rośnie, coraz większy udział w zapewnieniu mu poczucia miłości i bezpieczeństwa ma osoba ojca. Wpływ ojca na rozwój dziecka dokonuje się dwoma drogami. Pierwsza z nich to droga pośrednia, przez osobę matki. Zaspokojenie jej potrzeb przez męża, zadowolenie z życia małżeńskiego wpływają na jakość jej kontaktów z dzieckiem i stosowane sposoby oddziaływań wychowawczych. Druga droga wpływów ojca na dziecko prowadzi przez bezpośredni jego udział w codziennych zabiegach opiekuńczych oraz osobistych kontaktach z dzieckiem. Są one jakościowo inne niż kontakty z matką, są dla dziecka atrakcyjniejsze, gdyż często wiążą się z zabawą i realizacją wspólnych zainteresowań; a matki koncentrują się bardziej na opiece i dydaktyce.

Gdy ojciec wypełnia dobrze swą funkcję w rodzinie, to jego obecność w życiu dziecka daje mu oparcie i poczucie stabilności, czyni je bardziej szczęśliwym i bezpiecznym. Słaby związek emocjonalny z ojcem jest uznany za główną przyczynę nasilania się lęku u dzieci. Uświadomienie sobie tej prawidłowości jest bardzo istotne, gdyż niemal wszystkie postaci zaburzeń w zachowaniu się człowieka, bardziej lub mniej pośrednio, wypływają z lęku. Ogromne znaczenie więzi emocjonalnej dziecka z rodzicami wskazują wyniki badań poświęcone etiologii zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Szczególnie te, w których badacze poszukują środowiskowych uwarunkowań zaburzeń rozwojowych. Badania nad młodocianymi pacjentami szpitala psychiatrycznego ukazują, że środowisko rodzinne, między innymi poprzez odrzucenie emocjonalne dziecka i głębokie konflikty między rodzicami, obok organicznych zmian mózgu odegrało istotną rolę w rozwoju zaburzeń u dzieci i młodzieży (J. Szafranek i in., 1977). Wyniki badań S. Gerstmana (1982) nad wpływem rodziców na zaburzenia emocjonalne dziecka pozwalają autorowi na stwierdzenie, że konflikty w rodzinie

wywołują u dzieci zaburzenia poczucia bezpieczeństwa oraz więzi emocjonalnej i pojawienie się typowych reakcji lękowych w trzecim stopniu. A. Bandura i R.H. Walters (por. Obuchowski, Puszczewicz, 1990) prowadzili badania nad czynnikami przyczyniającymi się do rozwoju agresywnego i antyspołecznego zachowania u chłopców i stwierdzili, że rodzice chłopców agresywnych, szczególnie ojcowie, okazywali swoim synom mało serdeczności w okresie dzieciństwa, jak i dojrzewania. Z badań porównawczych D. Wójcik, prowadzonych nad sytuacją rodzinną dzieci przestępczych i nieprzestępczych żyjących w tej samej rodzinie wynika, że wewnątrzrodzinne stosunki młodocianych przestępców charakteryzuje zerwanie więzi uczuciowej z rodzicami.

M. Tyszkowa (1980), analizując czynniki determinujące niepowodzenia szkolne dzieci, stwierdziła w 100-osobowej grupie repelentów 52 przypadki odrzucenia rodzicielskiego, i w analogicznej grupie osiągającej dobre wyniki w nauce 8 przypadków odrzucenia przez rodziców. „Związki dziecka z rodzicami sprawiają, że możliwa jest transmisja międzypokoleniowa w zakresie poczucia sensu życia i poczucia osamotnienia” (Rostowska, 1995, s. 67). Co znaczy, że rodzice przekazują dziecku jakość i wartość życia.

Inne prace wskazują, że czynnik taki jak więź podmiotowa między dzieckiem a którymś z rodziców może osłabić działanie innych niekorzystnych czynników. Rutter (por. Łukasiewicz, 2013), poszukując czynników chroniących dziecko przed wykolejeniem, uznał, że posiadanie przez nie stałego i trwałego związku z jednym z rodziców lub rodzicem zastępczym jest bardzo ważnym elementem w zapobieganiu powstawania u dziecka syndromu zaburzenia.

Omówione badania wskazują, że ukształtowanie się trwałej więzi uczuciowej dziecka z rodziną odgrywa ogromną rolę w rozwoju i wychowaniu dziecka, jest mechanizmem zabezpieczającym jednostkę w późniejszym wieku przed wykolejeniem lub wypaczeniem.

Znaczenie więzi rodzinnych dla osób dorosłych trudno jest przecenić. Szczególnie więzi osobowe mogą odegrać dużą rolę w stymulowaniu pozytywnych lub negatywnych przeżyć emocjonalnych płynących z równoczesnego bycia małżonkiem i rodzicem, a w konsekwencji w ocenie wartości tego związku.

Dzisiejsze związki małżeńskie powstające głównie z motywu miłości i dobrowolnego wyboru mają dużą szansę na to, aby stać się jednością przy zachowaniu swej odrębności. Tym samym partnerzy związku mają szansę na



przeżycie wartości i godności własnej i kogoś drugiego. Poszczególne osoby danego związku mogą czuć, że wysiłki innych są skierowane na nią, że jest się w centrum grupy rodzinnej (por. Kuwala i in., 2012). Daje to przeżycie wartości i godności osobistej, które czyni te osoby odpornymi na różnego rodzaju stresy, pośpiech, nadmiar informacji i zagrożeń, z jakimi spotyka się jednostka na każdym kroku (L. Dyczewski, 1994).

Źródłem wielu różnorodnych uczuć jest rodzicielstwo, które stanowi naturalny etap rozwoju małżeństwa. Bycie ojcem i matką umożliwia „(...) przeżycie wszystkich danych przez naturę wymiarów satysfakcji płynących z uczestnictwa we wspólnocie małżeńskiej” (Głaz i in., 1996, s. 83). Rodzicielstwo wspólnie doświadczane spaja związek małżeński i zbliża do siebie małżonków, staje się źródłem siły, poczucia nowego sensu życia, ostoją bezpieczeństwa i motorem podejmowania różnorodnych działań. Natomiast osłabienie więzi osobowych w rodzinie prowadzi do niezaspokojenia potrzeby poczucia bezpieczeństwa, co w efekcie prowadzi jednostkę do poczucia osamotnienia i izolacji. J. Kępiński, K. Horney (por. Popielski, 1994) widzą w więziach osobowych o dużym zabarwieniu emocjonalnym zabezpieczenie przed znerwicowaniem i chorobami psychicznymi.

Rezultaty wielu badań wskazują, iż brak związków społecznych u danej jednostki jest główną przyczyną problemów związanych z jej zdrowiem psychicznym, jak również ze stosunkiem do przyszłości i widzenia swoich perspektyw życiowych (J. Rostowski, 1989). Najczęstszym skutkiem braku związków społecznych, w tym związków z rodziną, jest poczucie osamotnienia, częste bądź powtarzające się lub intensywne na tyle, by sprawić, że jednostka staje się podatna na powstanie u niej zaburzeń emocjonalnych. U osób z poczuciem osamotnienia ulega obniżeniu lub ograniczeniu zdolność do akceptacji i efektywnego działania, jednostka taka doświadcza też znacznych trudności w funkcjonowaniu osobistym, społecznym i zawodowym. Najważniejsze okazują się związki interpersonalne w rodzinie, małżeństwie i więzi przyjacielskie (Kuwala i in., 2012).

Stopień, w jakim interakcje interpersonalne dokonujące się w rodzinie zabezpieczają członków rodziny przed osamotnieniem, jest uzależniony od takich czynników, jak natura tych związków i interakcji rodzinnych, w których uczestniczą ich członkowie, i jakości wzajemnych więzi emocjonalnych, a także od stadium rozwojowego cyklu życiowego danej jednostki.

Do ważnych elementów mających związek z poczuciem osamotnienia danej jednostki należy zaliczyć indywidualne właściwości danej jednostki, które jakby zmniejszają wartość i atrakcyjność społeczną osoby lub które redukują jej motywację do inicjowania różnorodnych kontaktów społecznych bądź mogą wpływać na wyzwalanie się takich form jej zachowania się w sytuacjach społecznych, że podejmowane przez nią interakcje interpersonalne mogą okazać się całkiem nieudane albo co najmniej nienagradzające w dostatecznym stopniu (Kuwala i in., 2012). Mogą one być efektem nieprawidłowego procesu socjalizacji, szczególnie w okresie dzieciństwa i młodości, który bądź nie dostarczył możliwości do zetknięcia się we wczesnym okresie rozwoju z różnorodnymi sytuacjami społecznymi, bądź nie przekazał wiedzy i nie wykształcił u danej osoby nawyków i umiejętności radzenia sobie w podstawowych dla danego kręgu społeczno-kulturowego sytuacjach społecznych (Oleś, 2008). Winę za brak uspołecznienia i wynikające z tego faktu osamotnienie mogące mieć charakter bardziej trwały ponoszą w znacznym stopniu rodzice.

Poczucie osamotnienia może pojawić się jako efekt nieudanych interakcji interpersonalnych, zwłaszcza z partnerami heteroseksualnymi. Problematyka ta dla młodych i dorosłych wchodzących w heteroseksualne związki interpersonalne jest bardzo ważna, gdyż dążąc do zaspokojenia oczekiwań współpartnera, sprawują nadmierną kontrolę nad swoim zachowaniem, stają się bardzo samokrytyczni, w efekcie czego czują się nieporadni, pozornie małowartościowi, jakby odrzuceni. Nie wytrzymując tej presji, mogą podjąć decyzje wycofania się ze związku interpersonalnego i w efekcie doświadczać nie tylko uczucia osamotnienia, ale i faktu samotności (Kuwala i in., 2012; Oleś, 2011).

Najbardziej intensywnie doznają uczucia osamotnienia jednostki w okresie młodości i wczesnym okresie dorosłości oraz w okresie starczym. Najmniej podatne na osamotnienia są osoby niezamężne, samotne, a wśród zamężnych osamotnienie najczęściej dotyczy osób ze statusem małżeństwa zdeintegrowanego lub rozpadającego się, również osoby bezrobotne bądź z niskimi zarobkami są bardziej podatne na poczucie osamotnienia, niż te, które mają atrakcyjną i dobrze płatną pracę (Kuwala i in., 2012).

Kobiety z reguły wykazują większą podatność na osamotnienie niż mężczyźni. Mężczyźni w sytuacjach osamotnienia częściej niż kobiety naduży-

wają różnych form zachowania seksualnego, a także lekarstw czy używek. U kobiet przeżywających osamotnienie przeważa zachowanie kompensacyjne – stroją się nadmiernie, nawet dziwacznie, jedzą i piją w sposób bardziej wyszukany, odwiedzają znajomych.

Poczucie osamotnienia może być efektem zmian w obrębie całej rodziny. Do najbardziej charakterystycznych zdarzeń w rodzinie należy zaliczyć rozwód, który wnosi najczęściej negatywne zmiany w strukturze i funkcjonowaniu rodziny, przyczyniając się do przeżywania poczucia osamotnienia u wszystkich jej członków. Utrata znaczącego partnera może być najbardziej traumatyzującym doświadczeniem, jakie życie może w ogóle ofiarować. Efektem częstych rozwodów jest tendencja do zakładania rodzin zrekonstruowanych, w których oprócz jednego rodzica biologicznego pojawia się osoba nowa, rodzic zastępczy, który może czasem u dziecka pogłębić poczucie osamotnienia (Ziemska, 2010).

Należy zaznaczyć, że poczucie osamotnienia zagraża nie tylko członkom rodzin rozwiedzionych, ale także bardziej lub mniej zdezintegrowanym, a nawet prawidłowo funkcjonującym, w których mogą wystąpić płaszczyzny dysfunkcji, stanowiące źródło osamotnienia dla kogoś z członków rodziny. Osamotnionym mniej lub bardziej może się czuć partner związku z powodu złej komunikacji, braku otwartości i czułości lub niewystarczającego inwestowania w ten związek (Kuwala i in., 2012). W sposób szczególny poczucie osamotnienia może występować u obydwu partnerów, gdy jest zbyt małe przywiązanie do partnera, czy raczej mało miłości, lub występuje długo trwająca rozłąka partnerów. Ważnym źródłem poczucia osamotnienia dla obydwu partnerów może być pojawienie się atrakcyjnej alternatywy, np. tzw. trójkąta (Rostowski, 1989).

W ostatnich latach coraz częściej przedmiotem badań jest wpływ poziomu samopoczucia członków rodziny na stan ich zdrowia psychicznego – na występowanie śmiertelności, samobójstw, zabójstw, nadużywania alkoholu. Wyniki badań wskazują, że zjawiska te wyraźnie nasilają się u partnerów rozwodzących się lub będących po rozwodzie (por. Oleś, 2011). Pomijając skrajne formy owych zaburzeń, wyraźnie o charakterze klinicznym i rzadziej występujące, okazuje się, że symptomem osiowym dla partnerów tej kategorii małżeństw jest intensywne poczucie osamotnienia, a także niski poziom poczucia sensu życia i podwyższony poziom niepokoju – lęku

oraz depresji. W miarę postępującego procesu dezintegracji małżeństwa oraz rodziny coraz częściej i wyraźniej zjawiska te nasilają się (Rostowski, Rostowska, 2005). Ewentualność ta dotyczy przede wszystkim tych jednostek, które napotykają na znaczne trudności w zaspokojeniu potrzeby miłości, ścisłej więzi emocjonalnej i przynależności, a z drugiej strony na zachowaniu autonomii osobistej i szansy samorealizacji.

## Podstawy metodologiczne własnych badań empirycznych

Przedmiotem podjętych badań była motywacja osiągnięć w kontekście percepcji postaw rodzicielskich przez kobiety studiujące. W związku z tym postawiono następujące pytania badawcze: „Czy motywacja osiągnięć wiąże się z percepcją postaw rodzicielskich?” oraz „Czy jest różnicowana przez miejsce zamieszkania kobiet studiujących?”.

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze skonstruowano hipotezy badawcze.

H1 (główna): Motywacja osiągnięć studentek ma związek z ich percepcją postaw rodzicielskich.

H2 (dodatkowa): Miejsce zamieszkania studentek (miasto/wieś) jest czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć oraz specyfikę związków między motywacją osiągnięć studentek a ich percepcją postaw rodzicielskich.

W niniejszej pracy wyodrębniono następujące zmienne:

- Zmienna zależna (jednocześnie współwystępująca w analizach korelacyjnych): motywacja osiągnięć

Zmienna ta ma charakter ilościowy. Jej wskaźnikiem są wyniki w poszczególnych skalach Inwentarza Motywacji Osiągnięć (LMI). Na potrzeby pracy przyjęto, że zmienna ta składa się z 17 komponentów:

**Elastyczność** – ten wymiar określa sposób, w jaki jednostka podejmuje działania w sytuacjach dla niej nowych oraz na ile jest gotowa do zmian.

**Odwaga** – negatywnym biegunem tego wymiaru jest lęk przed niepowodzeniem. Cecha ta odgrywa znaczącą rolę w wielu koncepcjach motywacji osiągnięć.

**Preferowanie trudnych zadań** – określa, jaki poziom ryzyka oraz wymagań wybiera jednostka.

**Niezależność** – jest związana z samodzielnością jednostki.

**Wiara w sukces** – ten wymiar jest związany z nadzieją na sukces i ogólną wiarą w siebie i swoje możliwości.

**Dominacja** – ten wymiar motywacji osiągnięć wiąże się z motywacją władzy.

**Zapał do nauki** – jest to ważny czynnik w motywacji do uczenia się.

**Ukierunkowanie na cel** – wyraża zorientowanie jednostki na wyznaczony sobie cel.

**Wysiłek kompensacyjny** – wymiar ten określa nakład sił, który wynika z chęci uniknięcia niepowodzenia i sprawienia zawodu innym.

**Dbanie o prestiż** – to stopień zorientowania jednostki na status.

**Satysfakcja z osiągnięć** – wymiar ten wyraża się w potrzebie doświadczania pozytywnych stanów emocjonalnych związanych z sukcesem.

**Zaangażowanie** – określa gotowość do podejmowania wysiłku oraz wielkość tego wysiłku.

**Nastawienie na rywalizację** – zorientowanie na rywalizację, które wzmacnia wysiłki jednostki.

**Flow** – wymiar ten określa skłonność do poświęcania się danym zadaniom, bez rozpraszania się.

**Internalizacja** – oznacza wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za swoje działania.

**Wytrwałość** – wymiar ten wyraża wytrzymałość i korzystanie z sił w celu pokonywania trudności i realizowania wyznaczonych zadań.

**Samokontrola** – jest związana z sumiennością, wyraża sposób, w jaki jednostka organizuje i realizuje zadania.

oraz wynik sumaryczny: ogólny poziom motywacji osiągnięć.

➤ Zmienna odnosząca się do związku korelacyjnego to percepcja postaw rodzicielskich

Jest to zmienna ilościowa, mierzona za pomocą Kwestionariusza Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców KPR-Roc oddzielnie dla postaw matek i postaw ojców. W pracy przyjęto pięcioskładnikową strukturę tej zmiennej:

**Akceptacja/odrzućenie** – postawa akceptacji wyraża się bezwarunkową akceptacją dziecka takim, jakie ono jest, przejawianiem wobec dziecka

postawy otwartości, wspomaganie i akceptacji, wyczuleniem na potrzeby i problemy dziecka, traktowaniem go z szacunkiem i godnością. Przeciwnym biegunem tej postawy jest odrzucenie, wyrażające się tym, że rodzic nie odczuwa satysfakcji i przyjemności z obcowania z dzieckiem, przejawia wobec niego dystans, chłód i obojętność, nie interesuje się jego sprawami i problemami, ograniczając się przede wszystkim do zapewnienia dziecku dobrych warunków materialnych.

**Wymaganie** – postawa ta przejawia się wymaganiami od dziecka bezwzględniego posłuszeństwa nawet w bardzo drobnych sprawach, nieznoszeniem krytyki i sprzeciwu. Rodzic narzuca dziecku nakazy oraz zakazy, a także stosuje wobec niego kary, oczekując od niego zbyt wiele, niż pozwalałyby na to jego możliwości rozwojowe. Akceptuje jedynie te pomysły i plany dziecka, które są zgodne z jego własnymi wyobrażeniami i oczekiwaniami.

**Autonomia** – postawa autonomii przejawia się tym, że rodzic szanuje potrzebę niezależności dziecka i traktuje je podmiotowo, zapewniając mu rozsądną swobodę przy jednoczesnej gotowości do udzielenia pomocy i wsparcia. Rodzic pozwala dziecku na posiadanie własnych, prywatnych spraw i sekretów, pozwala mu na podejmowanie własnych decyzji, nie narzuca swojego zdania, lecz skłania do refleksji, pomagając dziecku zobaczyć różne strony sytuacji oraz konsekwencje różnych zachowań.

**Niekonsekwencja** – postawa niekonsekwentna wyraża się tym, że stosunek rodzica do dziecka jest zależny od jego nastroju i samopoczucia. Rodzic przejawia niestałość opinii, uczuć, decyzji, zachowań, zasad moralnych w nakazach czy zakazach. Postawa rodzica jest dla dziecka niestabilna i niezrozumiała, niezapewniająca stałości, bezpieczeństwa i spokoju. W wyniku tego dziecko dystansuje się emocjonalnie od rodziców, izoluje, zachowuje swoje sprawy dla siebie, poszukując wsparcia poza domem.

**Ochronianie** – postawa ochraniająca przejawia się tym, że rodzic (uważając, że kieruje się miłością do dziecka) przesadnie ingeruje w sprawy dziecka, nadmiernie się o nie troszczy, próbuje we wszystkim dziecku doradzać. Nie dostrzega konieczności elastycznego podejścia do dziecka, wynikającego z jego zmian rozwojowych, wydaje mu się, że dziecko wymaga nieprzerwanej opieki, że nie będzie ono w stanie poradzić sobie bez jego wsparcia i pomocy.

- Zmienna niezależna to miejsce zamieszkania; to zmienna nominalna, dychotomiczna (wieś vs miasto).

## Narzędzia badawcze

### Inwentarz Motywacji Osiągnięć LMI

Jest to narzędzie opracowane przez zespół w składzie: Heinz Schuler, George C. Thomson, Andreas Frintrup. Jego polską adaptację opracowali Waldemar Klinkosz i Andrzej Sękowski. Inwentarz służy do pomiaru motywacji osiągnięć. Narzędzie to składa się ze 170 pozycji – po 10 itemów przypada na każdą ze skal. Rzetelność i trafność LMI są zadowalające.

### Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców KPR-Roc

Autorem kwestionariusza jest Mieczysław Płopa. Narzędzie to umożliwia dokonanie retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich – osobno postaw ojca i matki. Zawiera dwa arkusze – jeden służący do oceny postaw matki, drugi – do oceny postaw ojca. Każdy arkusz składa się z 50 stwierdzeń. Zadaniem badanego jest ustosunkowanie się do podanych teamów na pięciopunktowej skali. Własności psychometryczne narzędzia są zadowalające.

## Charakterystyka osób badanych

W badaniu wzięło udział 101 kobiet – studentek lubelskich uczelni. Najwięcej badanych studiuje na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (41,58%); 30,69% studentek uczy się na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej, a pozostałe 27,72% badanych to studentki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji. Badane studentki pochodzą z miejscowości o różnej wielkości. Okazało się, że największa liczba badanych (42,57%) na stałe mieszka na wsi. Niemal co czwarta osoba (24,75%) na co dzień mieszka w mieście liczącym od 20 do 100 tys. mieszkańców. Miejscem stałego zamieszkania 21,78% badanych jest duże (liczące powyżej 100 tys. mieszkańców) miasto. 11 osób (10,89%) to mieszkańcy małych miasteczek (takich, które liczą nie więcej niż 20 tys. mieszkańców). Zdecydowana większość badanych studentek (80,20%) pochodzi z rodzin pełnych, w których

zyją oboje rodzice. 17,82% osób wychowało się w rodzinie niepełnej, czyli takiej, w której jedno z małżonków nie żyje lub opuściło rodzinę. 2 osoby (1,98%) pochodzą z rodzin zrekonstruowanych, w których jedno albo oboje małżonków tworzyło wcześniej inny związek.

## Analiza wyników badań własnych

W celu sprawdzenia, jak rozkładały się wyniki ogólne w całej grupie badanych, obliczono odpowiednie statystyki opisowe. Uzyskane dane wskazują na to, że w zakresie ogólnego poziomu motywacji osiągnięć badani uzyskiwali średni wynik  $M = 733,09$  przy odchyleniu standardowym  $SD = 66,66$ . Wyniki mieściły się w przedziale  $\langle 595; 938 \rangle$ . Przeprowadzony test normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wykazał, że rozkład wyników tej zmiennej istotnie odbiega od rozkładu normalnego ( $K-S_{(100)} = 0,114; p < 0,01$ ). Najwyższe wyniki badane uzyskiwały w zakresie satysfakcji z osiągnięć ( $M = 50,26; SD = 7,79$ ), osiągnięcia stanu flow ( $M = 46,02; SD = 7,47$ ), dbania o prestiż ( $M = 45,65; SD = 7,25$ ), ukierunkowania na cel ( $M = 44,40; SD = 6,34$ ), dominacji ( $M = 44,22; SD = 7,47$ ) oraz wysiłku kompensacyjnego ( $M = 44,12; SD = 7,34$ ). Najniższe wyniki osiągnęli oni pod względem odwagi ( $M = 36,19; SD = 7,02$ ), zaangażowania ( $M = 39,71; SD = 7,10$ ), nastawienia na rywalizację ( $M = 41,12; SD = 6,46$ ), preferowania trudnych zadań ( $M = 41,48; SD = 6,56$ ) oraz wytrwałości ( $M = 41,63; SD = 6,46$ ). Wyniki przeciętne (na tle grupy) badani uzyskiwali w zakresie skal, takich jak wiara w sukces ( $M = 43,93; SD = 8,04$ ), internalizacja ( $M = 43,31; SD = 6,66$ ), elastyczność ( $M = 42,96; SD = 6,84$ ), niezależność ( $M = 42,86; SD = 5,86$ ), samokontrola ( $M = 42,85; SD = 6,46$ ) oraz zapał do nauki ( $M = 42,38; SD = 6,55$ ). Rozkłady wyników większości skal okazały się zbliżone do rozkładu normalnego z wyjątkiem skal: zaangażowanie ( $K-S_{(100)} = 0,131; p < 0,001$ ), flow ( $K-S_{(100)} = 0,091; p < 0,05$ ), wytrwałość ( $K-S_{(100)} = 0,107; p < 0,01$ ) oraz samokontrola ( $K-S_{(100)} = 0,123; p < 0,01$ ).

## Postawy rodzicielskie

W zakresie postawy akceptacji/odrzućenia badane uzyskiwały wyższe wyniki w ocenie matek ( $M = 38,67; SD = 8,01$ ) niż ojców ( $M = 35,75; SD = 10,31$ ). Jako bardziej wymagających badane oceniają ojców ( $M = 35,58; SD = 8,54$ ) w porównaniu do matek ( $M = 34,62; SD = 7,14$ ). Jeżeli chodzi o wyniki w zakresie postawy autonomii, badane studentki wyższe nasilenie



tej postawy przypisują matkom ( $M = 34,35$ ;  $SD = 6,86$ ) niż ojcom ( $M = 28,72$ ;  $SD = 8,41$ ). W opinii badanych matki są nieco bardziej niekonsekwentne ( $M = 28,40$ ;  $SD = 7,58$ ) niż ojcowie ( $M = 27,28$ ;  $SD = 9,56$ ). Pod względem ochraniańca wyniki dla matek ( $M = 25,39$ ;  $SD = 7,92$ ) były bardzo zbliżone do wyników charakteryzujących postawy ojców ( $M = 25,36$ ;  $SD = 9,41$ ).

Przeprowadzone testy normalności rozkładu wykazały, że rozkłady wyników dla większości skal są zbliżone do rozkładu normalnego.

Od krzywej Gaussa odbiegały wyniki skal: akceptacja/odrzućenie matek ( $K-S_{(100)} = 0,096$ ;  $p < 0,05$ ), akceptacja/odrzućenie ojców ( $K-S_{(100)} = 0,093$ ;  $p < 0,05$ ), wymaganie matek ( $K-S_{(100)} = 0,102$ ;  $p < 0,05$ ) oraz niekonsekwencja matek ( $K-S_{(100)} = 0,098$ ;  $p < 0,05$ ).

## Statystyczna weryfikacja hipotez

*H1: Istnieją związki między motywacją osiągnąć a percepcją postaw rodzicielskich.*

Aby sprawdzić słuszność tak postawionej hipotezy, przeprowadzono analizy korelacyjne z wykorzystaniem współczynnika  $r$  Pearsona. Okazało się, że pomiędzy motywacją osiągnąć a percepcją postaw rodzicielskich matek występują istotne zależności. Wysokim wynikiem w zakresie percepcji postawy akceptacji/odrzućenia matek odpowiadają niskie wyniki w zakresie zapalu do nauki ( $r = -0,319$ ;  $p < 0,01$ ) i zaangażowania ( $r = -0,233$ ;  $p < 0,05$ ). Postrzeganie matki jako wymagającej ma ujemny związek z zaangażowaniem ( $r = -0,216$ ;  $p < 0,05$ ). Wysokim wynikiem w zakresie percepcji postawy autonomii matki odpowiadają wysokie wyniki w zakresie ukierunkowania na cel ( $r = 0,199$ ;  $p < 0,05$ ). Percepcja matki jako niekonsekwentnej wiąże się dodatnio z zaangażowaniem ( $r = 0,284$ ;  $p < 0,01$ ). Postrzeganie matki jako ochraniającej wiąże się wprost proporcjonalnie z zapalem do nauki ( $r = 0,250$ ;  $p < 0,05$ ) i zaangażowaniem ( $r = 0,241$ ;  $p < 0,05$ ). Zmienna ta wiąże się ujemnie (odwrotnie proporcjonalnie) z internalizacją ( $r = -0,208$ ;  $p < 0,05$ ) oraz wytrwałością ( $r = -0,206$ ;  $p < 0,05$ ).

Analizując wyniki korelacji między motywacją osiągnąć a percepcją postaw rodzicielskich ojców, okazało się, że poziom motywacji osiągnąć w mniejszym stopniu związany jest z percepcją postaw rodzicielskich ojców niż matek, niemniej jednak zaobserwowano kilka istotnych związków. Percepcja ojców jako wymagających ma dodatni związek z osiągnięciem stanu

flow ( $r = 0,220$ ;  $p < 0,05$ ). Wysokim wynikiem w zakresie percepcji autonomii ojców odpowiadają wysokie wyniki badanych w zakresie elastyczności ( $r = 0,211$ ;  $p < 0,05$ ). Postrzeganie ojców jako niekonsekwentnych ma dodatni związek z dominacją ( $r = 0,267$ ;  $p < 0,01$ ) oraz nastawieniem na rywalizację ( $r = 0,211$ ;  $p < 0,05$ ).

*H2: Miejsce zamieszkania studentek (miasto/wieś) jest czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć (a) oraz specyfikę związków między motywacją osiągnięć studentek a ich percepcją postaw rodzicielskich (b).*

W celu zweryfikowania tak postawionej hipotezy przyjęto wewnętrzny jej podział na część (a) i (b). Następnie przeprowadzono analizy rozłącznie do poszczególnych części. Dla weryfikacji (a) hipotezy 2 w jej brzmieniu: *Miejsce zamieszkania studentek (miasto/wieś) jest czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć* przeprowadzono analizę porównawczą z wykorzystaniem testu istotności różnic *t* Studenta (większość zmiennych w podgrupach przyjmowała rozkłady normalne – w przypadku złamania założenia o normalności rozkładu dane spełniały założenie o homogeniczności wariancji).

Przeprowadzone analizy wykazały, że istnieją istotne różnice zależne od miejsca pochodzenia w zakresie elastyczności ( $t(98) = 1,701$ ;  $p = 0,092$ ). Osoby pochodzące ze wsi charakteryzują się niższą elastycznością ( $M = 41,70$ ;  $SD = 5,30$ ) niż osoby pochodzące z miasta ( $M = 43,91$ ;  $SD = 7,71$ ). Jest to zależność na poziomie tendencji statystycznej. Pod względem pozostałych zmiennych nie zaobserwowano istotnych różnic międzygrupowych. Hipoteza druga w tej części jej brzmienia nie została potwierdzona.

Aby sprawdzić, czy miejsce zamieszkania różnicuje związki między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich (część b), przeprowadzono analizę korelacji *r* Pearsona w podziale na grupy.

Zaobserwowano istnienie szeregu różnic w korelacjach między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich w zależności od grupy. Percepcja postawy akceptacji/odrzućenia matek wiąże się ujemnie z zapalem do nauki ( $r = -0,509$ ;  $p < 0,001$ ) oraz zaangażowaniem ( $r = -0,317$ ;  $p < 0,05$ ) jedynie w grupie osób mieszkających w mieście. W grupie osób mieszkających na wsi zmienne te nie mają ze sobą związku. Postrzeganie matki jako wymagającej ma ujemny związek z wysiłkiem kompensacyjnym w grupie osób z miasta ( $r = -0,342$ ;  $p < 0,01$ ). W grupie osób pochodzących

ze wsi postrzeganie tej postawy wiąże się dodatnio z satysfakcją z osiągnięć ( $r = 0,397$ ;  $p < 0,01$ ). Percepcja postawy autonomii matki w grupie osób ze wsi ma dodatni związek z poziomem dominacji ( $r = 0,536$ ;  $p < 0,001$ ) oraz z ogólnym poziomem motywacji osiągnięć ( $r = 0,373$ ;  $p < 0,05$ ), a w grupie osób z miasta zmienna ta wiąże się ujemnie z zapałem do nauki ( $r = -0,315$ ;  $p < 0,05$ ). W grupie osób zamieszkałych na terenach miejskich postrzeganie matki jako niekonsekwentnej ma dodatni związek z ukierunkowaniem na cel ( $r = 0,269$ ;  $p < 0,05$ ), wysiłkiem kompensacyjnym ( $r = 0,375$ ;  $p < 0,01$ ) oraz zaangażowaniem ( $r = 0,413$ ;  $p < 0,01$ ). Wśród osób zamieszkujących tereny wiejskie postrzeganie matki jako niekonsekwentnej ma z kolei ujemny związek z dbaniem o prestiż ( $r = -0,315$ ;  $p < 0,05$ ). Percepcja matki jako ochraniającej w grupie osób z miasta wiąże się dodatnio z zapałem do nauki ( $r = 0,380$ ;  $p < 0,01$ ), wysiłkiem kompensacyjnym ( $r = 0,388$ ;  $p < 0,01$ ), zaangażowaniem ( $r = 0,440$ ;  $p < 0,01$ ) i stanem flow ( $r = 0,271$ ;  $p < 0,05$ ). W grupie osób pochodzących ze wsi istnieją ujemne związki między percepcją matki jako ochraniającej a ukierunkowaniem na cel ( $r = -0,341$ ;  $p < 0,05$ ), satysfakcją z osiągnięć ( $r = -0,407$ ;  $p < 0,01$ ), internalizacją ( $r = -0,305$ ;  $p < 0,05$ ) oraz samokontrolą ( $r = -0,343$ ;  $p < 0,05$ ).

W przypadku korelacji między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich ojców w grupach osób pochodzących z miasta i ze wsi dane wskazują na to, że miejsce zamieszkania różnicuje związki między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich ojców. Percepcja postawy rodzicielskiej ojca akceptacja/odrzućenie ma ujemny związek z motywacją osiągnięć jedynie w grupie osób pochodzących z miasta w wymiarach: zapał do nauki ( $r = -0,509$ ;  $p < 0,001$ ) oraz zaangażowanie ( $r = -0,317$ ;  $p < 0,05$ ). Postrzeganie ojca jako wymagającego koreluje ujemnie z wysiłkiem kompensacyjnym w grupie osób mieszkających w mieście ( $r = -0,342$ ;  $p < 0,01$ ). W grupie osób zamieszkujących tereny wiejskie zmienna ta ma dodatni związek z poziomem satysfakcji z osiągnięć ( $r = 0,397$ ;  $p < 0,01$ ). Percepcja postawy ojca polegającej na autonomii w grupie osób pochodzących ze wsi koreluje dodatnio z dominacją ( $r = 0,536$ ;  $p < 0,001$ ) oraz ogólnym poziomem motywacji osiągnięć ( $r = 0,373$ ;  $p < 0,05$ ), a w grupie osób pochodzących z miasta – koreluje ujemnie z zapałem do nauki ( $r = -0,315$ ;  $p < 0,05$ ). Postrzeganie własnego ojca jako niekonsekwentnego w grupie osób zamieszkujących tereny miejskie ma dodatni związek z ukierunkowa-

niem na cel ( $r = 0,269$ ;  $p < 0,05$ ), wysiłkiem kompensacyjnym ( $r = 0,375$ ;  $p < 0,01$ ) oraz zaangażowaniem ( $r = 0,413$ ;  $p < 0,05$ ). W grupie osób zamieszkujących tereny wiejskie zmienna ta ma ujemny związek z dbaniem o prestiż ( $r = -0,315$ ;  $p < 0,05$ ). Postrzeżenie ojca w kategoriach ochraniań w grupie osób z miasta koreluje dodatnio z motywacją osiągnięć w wymiarach: zapał do nauki ( $r = 0,380$ ;  $p < 0,01$ ), wysiłek kompensacyjny ( $r = 0,388$ ;  $p < 0,01$ ), zaangażowanie ( $r = 0,440$ ;  $p < 0,01$ ) oraz flow ( $r = 0,271$ ;  $p < 0,05$ ). W grupie osób pochodzących ze wsi korelacje z motywacją osiągnięć mają charakter ujemny i dotyczą wymiarów: ukierunkowanie na cel ( $r = -0,341$ ;  $p < 0,05$ ), satysfakcja z osiągnięć ( $r = -0,407$ ;  $p < 0,01$ ), internalizacja ( $r = -0,305$ ;  $p < 0,05$ ) oraz samokontrola ( $r = -0,343$ ;  $p < 0,05$ ).

## Omówienie wyników badań własnych

Przeprowadzone badania przyniosły szereg interesujących wniosków. Hipoteza zakładająca istnienie związków między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich została potwierdzona, choć motywacja osiągnięć w większym stopniu wiąże się z postrzeganiem postaw rodzicielskich matek aniżeli ojców. Analizy wykazały, że osoby, które postrzegają swoje matki jako akceptujące ich takimi, jacy są, przejawiają niższy poziom zapału do nauki oraz gotowości do podejmowania wysiłku. Niska skłonność do angażowania się w różnorodne wysiłki cechuje także osoby, które postrzegają swoje matki jako osoby oczekujące posłuszeństwa, nietolerujące sprzeciwu oraz krytyki. Osoby, które swoje matki wspominają jako rozumiejące ich zmieniające się potrzeby rozwojowe i zapewniające swobodne warunki do rozwoju, są bardziej skoncentrowane na wyznaczonym sobie celu. Im bardziej studentki odczuwały, że ich matki traktowały dzieci zależnie od nastroju i samopoczucia lub nadmiernie ingerowały w ich życie i sprawy, tym chętniej podejmują większy wysiłek. Osoby postrzegające matki jako przesadnie się troszczące wykazują większą chęć do nauki, w mniejszym stopniu zaś mają poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za swoje życie, łatwiej też rezygnują z wykonywania wyznaczonych zadań.

Kobiety, które swoich ojców postrzegają jako mających zbyt wysokie oczekiwania i wymagania, mają większą łatwość w osiąganiu stanu intensywnego poświęcenia się danym problemom, zwanego flow. Im bardziej studentki retrospektywnie określają swoich ojców jako wyrozumiałych, pozwalających

im na swobodny, zgodny z wiekiem rozwój, tym bardziej są one elastyczne w działaniach w nowych, nieznanych warunkach oraz gotowe do zmian. Osoby retrospektywnie postrzegające swoich ojców jako niekonsekwentnych, których zachowanie i stosunek do dzieci był zależny od samopoczucia, mają większe skłonności do dominowania oraz rywalizowania z innymi.

Kolejna z przyjętych hipotez, dotycząca różnic w zakresie motywacji osiągnięć u osób pochodzących z różnego typu miejscowości, zasadniczo nie została potwierdzona. Okazało się jedynie, że osoby mieszkające na wsi w nowych sytuacjach podejmują działania mniej elastycznie oraz są w mniejszym stopniu gotowe na zmiany w porównaniu do osób pochodzących z miasta. Nie zaobserwowano różnic międzygrupowych pod względem pozostałych wymiarów motywacji osiągnięć.

W badaniach własnych postawiono tę część hipotezy zakładającą, że związki między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich wyglądają inaczej wśród osób pochodzących z miasta w porównaniu do osób, które mieszkają na wsi. Hipotezę tę udało się potwierdzić w znacznym jej zakresie.

Uzyskane wyniki sugerują, że jedynie u osób pochodzących z miasta zachodzi zależność polegająca na tym, że osoby postrzegające swoje matki jako bardziej akceptujące dziecko takim, jakie ono jest, przejawiają niższą chęć do nauki oraz gotowość do angażowania się i podejmowania wysiłku. Jedynie w tej grupie osoby, które retrospektywnie oceniają swoją matkę jako stawiającą nadmierne oczekiwania, mają tendencję do wkładania dużo wysiłku w pracę w obawie przed niepowodzeniem. W grupie osób pochodzących ze wsi osoby te przeżywają pozytywne stany uczuciowe związane z sukcesem. W grupie tej zachodzi ponadto zależność polegająca na tym, że im bardziej studentki retrospektywnie określają swoje matki jako traktujące je podmiotowo, pozwalające na różnego rodzaju eksperymenty i uczenie się na własnych błędach, a jednocześnie służące wsparciem, tym przejawiają one wyższą ogólną motywację osiągnięć, a zwłaszcza tendencję do dominowania nad innymi ludźmi. Wśród kobiet ze wsi postrzeganie matki jako dającej dziecku więcej autonomii wiąże się z niższym zapałem do nauki.

Znaczne różnice między grupami zaobserwowano w zakresie związków motywacji osiągnięć i postrzegania przez badane studentki matek jako osoby, których relacje z dziećmi były zależne od własnych nastrojów i samopoczucia.

cia. W grupie osób pochodzących z miasta takie postrzeżenie matki sprzyja większemu zorientowaniu na cel, wkładaniu więcej pracy w zadanie w celu uniknięcia porażki oraz podejmowaniu wysiłku. Wśród osób zamieszkujących tereny wiejskie taka ocena własnych matek kształtuje niższy stopień nasilenia orientacji na status.

Kolejnymi istotnymi różnicami, jakie zaobserwowano, były różnice między osobami z miasta i ze wsi pod względem związków motywacji osiągnięć z retrospektywną oceną matek jako przejawiających nadmierną troskę i opiekuńczość. Im bardziej postrzegają tak matkę osoby zamieszkujące tereny miejskie, tym większa jest ich chęć do nauki, tym więcej sił wkładają one w wykonanie pracy, aby uniknąć porażki, tym bardziej skłonne są do większego zaangażowania i tym łatwiej osiągną stan flow.

Jedynie w grupie kobiet mieszkających na wsi motywacja osiągnięć jest zależna od tego, czy badani postrzegają swoją matkę jako przesadnie opiekuńczą i nadmiernie troskliwą. Wśród osób tych wraz ze wzrostem takiego postrzegania własnej matki zmniejsza się poziom ukierunkowania na cel, radość z przeżywania sukcesów, wewnętrzne poczucie kontroli oraz stopień organizacji i wykonywania zadań.

Różnice między grupami zależnymi od miejsca zamieszkania zaobserwowano także w związkach motywacji osiągnięć z percepcją postaw rodzicielskich ojców. W grupie osób pochodzących z miasta im bardziej studentki retrospektywnie oceniają ojców jako bezwarunkowo akceptujących, tym niższy wykazują one zapał do nauki oraz gotowość do wysiłku i zaangażowania się. Wśród tych osób kobiety, które postrzegają swoich ojców jako stawiających przesadne, nierealne wymagania i oczekiwania, mają tendencję do wkładania mniej wysiłku w zadania w celu uniknięcia porażki. W grupie osób mieszkających na wsi spostrzeżenie ojca jako nadmiernie wymagającego jest związane z odczuwaniem większego zadowolenia z osiągniętych sukcesów. Wśród osób z tej grupy zachodzi zależność polegająca na tym, że wraz ze wzrostem postrzegania ojca jako bardziej wyrozumiałego, zostawiającego dziecku dużą dozę wolności i autonomii, wzrasta ogólna motywacja osiągnięć oraz potrzeba władzy i dominowania nad innymi ludźmi. W grupie osób mieszkających w mieście retrospektywna ocena ojca jako dającego dziecku rozumną swobodę wiąże się z mniejszym zapałem do nauki dorosłych studentek.

Kobiety pochodzące z miasta, które retrospektywnie oceniają, że stosunek ich ojców do nich był niestabilny, zależny od nastroju i samopoczucia, są bardziej skoncentrowane na celu, który chcą osiągnąć, są skłonne wkładać więcej wysiłku w pracę, szczególnie po to, aby przewencyjnie zapobiegać doświadczeniu porażki. Studentki, które tak postrzegają ojców, ale pochodzą ze wsi, mają tendencję do mniejszej orientacji na status i prestiż.

Wśród osób pochodzących z miasta występuje zależność polegająca na tym, że kobiety, które retrospektywnie oceniają swoich ojców jako przesadnie opiekuńczych i nadmiernie troskliwych, przejawiają większy zapał do nauki, mają tendencję do wkładania wiele wysiłku w realizowane zadania, zwłaszcza jeżeli mogą tym zapobiec niepowodzeniom. Kobiety te częściej również osiągają stan flow podczas pracy nad realizowanym zadaniem. Studentki, które postrzegają ojców jako nadmiernie ochraniających, ale pochodzą ze wsi, mają z kolei związek z niższym zorientowaniem na cel, mniej pozytywnym przeżywaniem sukcesów, mniejszym poczuciem sprawstwa i odpowiedzialności za własne życie oraz mniejszą samokontrolą w realizacji zadań.

Wszystkie założone w pracy hipotezy potwierdziły się. Okazało się, że retrospektywne oceny rodziców mają związek z poziomem motywacji osiągnięć studentek. Poziom motywacji osiągnięć jest nieznacznie różnicowany przez miejsce zamieszkania, które z kolei w znaczący sposób różnicuje związki między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich.

## Zakończenie

Podjmując prezentowane w artykule badania, za główny problem badawczy postawiono sobie sprawdzenie, czy nasilenie motywacji osiągnięć studentek jest związane z ich percepcją postaw rodzicielskich. Dodatkowo zostało sprawdzone, czy istnieje zależność między motywacją osiągnięć i percepcją postaw rodzicielskich a miejscem zamieszkania.

Analizując wyniki badań, okazało się, że pomiędzy motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich matek występują istotne zależności. Wysokim wynikiem w zakresie percepcji postawy akceptacji/odrzućenia matek odpowiadają niskie wyniki w zakresie zapału do nauki i zaangażowania. Postrzeganie matki jako wymagającej ma ujemny związek z zaangażowaniem. Wysokim wynikiem w zakresie percepcji postawy autonomii u matki odpowia-

dają wysokie wyniki w zakresie ukierunkowania na cel. Percepcja matki jako niekonsekwentnej wiąże się dodatnio z zaangażowaniem. Postrzeganie matki jako ochraniającej wiąże się wprost proporcjonalnie z zapałem do nauki i zaangażowaniem. Zmienna ta wiąże się ujemnie z internalizacją oraz wytrwałością.

Natomiast poziom motywacji osiągnięć w mniejszym stopniu związany jest z percepcją postaw rodzicielskich ojców niż matek, niemniej jednak zaobserwowano kilka istotnych związków. Percepcja ojców jako wymagających ma dodatni związek z osiąganiem stanu flow. Wysokim wynikiom w zakresie percepcji autonomii ojców odpowiadają wysokie wyniki badanych w zakresie elastyczności. Postrzeganie ojców jako niekonsekwentnych ma dodatni związek z dominacją oraz nastawieniem na rywalizację.

Przeprowadzone kolejne analizy statystyczne wykazały, że istnieją jedynie istotne różnice zależne od miejsca pochodzenia w zakresie elastyczności. Osoby pochodzące ze wsi charakteryzują się niższą elastycznością niż osoby pochodzące z miasta. Jest to zależność na poziomie tendencji statystycznej. Pod względem pozostałych zmiennych nie zaobserwowano istotnych różnic międzygrupowych.

Zaś w związku z weryfikacją hipotezy mówiącej o specyfice powiązań pomiędzy motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich z uwzględnieniem miejsca zamieszkania badanych studentek zaobserwowano istnienie szeregu różnic we wspomnianych korelacjach. Percepcja postawy akceptacji/odrzucenia matek wiąże się ujemnie z zapałem do nauki oraz zaangażowaniem jedynie w grupie osób mieszkających w mieście. W grupie osób mieszkających na wsi zmienne te nie mają ze sobą związku. Postrzeganie matki jako wymagającej ma ujemny związek z wysiłkiem kompensacyjnym w grupie osób z miasta. W grupie osób pochodzących ze wsi postrzeganie tej postawy wiąże się dodatnio z satysfakcją z osiągnięć. Percepcja postawy autonomii matki w grupie osób ze wsi ma dodatni związek z poziomem dominacji oraz z ogólnym poziomem motywacji osiągnięć, a w grupie osób z miasta zmienna ta wiąże się ujemnie z zapałem do nauki. W grupie osób zamieszkałych na terenach miejskich postrzeganie matki jako niekonsekwentnej ma dodatni związek z ukierunkowaniem na cel, wysiłkiem kompensacyjnym oraz zaangażowaniem. Wśród osób zamieszkujących tereny wiejskie postrzeganie matki jako niekonsekwentnej ma z kolei ujemny związek z dbaniem o prestiż. Percepcja matki jako ochraniającej w grupie osób



z miasta wiąże się dodatnio z zapałem do nauki, wysiłkiem kompensacyjnym, zaangażowaniem i stanem flow. W grupie osób pochodzących ze wsi istnieją ujemne związki między percepcją matki jako ochraniającej a ukierunkowaniem na cel, satysfakcją z osiągnięć, internalizacją oraz samokontrolą.

Reasumując, można stwierdzić, iż retrospektywne oceny postaw rodziców mają związek z poziomem motywacji osiągnięć u badanych studentek. Większe znaczenie mają tu postawy matek. Wśród analizowanych postaw autonomia wydaje się najbardziej pozytywnie rzutować na późniejsze nastawienie na cel u dorosłych dzieci i ich mobilizację w jego osiągnięciu. Nadmierne ochranianie i nadopiekuńczość matki przynoszą w tym względzie odwrotne skutki. Poziom motywacji osiągnięć jest nieznacznie różnicowany przez miejsce zamieszkania, które z kolei w znaczący sposób różnicuje specyfikę związków między motywacją osiągnięć a percepcją postaw rodzicielskich. W środowisku miejskim nadmierne ochranianie i przejawy nadopiekuńczości u obojga rodziców sprzyjają większej życiowej mobilizacji u badanych studentek, co zupełnie odwrotnie ujawnia się u osób mieszkających na wsi. Dla studentek pochodzących ze środowiska wiejskiego istotnie mobilizującymi czynnikami jest postawa autonomii u obojga rodziców. Ciekawy jest również związek wyższego poziomu motywacji do osiągnięć z silniejszą tendencją do postrzegania własnych rodziców jako wymagających, a dotyczy to zwłaszcza ojca.

## Bibliografia

- Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
- Fromm E. (1992), *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa.
- Gerstman S. (1982), *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, NK, Warszawa.
- Głaz S., Grzeszek K., Wiśniewska I. (1996), *Rodzina. Biologiczne i psychologiczne podstawy jej funkcjonowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Iskra J. (2010), *Psychologiczna struktura doświadczenia aktualizacji siebie. Empiryczne badania studentów*. W: H. Wrona-Polańska, M. Ledzińska, G. Rudkowska (red.), *W kręgu aksjologii i psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 123–133.
- Jacher W. (1975), *Zagadnienia integracji systemu społecznego*, WSiP, Warszawa.

- Kawula S., Brągiel J., Janke A. (2012), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kowalski S. (1979), *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Łukasiewicz J. (2013), *System wartości i samoocena u osób osadzonych*. W: W.P. Poleszak (red.), *Oblicza uzależnień: terapia jako przywracanie wolności*, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin, s. 53–76.
- Obuchowski K., Puszczewicz B. (1990), *Sens życia*, PWN, Warszawa.
- Oleś P. (2008), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa.
- Pawelec M. (2012), *Rola pozytywnej dyscypliny w środowisku rodzinnym w psychoprophylaktyce agresywnych zachowań dzieci*. W: M. Chuchra, J. Jęczeń (red.), *Przemoc w małżeństwie i rodzinie*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 165–174.
- Popielski K. (1994), *Noetyczny wymiar osobowości*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Rostowska T. (1995), *Transmisje międzypokoleniowe w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rostowski J., *Dezintegracja więzi rodzinnej oraz innych związków interpersonalnych a poczucie osamotnienia jednostki*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, I, 1989, s. 191–207.
- Rostowski, J., Rostowska T. (2005), *Małżeństwo – wczoraj, dzisiaj i jutro – w perspektywie psychologicznej*. W: M. Płopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg, s. 229–242.
- Rutter M., *Parent-child separation, psychological effect on the children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 12, 1971.
- Spionek H. (1973), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Szafranek J., Szafranek K., Gronek E., Krąpiec A., *Rola środowiska rodzinnego w nieprawidłowym kształtowaniu osobowości dzieci i młodzieży z organicznymi zmianami mózgu*, „Problemy Rodziny”, nr 3, 1977, s. 28.
- Tyszkowa M. (1980), *Samoocena i samoakceptacja jako struktury regulacyjne*, Oświata i Wychowanie: NURT.
- Ziemska M. (2010), *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.



## Miejsce praktyk zawodowych w akademickim kształceniu nauczycieli przedszkoli (w latach 1981–1989) na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego

### *Place of professional practice in education of kindergarten education teachers (in 1981–1989) on the example of the university of Łodz*

#### ABSTRACT

In the process of the academic education of nursery teachers, pedagogical practice has always been an important, if not indispensable, constituent of vocational training, together with its theoretical aspect. With no hands-on experience, the knowledge possessed by a teacher can only remain the knowledge of teaching, and it is not enough just to have knowledge in order to perform educational tasks in practice. This article focuses on the position of apprenticeship in academic nursery teacher training (between 1981 and 1989), illustrated with the example of the University of Lodz.

**Keywords:** *teaching practice, professional practice, teacher, competence*

#### STRESZCZENIE

W akademickim kształceniu nauczycieli przedszkoli, praktyka pedagogiczna na równi z aspektem teoretycznym od zawsze stanowiła i nadal stanowi bardzo istotny, wręcz niezbędny element przygotowania zawodowego. „Bez doświadczenia praktycznego bowiem wiedza nauczyciela może pozostać jedynie wiedzą o nauczaniu, gdyż nie wystarczy wiedzieć, by prawidłowo realizować w praktyce zadania edukacyjne”. Przedmiotem niniejszego artykułu jest miejsce prak-

tyk zawodowych w akademickim kształceniu nauczycieli przedszkoli (w latach 1981–1989) na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego.

**Słowa kluczowe:** *praktyka pedagogiczna, praktyka zawodowa, nauczyciel, kompetencje*

## Wprowadzenie

Jednym z najistotniejszych elementów kształcenia nauczycieli zdaniem Stanisławy Włoch „była, jest i być powinna praktyka nabywania umiejętności zawodowych. Bez doświadczenia praktycznego wiedza nauczyciela może pozostać jedynie wiedzą o nauczaniu, nie wystarczy wiedzieć, by prawidłowo realizować w praktyce zadania edukacyjne” (Włoch, 2005, s. 224). Na przestrzeni lat wyraźnie widać, jak znaczącym elementem w kształceniu przyszłych nauczycieli przedszkoli, w tym także na poziomie akademickim, było przygotowanie do pracy w zmieniającym się wciąż systemie szkolnym, wypracowanie nowych rozwiązań pedagogicznych oraz tworzenie nowego doświadczenia.

## Inauguracja kształcenia nauczycieli przedszkoli na Uniwersytecie Łódzkim

Uniwersytet Łódzki został utworzony na mocy dekretu z 24 maja 1945 roku (Dz. Urz. MO z 1945 r., nr 2, poz. 50), a jego podwalinami są dorobek i tradycja takich instytucji edukacyjnych, jak Instytut Nauczycielski, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych i Ekonomicznych oraz Wolna Wszechnica Polska. Kształcenie nauczycieli przedszkoli na Uniwersytecie Łódzkim zainaugurowano w roku akademickim 1973/74 na czteroletnich zaocznych studiach zawodowych organizowanych w Instytucie Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym, gdzie zajęcia prowadziło wówczas 7 samodzielnych pracowników nauki, 27 starszych wykładowców, wykładowców, adiunktów oraz 7 starszych asystentów lub asystentów (Archiwum UŁ, sygn. 157).

Według źródła, niezwykle istotna była dbałość o właściwy przebieg i efektywność wszystkich zaocznych studiów pedagogicznych. Niemalże utrudnienie stanowiła jednak duża liczba studentów i kierunków organizowanych wówczas na wydziale. W styczniu 1978 roku ogółem, w trybie niestacjonarnym, studiowało 828 osób, w tym 127 przyszłych nauczycieli przedszkoli (Archiwum UŁ, sygn. 157).

Wraz z rozpoczęciem sesji zimowej roku akademickiego 1978/79 osoby studiujące na I i II roku zawodowych studiów zaocznych pedagogiki zaliczono do grona studentów jednolitych studiów magisterskich zaocznych pedagogiki o specjalności *wychowanie przedszkolne* (Archiwum UŁ, sygn. 89). Zadaniem nowych studiów pedagogicznych, jak pisze Wiesława Leżańska (1998, s. 150), było między innymi „rozwijanie zainteresowań pedagogicznych zarówno teoretycznych, jak i praktycznych oraz kształtowanie postawy identyfikacji z zawodem”.

W listopadzie 1980 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego wysunięto projekt powołania Pracowni Wychowania i Nauczania Początkowego. Miała ona być samodzielną jednostką podlegającą dyrekcji Instytutu i koordynować pracę w zakresie metodyk nauczania i wychowania oraz praktyk w ścisłej współpracy ze szkołami i przedszkolami ćwiczeń. W skład pracowni miały wchodzić osoby o dużym doświadczeniu zawodowym. Niestety, projekt ten nie doczekał się realizacji (Archiwum UŁ, sygn. 682).

W 1981 roku zaproponowano podział Instytutu Pedagogiki i Psychologii UŁ na katedry. Profesor dr Eugenia Podgórska, ówczesna dyrektor Instytutu, zasugerowała przejęcie organizacji studiów w zakresie *nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego* przez Zakład Dydaktyki (Archiwum UŁ, sygn. 682, s. 36). W dniu 24 września 1981 roku Rada Wydziału Filozoficzno-Historycznego większością głosów podjęła decyzję o powołaniu w miejsce Instytutu Pedagogiki i Psychologii następujących Katedr:

1. Historii i Teorii Wychowania,
2. Pedagogiki Społecznej,
3. Dydaktyki,
4. Kształcenia Nauczycieli Wychowania Muzycznego i Wychowania Technicznego,
5. Psychologii (Archiwum UŁ, sygn. 682, s. 46).

Opiekę merytoryczną i organizacyjną nad *wychowaniem przedszkolnym* przydzielono ostatecznie Katedrze Historii i Teorii Wychowania, zaś nad *nauczaniem początkowym* Katedrze Dydaktyki (Archiwum UŁ, sygn. 682, s. 55–56).

Pod kierunkiem prof. dr Eugenii Podgórskiej w Katedrze Historii i Teorii Wychowania pracowało 5 doktorów i 19 magistrów pedagogiki. Układ personalny w Katedrze i Zakładzie Historii i Teorii Wychowania przedstawia tabela 1.

Tabela 1.

**Wykaz osób zatrudnionych w Katedrze i Zakładzie Historii i Teorii Wychowania UŁ w chwili ich utworzenia**

<b>Lp.</b>	<b>Tytuł naukowy</b>	<b>Imię i nazwisko</b>
1.	prof. dr	Eugenia Podgórska
2.	dr	Tadeusz Jałmużna
3.	mgr	Wiesława Leżańska
4.	mgr	Ewa Witkowska
5.	mgr	Mirosława Zalewska-Pawlak
6.	mgr	Danuta Łęska
7.	mgr	Małgorzata Bieleńska-Chomiczewska
8.	mgr	Sławomir Sztobryn
9.	dr	Dariusz Greulich
10.	dr	Maria Kuźnik (roczny urlop)
11.	dr	Halina Gajdamowicz
12.	mgr	Marzena Iwanicka
13.	mgr	Tadeusz Ejsmont
14.	mgr	Elżbieta Kossowska-Szwed
15.	mgr	Bożena Strzałka
16.	mgr	Paweł Babij
17.	mgr	Małgorzata Rosin
18.	mgr	Magdalena Torzewska-Bińczak
19.	mgr	Małgorzata Mysior
20.	mgr	Janina Kijak
21.	mgr	Bogusław Śliwerski
22.	mgr	Małgorzata Anioł
23.	mgr	Grzegorz Michalski
24.	mgr	A. Trzuskowski
25.	dr	H. Cudak (1/2 etatu)

Źródło: Archiwum UŁ, sygn. 682, s. 57

Strukturę organizacyjną Wydziału Filozoficzno-Historycznego według stanu na dzień 30 grudnia 1981 roku przedstawia tabela 2.

Tabela 2.

**Struktura organizacyjna Wydziału Filozoficzno-Historycznego według stanu na dzień 30 grudnia 1981 roku**

Lp.	Pełniona funkcja	Imię i nazwisko
1.	Dziekan Wydziału	doc. dr hab. Jan Gregorowicz
2.	Prodziekan ds. dydaktyki	doc. dr hab. Olga Czerniawska
3.	Prodziekan ds. socjalno-bytowych	doc. dr hab. Waldemar Ceran
4.	Prodziekan ds. rozwoju i nauki	prof. dr Zofia Libiszowska
5.	Kierownik Studium Zaocznego Historii	dr Jerzy Grobis
6.	Kierownik Studium Zaocznego Pedagogiki	dr Wiesława Sieczyk

Źródło: Archiwum UŁ, sygn. 682, s. 71

Warto zauważyć, że kształcenie nauczycieli przedszkoli w trybie dziennym rozpoczęto na Wydziale Filozoficzno-Historycznym dopiero w roku akademickim 1982/83. Według pierwszych planów studia dzienne obejmowały 3150 godzin dydaktycznych łącznie z praktykami pedagogicznymi śródrocznymi (Dz. Urz. MOiSzW 1967, nr B–6, poz. 58).

Wydział Nauk o Wychowaniu na Uniwersytecie Łódzkim utworzono na podstawie art. 49 Ustawy o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku (Dz. Urz. MO 1990 r., nr 65, poz. 210) oraz na mocy uchwały Senatu Uniwersytetu Łódzkiego z 13 września 1991 roku. Utworzenie nowego wydziału sprzyjało otwarciu nowych kierunków studiów i wprowadzeniu specjalności edukacyjnych, w tym *pedagogiki wieku dziecięcego*.

Nakreślone zmiany edukacji nauczycielskiej w latach 80. miały „przyczynić się do stworzenia racjonalnego i spójnego wewnątrznie swoistego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Miały także wpłynąć na podniesienie jakości edukacji nauczycielskiej. Kolejne dziesięć lat wykazało, że ich charakter był zbyt ogólny i mało perspektywiczny (...). Przyczyny tego stanu rzeczy (...) były uwarunkowane określoną polityką oświatową oraz sytuacją społeczno-ekonomiczną” (Leżańska, 1998, s. 160).

## Miejsce praktyk zawodowych w kształceniu nauczycieli przedszkoli

Praktyki pedagogiczne ciągłe i śródroczne organizowane były bezpośrednio na kierunkach pedagogicznych Wydziału Filozoficzno-Historycznego przez katedry. Funkcje koordynatorów w ramach wydziałów pełnili



pełnomocnicy dziekanów ds. praktyk, a na uczelni pełnomocnik rektora ds. praktyk pedagogicznych (była nim Eleonora Trzcicka – adiunkt w Instytucie Historii). Placówki do prowadzenia praktyk były typowane przez Zakłady Dydaktyk w porozumieniu z nauczycielami-metodykami i zatwierdzane przez Kuratorium Oświaty i Wychowania m. Łodzi.

Na uczelni „organizowane były:

- praktyki pedagogiczne ciągłe – dwóch praktykantów w placówce,
- praktyki pedagogiczne śródroczne (w ramach zajęć z dydaktyk szczegółowych oraz zajęć kierunkowych prowadzonych na pedagogice obejmowały około 40% zajęć z dydaktyk – przeciętnie około 45 godzin. Liczebność grup wynosiła minimum 6 osób, a maksimum 15),
- wakacyjne – organizowane na kierunkach pedagogicznych Wydziału Filozoficzno-Historycznego)”, (Archiwum UŁ, sygn. 2892).

Kontrola zajęć praktycznych studentów polegała na:

- hospitacji zajęć studentów przez nauczyciela – opiekuna praktyki,
- hospitacji zajęć studentów przez pracowników dydaktyk szczegółowych z UŁ,
- hospitacji zajęć studentów przez innych nauczycieli akademickich UŁ,
- przeprowadzaniu wywiadów z dyrektorkami placówek i nauczycielami – opiekunami praktyk przez opiekunów z ramienia uczelni,
- analizie i kontroli dokumentacji studenckich praktyk (dzienników praktyk, konspektów, zaliczeń itp.).

Wyniki kontroli przedstawiane były:

- w ramach spotkań ze studentami po zakończeniu praktyk,
- w ramach spotkań pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu (ocena przygotowania merytoryczno-dydaktycznego studentów do podjęcia działalności praktycznej).

Opiekunowie kierunkowi przedstawiali ocenę przebiegu praktyk pełnomocnikowi dziekana ds. praktyk pedagogicznych, zaś ogólna ocena przebiegu wszystkich praktyk na wydziale przesyłana była pełnomocnikowi rektora ds. praktyk pedagogicznych (Archiwum UŁ, sygn. 2892).

Przygotowanie zawodowe słuchaczy pięcioletnich stacjonarnych studiów magisterskich na kierunku *wychowanie przedszkolne* Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego odbywało się zgodnie z Wytocznymi Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (Archiwum UŁ, sygn. 175, s. 1–2). Studenci w oparciu o „Wykaz podstawowych przedmiotów kierunkowych” realizowali wówczas pięć rodzajów praktyk (tab. 3).

Tabela 3.

**Rodzaje praktyk realizowanych przez studentów kierunku wychowanie przedszkolne UŁ w roku akademickim 1981/82**

Rodzaj praktyki	Miejsce realizacji	Czas realizacji
Śródroczna	w przedszkolu	150 godzin w ciągu pięciu lat nauki
Dwutygodniowe ćwiczenia terenowe	w formie obozu naukowego w środowisku wiejskim lub małomiasteczkowym (w przedszkolu lub szkole)	po IV semestrze nauki
Wakacyjna	w dziecińcach, na koloniach letnich lub obozach harcerskich	po II semestrze nauki
Trzytygodniowa praktyka ciągła Jednotygodniowa praktyka ciągła	w przedszkolu w klasie I szkoły podstawowej	po VI semestrze, we wrześniu
Sześciotygodniowa	w przedszkolu	w IX semestrze nauki

Źródło: Archiwum UŁ, sygn. 175, s. 1–2

Jak podają źródła, studenci *wychowania przedszkolnego* w roku akademickim 1982/83 zrealizowali praktyki śródroczne w 2 placówkach przedszkolnych, czterotygodniową praktykę ciągłą w 11 instytucjach zlokalizowanych na terenie: Łęczycy, Łodzi, Pabianic, Piotrkowa Trybunalskiego oraz Zduńskiej Woli, sześciotygodniową praktykę w przedszkolach i w Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej w Łodzi oraz praktykę terenową w Andrzejowie i Pabianicach. Odwołując się do zapisów „Wykazu podstawowych przedmiotów kierunkowych”, należy zauważyć, iż w omawianym okresie pominięto realizację praktyk w klasach I szkół podstawowych (Archiwum UŁ, sygn. 175, s. 1–2). Szczegółowy harmonogram tych praktyk prezentuje tabela 4.

Tabela 4.

## Wykaz praktyk studentów UŁ na kierunku wychowanie przedszkolne w roku akademickim 1982/83

Rodzaj praktyk	Rok studiów	Termin	Miejsce	Liczba studentów	Opiekun
Śródroczna	III	30 godzin w semestrze zimowym	Państwowe Przedszkole nr 106, ul. Astronautów 17	27, wszyscy zaliczyli	mgr E. Łatacz
	IV	15 godzin w semestrze zimowym i 15 w letnim	Państwowe Przedszkole nr 184, ul. Bartoka 39	15, wszyscy zaliczyli	mgr J. Kijak
Czterotygodniowa praktyka ciągła	III	1.09–30.09.1983	PP nr 23, ul. Żeromskiego 105	3	mgr J. Kijak
			PP nr 133, ul. Krzemieniecka 24	3	
			PP nr 152, ul. Retkińska 78	3	
			PP nr 146, ul. Morcinka 6	4	
			PP nr 142, ul. Wasilewskiej 30	4	
			PP nr 107, ul. Józefa 13	3	
			PP nr 78, ul. Struga 90	2	
			PP nr 14, ul. Odrodzenia 10, Pabianice	2	
PP nr 14, ul. Krakowskie Przedmieście, Piotrków Trybunalski	1	mgr J. Kijak			
PZPDz, ul. Zielona 47, Zduńska Wola	2				
Przedszkole w Łęczycy	1				
Sześciotygodniowa praktyka ciągła, cztery tygodnie w przedszkolu i dwa na zbieranie materiałów do pracy magisterskiej	IV	19.09–15.10.1983	PP nr 88, ul. Rogozińskiego 4	4	mgr A. Gabrych
			PP nr 36, ul. Ceramiczna 7	3	
			PP nr 126, ul. Broniewskiego 101	4	
			PP nr 190, ul. Piękna 39/41	1	
			PP nr 1, Okrzei 6, Aleksandrów Łódzki	2	
		17.10–29.10.1983	PP nr 88, ul. Rogozińskiego 4	4	
			PP nr 36, ul. Ceramiczna 7	3	
			PP nr 190, ul. Piękna 39/41	1	
			PP nr 1, Okrzei 6, Aleksandrów Łódzki	2	
			Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna, ul. Wólczańska 202, Łódź	3	
Terenowa praktyka w formie obozu naukowego	III	1.06–17.06.1983	PP w Pabianicach, ul. Odrodzenia 10	12	mgr E. Łatacz
	II	15.09–28.09.1983	PP nr 2, Andrzejów, gmina Andrespol, ul. Przylesie 14	10	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Archiwum UŁ, sygn. 77

W kolejnym roku akademickim większość studentów IV i V roku *wychowania przedszkolnego* odbyła praktyki ciągle na terenie 11 placówek (w Łodzi, Pabianach i Głownie) wytypowanych przez Kuratorium Oświaty w Łodzi. Część osób ze względu na sytuację rodzinną zrealizowała je w miejscu zamieszkania. Słuchacze II roku uczestniczyli wówczas w obozach naukowych na terenie: Państwowego Przedszkola nr 1 w Koluszkach (10 studentów), Państwowego Przedszkola w Andrzejowie (11 osób) i Szkoły Podstawowej 1000-lecia w Grotnikach (12 dziewcząt), (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 38). Zakres praktyki realizowanej w toku studiów pedagogicznych z *wychowania przedszkolnego* na UŁ w roku akademickim 1983/84 prezentuje tabela 5.

Tabela 5.

Wykaz praktyk studenckich na kierunku wychowanie przedszkolne UŁ w roku akademickim 1983/84

Rok nauki	Rodzaj praktyki	Liczba studentów	Opiekunowie
V	sześciotygodniowa praktyka ciągła 17.09–26.10 (cztery tygodnie w przedszkolu i dwa w szkole)	22	mgr A. Gabrych (przedszkola) mgr M. Ciebada (szkoły)
IV	czterotygodniowa praktyka ciągła w przedszkolu 17.09–12.10	19	mgr J. Kijak
II	dwutygodniowe ćwiczenia w formie obozu terenowego (wrzesień)	33	mgr E. Kowalska-Dubas (Koluszki) mgr E. Łatacz (Andrzejów) mgr A. Trzuskowski (Grotniki)

Źródło: Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 38

W dniach 17.09–12.10.1984 roku 19 słuchaczek IV roku pięcioletnich stacjonarnych studiów *wychowania przedszkolnego* odbyło czterotygodniową praktykę ciągłą w Państwowych Przedszkolach w Łodzi: nr 125, 156, 174, 163 oraz w placówce zorganizowanej przy zakładzie Olimpia i w Przedszkolu nr 1 w Rawie Mazowieckiej (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 67). Warto zauważyć, że wytypowane instytucje otrzymały wówczas instrukcję opracowaną przez Katedrę Historii i Teorii Wychowania na Wydziale Historyczno-Filozoficznym UŁ, dotyczącą organizacji, przebiegu i oceny praktyk. Jak podają źródła, 12 osób ukończyło praktyki z oceną bardzo dobrą, 6 z dobrą

i I z dostateczną. Studentki wykazały się znajomością programu nauczania w poszczególnych grupach wiekowych, stosowały właściwe metody i formy pracy oraz „przygotowały ciekawe i estetyczne pomocy dydaktyczne. Były miłe, serdeczne i opiekuńcze w stosunku do dzieci oraz chętnie brały udział w czynnościach użyteczno-społecznych na rzecz danego przedszkola” (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 64–66).

W terminie od 5 do 26 października 1987 roku odbyła się kolejna dwutygodniowa praktyka studentów V roku *wychowania przedszkolnego* Wydziału Historyczno-Filozoficznego UŁ, której celem było zapoznanie z działalnością zawodową i pedagogiczną nauczycieli klas I–II szkół podstawowych. Zrealizowana została na terenie 14 placówek (w tym 5 w Łodzi). W czasie jej trwania studentki „hospitowały i przeprowadzały samodzielnie zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w klasach I i II. W większości placówek przyjęto studentów z powagą i odpowiedzialnością” (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 60–61).

## Wnioski

Jednym z najważniejszych celów kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli na poziomie akademickim było m.in. rozwijanie niezbędnych kompetencji zawodowych oraz zachęcanie do nabywania nowych. Często zastanawiano się jednak nad tym, na ile uniwersytety przygotowywały swoich studentów do zawodu. Owocem badań tego zagadnienia były m.in. dwa raporty, powstałe na początku lat 80.:

- 1) Stefana Słomkiewicza – „Zawodowe funkcjonowanie absolwentów nauczycielskich kierunków studiów dziennych w uniwersytetach i WSP” (Słomkiewicz, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, 1981).
- 2) Alicji Kotusiewicz i Henryki Kwiatkowskiej – „Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli” (Kotusiewicz, Kwiatkowska, Warszawa 1980).

Niezwykłe ciekawy wydaje się fakt, iż dostarczyły one skrajnie różnych wyników, prawdopodobnie ze względu na odmiennosć przyjętej metodologii. Pierwszy z nich przepełniony był pozytywami, zaś drugi w głównej mierze negatywnymi ocenami. Pomimo dzielących je różnic, oba przekazy zwróciły uwagę na wiele mankamentów w ówczesnym uniwersyteckim kształceniu nauczycieli. Wykazały m.in., że większość badanych absolwen-

tów nie przygotowano dostatecznie do pełnienia zadań pedagogicznych, a także że badany system był „przykładem dezintegracji procesu poznania, dzieląc je na poznanie teoretyczne i praktyczne, czyli na dwa odrębne tory kształcenia. Poznanie teoretyczne, o statusie poznania wysoce abstrakcyjnego, uważano za bardziej wartościowe i godne niż praktyka, którą traktowano skrajnie instrumentalnie” (Leżańska, 1998, s. 156–157), pomimo iż zakładano, że ma stanowić nieodłączną część systemu dydaktyczno-wychowawczego (Dz.U. 1985, nr 42, poz. 201). „Waga problemu spowodowała powołanie od września 1983 r. Międzyresortowego Zespołu ds. Kształcenia, Doksztalcania i Doskonalenia Nauczycieli (...), który zajął się między innymi praktycznym przygotowaniem zawodowym przyszłych nauczycieli, w tym także nauczycieli przedszkoli” (Leżańska, 1998, s. 156–157).

Owe chęci zmiany i rozwiązania problemu widać w harmonogramach oraz tendencjach przedstawionych praktyk. Jak podają źródła, realizowane na kierunku *wychowanie przedszkolne* umożliwiały studentom UŁ konfrontację wiedzy teoretycznej i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych zdobytych w trakcie nauki z rzeczywistością przedszkolną lub szkolną, pogłębiały jednocześnie znajomość pracy z dziećmi, uczyły planowania samodzielnych działań, właściwego prowadzenia dokumentacji oraz zapoznawały ze sposobami organizowania zebrań z rodzicami, uroczystości, jak również rad pedagogicznych. „Na terenie wytypowanych przedszkoli opiekunowie praktyk byli wysoko kwalifikowanymi nauczycielami. Dzięki nim studenci zdobywali wiele cennych doświadczeń” (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 40).

W przedstawionych danych z lat 1981–1989 uwidacznia się jasno brak powtarzalnego harmonogramu prowadzenia praktyk, przy jednoczesnej tendencji do jego ciągłego ulepszania. W każdym roku bowiem plan praktyk przedstawiał się inaczej, charakterystyczna wydaje się tendencja do ograniczenia ilości rodzajów i typów praktyk, przy jednoczesnym wydłużeniu czasu ich trwania. W piśmie z 12 stycznia 1981 r. w *Informacjach o pracach nad zmianami w programach i planach studiów na kierunkach pedagogicznych* zakładano, że „należy dostosować program zajęć do wymogów przyszłej pracy zawodowej poprzez przeprowadzanie dużej liczby godzin przeznaczonych na metodyki, w tym także *wychowania przedszkolnego* w przedszkolach ćwiczeń” (Archiwum UŁ, sygn. 75). W tym miejscu należy dodać, iż placówki te często cechowało znaczne oddalenie zarówno od siebie, jak i od uczelni. W sprawozdaniach

często podkreślano fakt, iż problemy komunikacyjne odgrywały w relacjach: opiekun – praktykant istotną rolę i stanowiły przyczynę braku zapewnienia należytej opieki i kontroli nad przebiegiem praktyk.

Co ciekawe, od 1981 roku uwidacznia się opóźnienie momentu rozpoczęcia praktyk przez studentów. Dla przykładu, w latach 1981–1983 praktyki prowadzone były już po II semestrze nauki oraz w każdym kolejnym roku studiów, gdy już w 1984 roku znaleźć możemy informacje o praktykach na III–V roku studiów.

Ważną uwagę poświęcano także osobie opiekuna praktyk, stopniowo zmniejszając liczbę przypadających mu pod opiekę studentów (do 2), a także starając się jasno określić, czym powinien się on cechować, np. poprzez postulat typowania na to stanowisko jedynie nauczycieli z pięcioletnim stażem pracy. Obowiązkiem opiekuna praktyk kierunkowych „było zaś:

- opracowywanie regulaminu praktyk,
- przygotowanie dla Kuratorium zapotrzebowania na placówki dla prowadzenia zajęć,
- zebranie informacyjne ze studentami,
- przydział studentów do placówek,
- zebranie informacyjne z nauczycielami-opiekunami praktyk,
- hospitowanie samodzielnie prowadzonych przez studentów zajęć” (Archiwum UŁ, sygn. 2892).

Jak wskazują źródła, studenci kierunku *wychowanie przedszkolne* w latach 1981–1989 wykazywali się dobrym przygotowaniem do pracy w zawodzie nauczyciela, wypełniali obowiązki zgodnie z instrukcją praktyki i zadaniami nałożonymi przez dyrekcje placówek, a także żywo interesowali się dziećmi oraz ich środowiskiem rodzinnym. Odznaczyli się dobrą znajomością materiału nauczania. Byli natomiast mało rozśpiewani i znali niewiele piosenek (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 39). Bywało również, że „wykazywali niechęć do opracowywania konspektów zajęć, wymagali kontroli i nadzoru oraz dopingiu w pracy badawczej” (Archiwum UŁ, sygn. 77, s. 17).

Według źródeł, praktyki były realizowane zgodnie z harmonogramem, zarówno w placówkach przedszkolnych, jak i w szkołach, a także w trakcie obozu terenowego. Studenci podlegali ocenom zgodnie z przygotowanymi ogólnie instrukcjami. W kolejnych latach zalecano wyznaczanie placówek jak najlepiej przygotowanych na przyjęcie uniwersyteckich praktykantów.

## Podsumowanie

Posiadanie przez pedagogów, w tym także wychowawców przedszkoli, przygotowania nie tylko teoretycznego, ale przede wszystkim praktycznego, było i jest do dnia dzisiejszego niezmiernie istotne, pozwala ono bowiem „rozwiązywać nieprzewidziane, bliżej nieokreślone w czasie studiów problemy dydaktyczno-wychowawcze” (Krawcewicz, Warszawa 1979, s. 179).

Wartość praktyki opiera się głównie na stworzeniu studentom możliwości krytycznego odniesienia się do posiadanej wiedzy teoretycznej, zweryfikowania własnych wyobrażeń o zawodzie nauczyciela, a tym samym trafności jego wyboru. Praktyka kształtuje ponadto postawy i umiejętności ułatwiające wykonywanie przyszłych czynności, wyrabia poczucie odpowiedzialności, uczy łatwości w nawiązywaniu kontaktów społecznych oraz rozwija spostrzegawczość pedagogiczną (Duraj-Nowakowa, Katowice 1979, s. 17).

Uczenie się przez praktykę daje możliwość obserwowania i prowadzenia zajęć, a także uczestnictwa w życiu grup przedszkolnych i szkolnych, przyczyniając się do zdobycia wiedzy opartej na działaniu. Filozofia studiów nauczycielskich zakładała i zakłada bowiem wzajemne powiązania i równowagę pomiędzy teorią a praktyką, racjonalizmem a empirią, czyli myśleniem opartym na rozumie, doświadczeniu oraz przeżyciach (*Encyklopedia XXI wieku*, s. 843).

Pomimo zmieniających się teorii naukowych, programów nauczania i sposobów postrzegania rzeczywistości, praktyka zawodowa zawsze zajmowała ważne miejsce w planach kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli. Pozwala jednocześnie zachować poczucie bezpieczeństwa i przygotować się do wyzwań zawodowych (Walkiewicz, 2006).

Koncepcja kształcenia przez praktykę wyróżnia dwa pojęcia: uczenia się z praktyki oraz uczenia się poprzez praktykę. W pierwszym wypadku zachodzi proces nabywania konkretnej umiejętności oraz wielu związanych z nimi pojęć, działań rutynowych, strategii i umiejętności. Jego przewodnim celem jest reprodukcja wzoru działania. Uczenie się przez praktykę otwiera natomiast umysł na szersze rozumienie sytuacji edukacyjnych i zjawisk pedagogicznych. Stwarza kandydatom na nauczyciela lub czynnym dydaktykom wiele okazji do refleksji nad praktyką, pozwala doświadczyć trudu stawiania pytań i indywidualnego obserwowania reakcji dzieci.



Praktyki, stanowiąc podstawowy składnik edukacji nauczycieli, w tym także nauczycieli przedszkoli, obejmowały i obejmują treści, których źródłem są wartości, wiadomości i umiejętności z dziedziny nauk o wychowaniu, głównie z zakresu dyscyplin i subdyscyplin pedagogicznych i psychologicznych (*Encyklopedia XXI wieku*, s. 846–847). Realizowane w toku studiów były i są konfrontacją zdobytej wiedzy teoretycznej z praktycznymi umiejętnościami związanymi z kierunkiem studiów. Służą i służyły nabywaniu umiejętności zawodowych poprzez realizację zajęć z dziećmi, umożliwiały i umożliwiają zapoznanie się ze specyfiką organizacji i funkcjonowania szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Były i są integralną częścią systemu kształcenia nauczycieli przedszkoli, posiadały i posiadają status równorzędny z innymi przedmiotami objętymi planem studiów.

Praktyki stanowiły i stanowią pole doświadczalne i badawcze, a jednocześnie źródło inspiracji dla przyszłej aktywności zawodowej. Szczególną rolę w tym zakresie w akademickim kształceniu nauczycieli przedszkoli odegrały w latach 1981–1989 ćwiczenia terenowe w postaci obozów naukowych, realizowanych dla II roku studiów. Ich celem było zapoznanie z praktycznym zastosowaniem metod badań pedagogicznych. W ich trakcie studenci opracowywali narzędzia badawcze, przeprowadzali badania i dokonywali ich analizy.

Dziś, podobnie jak w przeszłości w celach praktyki pedagogicznej studentów (*Regulamin praktyk dla studentów pedagogiki*, Uniwersytet Łódzki, 2010/11) nadal wskazuje się przede wszystkim na poznanie funkcjonowania wybranych instytucji i placówek o charakterze oświatowo-wychowawczym i dziedzin ich działalności oraz roli zawodowej nauczyciela jako opiekuna-wychowawcy, organizatora i animatora wypoczynku oraz zabawy, a także zdobywanie i doskonalenie umiejętności dydaktycznych w wybranej dziedzinie poprzez próby samodzielnego wykonywania powierzonych zadań.

## Bibliografia

Archiwum UŁ, sygn. 75.

Archiwum UŁ, sygn. 77.

Archiwum UŁ, sygn. 89.

Archiwum UŁ, sygn. 157.

Archiwum UŁ, sygn. 175

- Archiwum UŁ, sygn. 682.
- Archiwum UŁ, sygn. 2892.
- Archiwum UŁ, sygn. 2893.
- Duraj-Nowakowa K. (1979), *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Duraj-Nowakowa K. (2011), *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich*. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa – Poznań.
- Kotusiewicz A., Kwiatkowska H. (1980), *Uniwersytecki system kształcenia nauczycieli, Raport z badań*, Warszawa.
- Krawcewicz S. (1979), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Leżańska W. (1998), *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Praktyki pedagogiczne* (2005). W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Słomkiewicz S., *Zawodowe funkcjonowanie absolwentów kierunków nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, 1981.
- Walkiewicz B. (2006), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, CODN, Warszawa.
- Włoch S. (2005), *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli*. W: Z. Andrzejak,

### **Akty prawne**

- Dz. Urz. MO, 1945, nr 2, poz. 50.
- Dz. Urz. MOiSzW, 1967, nr B–6, poz. 58.
- Dz.U., 1985, nr 42, poz. 201.
- Dz. Urz. MO, 1990, nr 65, poz. 210.



## Dobre praktyki w edukacji włączającej – kształcenie kompetencji przyszłych nauczycieli w Ghanie

### *Good practices in inclusive education – areas of competence of future teachers in Ghana*

#### **ABSTRACT**

**Aims:** The aim of the presentation is to show what the essential teacher competences for inclusive education are, and to examine whether the areas of competence for inclusive education are part of the curriculum of students from the Winneba University of Education Winneba Ghana.

**Method:** The main instruments used for data collection were group and individual interviews and documentary analysis.

**Keywords:** *inclusive education, practices, teacher's education programmes, competences*

#### **STRESZCZENIE**

Edukacja na świecie zmierza w kierunku edukacji włączającej, a właściwie w kierunku przestawienia myślenia z modelu segregacyjnego na model włączający. Zmiany te widać w rozwiązaniach prawnych wprowadzanych w różnych państwach i na różnych kontynentach. W USA, Afryce, Europie Zachodniej i Wschodniej toczą się szeroko zakrojone dyskusje na temat równouprawnienia, dostępności do edukacji, nowego podejścia do niepełnosprawności.

**Słowa kluczowe:** *edukacja włączająca, programy kształcenia nauczycieli, kompetencje, szkoły pilotażowe*

## Wprowadzenie

Obserwowane na świecie zmiany w filozofii człowieka zmierzają w kierunku podkreślenia jego podmiotowości. Zmienia się definiowanie i podejście do osób z niepełnosprawnościami, czego przykładem jest Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Zachodzące zmiany są widoczne między innymi w edukacji, czego wyrazem jest postulat edukacji włączającej, otwartej dla wszystkich, bardziej przyjaznej uczniom.

Wedle definicji zawartych w licznych dokumentach UNESCO, „włączanie” postrzegane jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania w edukacji (Meijer, 2003; Ainscow, 2007; Firkowska-Mankiewicz, 2010). W wielu miejscach na świecie toczą się dyskusje na temat edukacji włączającej, rozumianej jako proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, a więc i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W procesie wprowadzania edukacji włączającej w szkołach ważne są rozwiązania systemowe, takie jak zmiany w prawie czy sposobie finansowania. Wielu badaczy podkreśla jednak, że to nauczyciel odgrywa podstawową rolę w tym procesie (Hegarty, 1994; Meijer, 2003; Norwich, 1994; Ainscow, 2007). W trwającej debacie nad implementacją edukacji włączającej wielu autorów sugeruje, że ważnym czynnikiem jest przygotowanie przyszłych nauczycieli, bo to ono ma wpływ na sukces edukacji (Bechha i Rouse, 2011; Dart, 2006; Forlin, 2008; Lambe i Bones 2006; Shade i Stewart, 2001). W trakcie studiów studenci kierunków pedagogicznych powinni nabyć wiedzę, umiejętności i doświadczenie niezbędne przy nauczaniu w ramach edukacji włączającej. Badania, które prowadzili m.in. Florian i Linklater (2010), Golder, Norwich i Bayliss, (2005) oraz Pearson (2007), wskazują, że dobrze zaprojektowane programy kształcenia studentów kierunków pedagogicznych mogą wpłynąć pozytywnie na przełamywanie oporu i niepewności odczuwanej przez nauczycieli, w odniesieniu do pracy w warunkach edukacji włączającej.

Warto zauważyć, że edukacja włączająca, jako nowy nurt w podejściu do edukacji na całym świecie, jest reakcją na to, jak dotychczas funkcjonowały systemy edukacyjne. A były to głównie: segregacyjny i in-

tegracyjny model kształcenia, obydwą zakładające, w mniejszym lub większym stopniu, izolację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od pozostałych uczących się. Obecnie w pedagogice specjalnej stopniowo odchodzi się zarówno od segregacyjnego, jak i integracyjnego modelu edukacji. Segregacyjny model edukacji zakładał tworzenie odrębnych, oddalonych najczęściej od miejsca zamieszkania, szkół specjalnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy z powodu utrudnień natury fizycznej lub intelektualnej potrzebowali szczególnego wsparcia w procesie zdobywania wiedzy. Uczniowie, zależnie od rodzaju i rozmiaru niepełnosprawności, otrzymywali w miarę zindywidualizowaną pomoc nauczycieli i wsparcie. W modelu edukacji integracyjnej koncentrowano się na umiejscowieniu dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej, zapewniając mu tzw. integrację przestrzenną. Mogło to odbywać się w ramach tzw. klasy specjalnej albo w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami (bez wsparcia lub z pomocą nauczyciela wspierającego). W stosunku do segregacyjnego systemu kształcenia był to ogromny postęp, ponieważ dawał niepełnosprawnemu dziecku możliwość obcowania z rówieśnikami w zwykłej szkole. Jednak w tym podejściu także dominuje medyczny model niepełnosprawności, skupiający się na deficytach ucznia. Uczeń jest dopasowywany do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. W ten sposób dzieci w placówkach integracyjnych nie mają często poczucia, że autentycznie należą do społeczności szkolnej (Avramidis i in., 2000).

Edukacja włączająca natomiast opiera się na założeniu, że wszystkie dzieci (także te z niepełnosprawnościami) mogą i mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania. Podstawową zasadą jest tu elastyczność, uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju (Firkowska-Mankiewicz, 2008). Edukacja włączająca jest egzemplifikacją społecznego modelu niepełnosprawności, według którego zwraca się uwagę na rolę społeczeństwa w zapewnianiu równości wszystkim uczestnikom życia społecznego. Istotne jest w nim znoszenie barier, zarówno psychologicznych, jak i fizycznych, które nie znajdują się w osobie z niepełnosprawnością, a pochodzą z zewnątrz i wynikają ze sposobu, w jaki zorganizowane jest życie

społeczeństwa. Model społeczny wiąże niepełnosprawność z rozwojem społecznym, pokazując, że osoby z niepełnosprawnością są aktywnymi uczestnikami społeczeństwa, wnoszącymi istotny wkład w proces jego rozwoju.

W dużym uogólnieniu można stwierdzić, że edukacja na świecie zmierza w kierunku edukacji włączającej, a właściwie w kierunku przestawienia myślenia z modelu segregacyjnego na model włączający. Zmiany te widać w rozwiązaniach prawnych wprowadzanych w różnych państwach i na różnych kontynentach. W USA, Afryce, Europie Zachodniej i Wschodniej toczą się szeroko zakrojone dyskusje na temat równouprawnienia, dostępności do edukacji, nowego podejścia do niepełnosprawności. Trend wyznaczają międzynarodowe dokumenty, należą do nich: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960), Konwencja Praw Dziecka (1948), Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych UNESCO (1994), Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnych form wyrazu kulturowego (2005) oraz Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006). Dokumenty te mówią o poszanowaniu dla wszelkich różnic między ludźmi oraz dostępności edukacji dla wszystkich.

Pomimo że dyskusja na temat tego, czym jest edukacja włączająca, toczy się w Polsce i na świecie od wielu lat, trudno znaleźć jej jednoznaczną definicję i określić zakres znaczeniowy samego terminu „edukacja włączająca”. Rozważania w zachodniej literaturze naukowej pokazują złożoność tego pojęcia. Jego formalny status jest, jak dotąd, „modelem idealnym systemu szkolnego, który ma zapewnić wszystkim uczniom warunki do kształcenia się we wspólnej szkole” (Szumski i Firkowska-Mankiewicz, 2013). Również dyskusje toczące się we współczesnej pedagogice pokazują, że nie jest to jednoznaczna ani skończona koncepcja teoretyczna. W przekonaniu części badaczy jest to zbiór „idei o różnym poziomie ogólności” (Szumskii Firkowska-Mankiewicz, 2010). Ten model kształcenia daleki jest więc jeszcze od doskonałości, jest jednak sygnałem procesów, jakie zachodzą w pedagogice.

Próbując zdefiniować edukację włączającą, można ją określić jako model edukacji zakładający, że wszystkie dzieci, w tym niepełnosprawne, mają prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, najbliższych miejsca zamieszkania. Proces ten koncentruje się na tym, jak je efektywnie uczyć i jak zapewnić

im poczucie przynależności do zbiorowości szkolnej (Lipsky i Gartner, 1997). Sama idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system nauczania musi się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci: sprawnych i niepełnosprawnych (Firkowska-Mankiewicz, 2010). Z kolei „interdyscyplinarne spojrzenie na edukację włączającą pozwala rozumieć [ją] jako rozległą i wielopłaszczyznową przestrzeń, w której realizuje się wiele istotnych procesów, jak globalizacja, socjalizacja, profesjonalizacja, personalizacja, wychowanie, kształcenie, humanizacja” (Al-Khamisy, 2013).

W dokumencie Profil nauczyciela edukacji włączającej edukację włączającą definiuje się w następujący sposób: „Jest to niezwykle szeroko zakrojona koncepcja, wywierająca wpływ na różnorodne działania z zakresu polityki społecznej oraz sposoby wdrażania systemowych rozwiązań na poziomie szkolnictwa podstawowego, średniego, wyższego, a także w placówkach kształcących kadrę pedagogiczną. Cele edukacji włączającej realizowane są w pojedynczych placówkach oraz w ramach systemów kształcenia ceniących w równy sposób wartość każdej osoby oraz dostrzegających w szkołach instytucjonalne zasoby społeczne. Edukacja włączająca dotyczy wszystkich uczniów i ma na celu doprowadzenie do ich znaczącego uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia, a także ograniczenie ich systemowego wykluczenia w dziedzinie edukacji oraz szeroko rozumianego życia społecznego” (TE4I, 2012).

W odniesieniu do systemu edukacji, edukację włączającą należałoby rozważać jako proces odbywający się na trzech płaszczyznach: w odniesieniu do obowiązującego w danym kraju systemu edukacji (istnienie segregacji w szkolnictwie i stopień jej nasilenia), w odniesieniu do systemu kształcenia nauczycieli (umiejętność dostrzegania różnorodności i praca z różnymi uczniami za pomocą różnorodnych technik i narzędzi) oraz do specyficznego rozumienia i postaw ogółu społeczeństwa wobec niepełnosprawności i istnienia uczniów o indywidualnych potrzebach edukacyjnych.

W jeszcze szerszej perspektywie umieszcza włączanie Peter Mittler. Wskazuje on na inkluzję jako zmianę sposobu myślenia o systemie szkolnym, w podejściu do nauczania, a w efekcie zmianę w zakresie polityki społecznej: „Włączanie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach po-



wszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci. Dotyczy pomagania wszystkim nauczycielom w przyjęciu odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich rodzimych szkołach i przygotowywanie ich do uczenia tych dzieci, które obecnie ulegają wykluczeniu z własnych szkół, bez względu na powody wykluczenia” (Mittler, 2000).

Zatem, aby mogło dokonywać się włączenie, musi zmienić się szkoła „jako całość”. Powinna dawać pełne szanse edukacyjne i społeczne wszystkim uczniom, bez segregacji. Mittler wskazuje, że zarysowana powyżej koncepcja stanowi odzwierciedlenie odmiennego myślenia o źródłach trudności w uczeniu się. Dokonuje się w niej przejście od modelu „braków” (deficytów) do modelu „społecznego”.

Podstawową sprawą jest jednak fakt, że to nauczyciele powinni skupiać się na usuwaniu przeszkód na drodze do uczenia się, jakie napotyka każde dziecko. W praktyce oznacza to wyznaczanie uczniom zadań, które będą w stanie wykonać, tak aby stereotyp osoby niepełnosprawnej, jako osoby nieporadnej, mógł zostać wykorzeniony. Cor Meijer, dyrektor Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, w trakcie ogłoszenia przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) Światowego Raportu o Niepełnosprawności w Nowym Jorku w czerwcu 2011 roku powiedział: „O edukacji włączającej możemy dyskutować na różnych płaszczyznach: pojęciowej, polityki oświatowej, normatywnej lub badawczej, ale koniec końców to nauczyciel musi dać sobie radę w klasie, w której spotyka różne dzieci! To nauczyciel wprowadza w życie zasady edukacji włączającej. Jeżeli nauczyciel nie potrafi uczyć zróżnicowanej grupy w oddziale szkoły ogólnodostępnej, wszystkie dobre intencje, na których opiera się edukacja włączająca, okazują się bezwartościowe. Tak więc zadaniem na przyszłość pozostaje opracowanie odpowiednich programów nauczania oraz kształcenie nauczycieli tak, by radzili sobie z różnorodnością” ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)).

## Edukacja włączająca w Ghanie

Ghana jest jednym z państw, w których zdecydowano się wypróbować model edukacji włączającej i wprowadzono ją po opublikowaniu Deklaracji z Salamanki w 1994 roku. Ten niewielki kraj (o jedną czwartą mniejszy od

Polski) leży w Afryce Zachodniej nad Oceanem Atlantyckim. Zamieszkuje go około 25 mln ludzi. Pierwsze szkoły dla niepełnosprawnych w Ghanie powstały jako owoc działalności misjonarskiej. W 1945 roku otworzono Akropong School for the Blind, pierwszą (również w całej Afryce Zachodniej) placówkę oferującą edukację dzieciom z problemami wzrokowymi. Trzydzieści lat później na północy powstała Wa School for the Blind. Obecnie system edukacji obejmuje szkoły specjalne i ośrodki dla dzieci z niepełnosprawnościami (np. Mampong Demonstration School For the Deaf dla dzieci z uszkodzonym słuchem), ale od lat 90. zaczęto wprowadzać włączający system edukacji.

W Światowej Konferencji na rzecz Szkolnictwa Specjalnego w Salamance w Hiszpanii, która odbyła się w czerwcu 1994 roku, uczestniczyli przedstawiciele rządów 92 państw. Większość z nich potwierdziła swoje poparcie dla programu Edukacja dla Wszystkich (ang. Education for All, EFA), uznając konieczność zapewnienia regularnego systemu kształcenia osobom mającym specjalne potrzeby edukacyjne. Zatwierdzono wówczas także Wytoczne dla Działań w sprawie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i potwierdzono zaangażowanie dla zapewnienia co najmniej podstawowego poziomu edukacji wszystkim obywatelom (UNESCO, 1994).

Odniesienie do edukacji włączającej znajdujemy w ustawodawstwie Ghany. Artykuł 25 Konstytucji Republiki Ghany z 1992 roku mówi o tym, że wszystkie osoby powinny mieć prawo do równych szans w edukacji. Mając na celu osiągnięcie pełnej realizacji projektu polityki edukacji włączającej, podstawowa edukacja powinna być bezpłatna, obowiązkowa i dostępna dla wszystkich. Strategiczny Plan Edukacji na lata 2010–2020 określa, że Ministerstwo Edukacji w Ghanie powinno zapewnić możliwość kształcenia dla wszystkich osób z niepełnosprawnością fizyczną i psychiczną, sierot, a także osób z trudnościami w nauce oraz osób wybitnie zdolnych, włączając je w główny nurt formalnego systemu, a tylko w razie konieczności – umieszczając w specjalnych szkołach lub placówkach opiekuńczych.

W art. 778 Ustawy edukacyjnej z 2008 roku czytamy, że konieczne jest tworzenie systemu edukacji zmierzającej do kształtowania zrównoważonych osób charakteryzujących się niezbędną wiedzą, umiejętnościami, wartościami i zdolnościami.

Yekple i Avoke (2006) argumentują, że edukacja włączająca jest stanowiskiem oficjalnej polityki kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Ghanie, co zostało zagwarantowane w Strategicznym Planie Edukacyjnym rządu Ghany na lata 2003–2015, opowiadającym się za włączeniem w główny nurt edukacji wszystkich dzieci niepełnosprawnych do 2015 roku. Zauważają oni jednakże, że choć jest to znacząca inicjatywa i kierunek polityczny, istnieją trudności realizacyjne w osiągnięciu tych ogólnych celów. Mogą być nimi np. identyfikacja i ocena sposobów określania w szkołach liczby dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz gotowość szkół powszechnych na spełnianie różnorodnych potrzeb uczniów.

W Ghanie edukację włączającą definiuje się jako rodzaj kształcenia związany z zaprojektowaniem klas szkolnych, programów i działań w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli wspólnie uczyć się i uczestniczyć w życiu szkoły. Za uczniów ze specjalnymi potrzebami uznaje się dzieci, które wymagają szczególnej uwagi i nauczania konkretnych przedmiotów, innych niż te obowiązujące każdego ucznia. Integracją społeczną określa się natomiast taki porządek, w którym wszystkie osoby czują się docenione, szanuje się ich różnice, a ich podstawowe potrzeby są spełniane w sposób umożliwiający godne życie.

## Pilotażowe szkoły włączające w Ghanie

Pilotażową szkołą włączającą określona została szkoła koncentrująca się na praktycznej edukacji włączającej na zasadzie eksperymentu. Jeżeli eksperyment się powiedzie, edukacja włączająca będzie akceptowana i praktykowana w całym kraju. Zgodnie z celem wdrożenia edukacji włączającej przez Służby Edukacyjne Ghany do 2015 roku, Specjalny Wydział Edukacji Służb Edukacyjnych Ghany postanowił opracować Strategiczny Plan Edukacji na lata 2003–2015. Wybrano kilka szkół, w których wprowadzanie inkluzji wdrażane było i jest pilotażowo. Plan dotyczył opracowania strategii i określonych działań dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych (Gadagbui i Danso, 1998). Gadagbui i Danso podają, że wybrane zostały następujące regiony: Wielka Akra oraz region centralny i wschodni z odpowiednio trzema i czterema rejonami (dystryktami). W regionie Wielka Akra wybrano szkoły w Adzie, Amasamanie i Metropolitan. W regionie centralnym planem pilotażowego wdrażania edukacji włączającej objęto gminę Swedru, Cape

Coast, gminę Winneba, a w regionie wschodnim rejon Somanya, Kofiridua i Oda, co daje ogółem 10 rejonów.

Kwawu (1998), którego cytują Gadagbui i Danso (1998), twierdzi, że z powodu nowej filozofii nauczania przyjętej na Konferencji w Salamance (1994), programem objęto także personel wdrażający tę politykę. Pilotażowym programem związanym z edukacją włączającą objęto także urzędników ds. edukacji specjalnej rejonu, osoby ds. specjalnych zasobów edukacyjnych oraz dyrektorów szkół i dyrektorów dystryktów. W procesie uwzględniono również pielęgniarki szkolne, nie pominięto też personelu pomocniczego, jak sprzątacze czy robotnicy.

Podejmując się próby określenia, w jaki sposób zorganizowano szkoły pilotażowe, warto odnieść się do rozmów Jarvisa (2003) z zespołami rejonów. Według Jarvisa, wszystkie rejonu miały dobrze przygotowaną kadrę. Był to przynajmniej jeden, a czasem nawet trzech specjalistów ds. nauczania, kompleksowo przygotowanych do obowiązków w zakresie nauczania, poradnictwa, psychologii behawioralnej, kształcenia alternatywnego itp. Dodatkowo powołano tzw. zespoły ds. usług na rzecz uczniów, które miały za zadanie wsparcie w zakresie zasobów i metod. Wsparcie zespołów ds. uczniów stanowili nauczyciele specjaliści odpowiedzialni za różne obszary programu nauczania (jak umiejętność czytania i pisanie, matematyka, nauka, język francuski itp.) i/lub za różne poziomy nauczania (np. szkołę podstawową, średnią i wyższą).

We wszystkich rejonach zespoły spotykały się regularnie, raz lub dwa razy w tygodniu, aby omawiać obszary sukcesu i trudności do pokonania na poziomie zarówno rejonu, jak i szkoły. Szkoły zgłaszały różnorodne doświadczenia i stopnie osiągniętego sukcesu. Kilka z nich zgłosiło, że ich uczniowie korzystają z usług logopedów, terapeutów zajęciowych, fizjoterapeutów, a także wskazywało na zadowolenie z poziomu usług świadczonych przez pracowników socjalnych, pielęgniarki i mobilny zespół zdrowia psychicznego. Jednakże w wielu szkołach nie zostało w pełni zaspokojone zapotrzebowanie na wsparcie wydziałów partnerskich, jak np. Rozwoju Społecznego i Zdrowia. Jarvis wskazuje, że czas oczekiwania na usługi rehabilitantów wynosił od dwóch do trzech lat, a dostęp do pracowników socjalnych był bardzo trudny. Szkoły borykały się z problemem, jak wspierać uczniów czekających na usługi specjalistów, których wiedza specjalistyczna i umiejętności naprawę były w tych przypadkach nieodzowne.

Niestety, trudności w znalezieniu dokumentów ewaluacyjnych dotyczących kształcenia włączającego wskazują, że w Ghanie nie zrobiono zbyt wiele w obszarze ewaluacji. Sygnalizowane są natomiast problemy we wdrażaniu tego typu edukacji, jak np. brak materialnych zasobów mających wspierać w szkołach uczniów niepełnosprawnych w nauce i innych aktywnościach szkolnych. Uwagi zgłaszane przez dyrektorów szkół miasteczka Winneba podczas zgromadzenia, które odbyło się 23 września 2013 roku, wskazują, że brakuje zasobów mających długotrwały wpływ na sprawne kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykłych klasach.

Z obserwacji środowiska szkół pilotażowych wybranych do prowadzenia edukacji włączającej wynika również, że nie jest ono przyjazne np. dla uczniów z trudnościami w poruszaniu się. Większość szkół ma bardzo strome podjazdy dla wózków inwalidzkich i bardzo nierówne chodniki, które utrudniają uczniom z wadami wzroku i niepełnosprawnym fizycznie poruszanie się w tych szkołach. Zwraca się również uwagę na trudności we współpracy dyrekcji szkół i nauczycieli z personelem w zakresie wsparcia działań edukacyjnych.

## Programy nauczania w edukacji włączającej

Program nauczania w edukacji włączającej to jeden program nauczania dla wszystkich uczniów zamiast dwóch odrębnych: dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (Quinn i Ryba, 2000). Według Quinna i Ryby włączający/inkluzyjny program nauczania uznaje (zgodnie z zasadą sprawiedliwości społecznej), że udział w edukacji nie powinien wiązać się z dyskryminacją ze względu na płeć, pochodzenie etniczne, geograficzne, status społeczno-ekonomiczny oraz poziom sprawności czy niepełnosprawności. Tym samym inkluzyjny program nauczania uznaje udział w edukacji bardzo różniących się od siebie uczniów i jest na tyle elastyczny, że umożliwi osiągnięcie celów przez wszystkich uczących się w danej szkole.

Brak szkoleń w zakresie przystosowania programu nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest wyraźnie problemem międzynarodowym (Loreman, 2001). Loreman stwierdza, że nauczyciele w Afryce mieli poczucie niewystarczających kwalifikacji w tym zakresie. Wielu z nich nie zmieniło programu nauczania swoich przedmiotów ze względu na

brak szkoleń i tym samym brak kwalifikacji. Podobne obawy o brak szkoleń wyrażali nauczyciele w USA (Murry, 2000), Nowej Zelandii (Piggot-Irvine, 2009), Ghanie (Ocloo i Subbley, 2008), Botswanie (Dart, 2007) i Zjednoczonych Emiratach Arabskich (Arif i Gaad, 2008) cytowane u Kokkinos i Davazoglou (2009).

Dymond, Renzaglia, Rosenstein, Chun, Banks, Niswander i Gilson (2006) badali skutki tzw. współuczucia jako formy przystosowania programu do wdrażania we włączających klasach. Oceniali wprowadzenie Uniwersalnego Modelu Nauczania (ang. Universal Design for Learning) w opracowaniu kursu nauki w szkole średniej w USA. To opracowanie uutorowało drogę nauczycielom do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z pomocą współnauczycieli i półprofesjonalistów. Otworzyło to drogę do nowych metod: wspólnego planowania lekcji, elastycznego opracowywania programu nauczania i pracę z małymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez takich potrzeb.

## **Przygotowanie nauczycieli do nauczania w nurcie edukacji włączającej**

Praktyka włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do głównego nurtu szkolnego i lekcyjnego na trwałe zagościła w wielu krajach na świecie. Jednak udane wdrożenie takiej polityki zależy od posiadania przez nauczycieli określonej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Z tego powodu coraz większą uwagę zwraca się na rozwój i kształcenie nauczycieli (Whitworth, 2001). Eileen (1999), Hardman, Drew i Egan (2002) twierdzą, że przygotowanie nauczyciela uczącego dzieci ze specjalnymi potrzebami wymaga tak specjalistycznych umiejętności i wiedzy, że nie można ich uznać za pewnik. Aby zrozumieć rolę nauczyciela w placówce kształcenia włączającego, należy te umiejętności dokładnie zbadać i opisać. Whitworth (2001) wskazuje, że przygotowanie nauczycieli do nauczania w klasach włączających będzie wymagać przyjęcia innego modelu przygotowania nauczyciela. Umiejętności radzenia sobie z uczniami ze specjalnymi potrzebami i otoczenia ich odpowiednią opieką nauczyciele nabywają podczas odpowiednich szkoleń, gdzie można uzyskać wiedzę z zakresu filozofii i praktyki edukacji włączającej (Whitworth, 2001).

W Ghanie zwiększone zapotrzebowanie na nauczanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach inkluzyjnych spotkało się z niewielkim zainteresowaniem. Kilku naukowców zwróciło uwagę na brak doskonalenia zawodowego w zakresie nauczania włączającego i związanych z tym praktyk w edukacji ogólnej oraz specjalnej na poziomie praktyki ogólnopedagogicznej (Burstein i Sears, 1998, w Hardman et al., 2002). Według Whitwortha (2001), jeśli programy kształcenia nauczycieli mają za zadanie przygotowywać nauczycieli do osiągania w przyszłości sukcesów w sali lekcyjnej, muszą powstać na nowo, z uwzględnieniem praktycznego przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Raporty badawcze, do których odwołuje się Deku (2008), wskazują, że nadal stosuje się tradycyjne programy kształcenia nauczycieli, w których przedstawiana jest teoria bez istotnego związku z praktyką nauczania. Powinno być natomiast inaczej – teoretyczną koncepcję nauczania należy na trwale związać z jej zastosowaniem (Hardman et al., 2002). Kształcenie nauczycieli mogłoby przynieść korzyści uczniom tylko w przypadku spójnego skonstruowania i celowej realizacji programu kształcenia zawodowego nauczycieli. Ten sam pogląd jest prezentowany w pracy Hamiltona i MacWilliamns (2000), którzy podkreślali, że kształcenie nauczycieli musi być zintegrowane oraz należy zmienić zbyt chaotyczny charakter formalnego nauczania.

Przygotowanie profesjonalnego nauczyciela do nauczania w ramach edukacji włączającej powinno koncentrować się nie tylko na szkoleniu ogólnopedagogicznym, lecz także na szkoleniach doskonalących. Pugach (1988) twierdzi, że powinno nastąpić całkowite przeprojektowanie programów kształcenia nauczycieli, w których uwzględniono by doświadczenia praktyków z wiedzą fachowców, aktualnie związanych z edukacją i tworzeniem programów nauczania. Nowym trendem w przygotowaniu nauczycieli do pracy jest zachęcanie ich do rozwijania pozytywnych postaw w kierunku kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykłych szkołach. Celem tego trendu jest poszerzanie wiedzy na temat potrzeb nauczania, oceny i umiejętności nauczania (Gamer, 1996).

W kolegiach nauczycielskich w Ghanie, w ramach reform nastawionych na inkluzję, organizowany jest kurs nauczania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wcześniej powstawały placówki szkolenia zawodowego wyspecjalizowane w kształceniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych lub

specjalnych (np. utworzono specjalistyczne kolegium nauczycielskie mające za zadanie kształcenie nauczycieli pracujących z uczniami mającymi problemy ze słuchem). Osoby przyuczające się do zawodu nauczyciela nie były więc zmuszane do zdobywania wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, ponieważ nauczyciele wybierali, czy chcą pracować w zwykłych szkołach, czy w szkołach specjalnych. Ponieważ obecnie wiele placówek edukacyjnych włączyło specjalne potrzeby edukacyjne do swoich programów nauczania, uniwersytety w Winneba, jak i Cape Coast oferują już specjalne programy edukacyjne dla przyszłych nauczycieli. Na uniwersytecie pedagogicznym w Winneba kształcenie w zakresie nauczania osób ze specjalnymi potrzebami stanowi część głównego kursu. Na uniwersytecie Cape Coast studenci studiujący inne kierunki niż nauczanie początkowe odbywają jeden ogólny kurs, natomiast studenci nauczania początkowego i psychologii trzy kursy z zakresu programów edukacji specjalnej (Wydział Pedagogiczny, UCC, 2005).

Programy kształcenia zawodowego powinny zaszczepić w nauczycielach zrozumienie i docenienie różnorodności. W pracy Whitwortha (2001), przy konceptualizacji i projektowaniu podejścia do ogólnopedagogicznego przygotowania nauczycieli, występuje model zintegrowanego przygotowania nauczycieli. Kluczowe jest w nim przygotowanie nauczycieli do bycia elastycznymi i kreatywnymi, po to by mogli oni później radzić sobie ze zmianą, przystosować się do niej, następnie rozwiązywać problemy. Można to osiągnąć, zapewniając doświadczenie wymagające od przyszłych nauczycieli rozwijania umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów i rozpatrywania sytuacji z różnych perspektyw.

Przyszli nauczyciele powinni mieć możliwość pracy w sytuacjach zespołowych oraz obecności w rzeczywistych salach lekcyjnych, w których wdrażane są praktyki inkluzyjne. Według Whitwortha (2001), przygotowanie pedagogiczne powinno obejmować odpowiednie przystosowanie programu nauczania, czynności szkoleniowe i procedurę oceny, a także skuteczną identyfikację, rozwój i wykorzystanie zasobów. Szkoleniem, które można wykorzystać w typowym środowisku klasowym, jest nauczanie zespołowe. Składa się na nie zespołowe planowanie, zespołowe uczenie, zespołowa ocena i kształtowanie umiejętności z zakresu procesu grupowego. Ponadto program ogólnopedagogiczny powinien przygotowywać nauczycieli do stoso-



wania różnych rodzajów metod nauczania, jak nauczanie wielopoziomowe, uczenie zespołowe i korepetycje rówieśnicze.

Kolejnym elementem integracyjnego modelu przygotowania nauczycieli są wspólne doświadczenia. Obejmują one wiele kursów praktycznych, nauczania uczniów, symulacji i odgrywania ról w rzeczywistej sali lekcyjnej. Takie doświadczenia są niezbędne, ponieważ zbliżają przyszłego nauczyciela do dzieci niepełnosprawnych, jak również ich rozumienia.

## **Winneba – wstępne wnioski z pracy szkół pilotażowych**

Z badań przeprowadzonych w mieście Winneba wynika, że w pilotażowych szkołach włączających nauczyciele nie potrafią jeszcze dostosowywać programu i metodologii nauczania do wymagań edukacji. Prawdopodobnie powodem było nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli pod względem praktycznym. Programy nauczania stosowane w szkołach włączających cechowały się dobrym poziomem elastyczności, ale pozbawione były możliwości oceny poszczególnych nauczycieli w zakresie modyfikacji dostosowanych do potrzeb uczniów. Dodatkowo zawiodła współpraca między nauczycielami a specjalistami, takimi jak pracownicy lokalnej służby zdrowia, audiolodzy, personel specjalnych służb edukacyjnych itp.

Jest oczywiste, że w Ghanie istnieją konkretne działania i ruchy w kierunku edukacji włączającej i przynoszą wielowymiarowe korzyści dzieciom z niepełnosprawnościami, sprawnym, nauczycielom, dyrektorom szkół, rodzicom i społeczeństwu. Kluczowym dowodem poparcia i zaangażowania rządu w zapewnienie edukacji dla wszystkich dzieci jest samo tworzenie włączających szkół pilotażowych w większości regionów Ghany. Jednakże, aby kształcenie w ramach edukacji włączającej odniosło sukces i spełniało różnorodne potrzeby wszystkich dzieci, priorytetem powinno być skuteczne dostosowanie treści programów nauczania. Należałoby popracować nad efektywną współpracą między nauczycielami i specjalistami, promocją odpowiedniego środowiska fizycznego, a przede wszystkim dostosować zasoby.

Biorąc pod uwagę wyniki badań pracy szkół pilotażowych w Winneba, wydano kilka konkretnych zaleceń w odniesieniu do dalszego prowadzenia edukacji włączającej. Pierwszym z nich jest obowiązek zapewnienia nauczycielom praktyk zawodowych w szkołach włączających i to przed ukończe-

niem programów kształcenia zawodowego nauczycieli. Odpowiedzialne za to są służby edukacyjne Ghany we współpracy z ośrodkami nauczania początkowego. Dodatkowo praktyki powinny być na bieżąco uzupełniane seminariami i szkoleniami doskonalącymi. Ma to służyć poszerzeniu wiedzy nauczycieli odnośnie do najnowszych odkryć w dziedzinie praktyk kształcenia w placówkach włączających. Środowisko fizyczne lub teren szkoły włączającej powinny być bezpieczne i wygodne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Szczególnie chodzi tu o dostępność budynków szkolnych oraz łatwe poruszanie się uczniów i nauczycieli po terenie szkoły. Ostatnim zaleceniem jest praca nad lepiej skoordynowaną, skuteczniejszą współpracą między zwykłymi nauczycielami a innymi specjalistami, co ma pomóc w świadczeniu usług na rzecz dzieci z różnorodnymi potrzebami.

## Podsumowanie

Obserwacja działań w zakresie edukacji włączającej w Ghanie prowadzi do wniosków, że rozwój systemu nauczania w tym kraju podąża do inkluzji, mimo że po drodze napotyka wiele przeszkód. Mimo nakładów finansowych na edukację, Ghana znajduje się w gronie krajów rozwijających się, co wiąże się z ograniczeniami natury fizycznej: słaba infrastruktura, duża liczebność klas w szkołach, niedoszkoleni nauczyciele. Doświadczenia szkół pilotażowych wskazują jednak, że pomimo tych trudności w Ghanie istnieje silne dążenie do uznania edukacji włączającej jako głównego nurtu edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu placówek specjalnych, które swoimi zasobami wspierają placówki ogólnodostępne. Poczynione zostały już staranne przygotowania w kierunku doszkolenia przyszłych nauczycieli mających pracować w systemie inkluzji, np. University of Education Winneba stwarza szanse na odbywanie praktyk studenckich przyszłych nauczycieli w szkołach włączających, co jest ogromnym postępem w rozumieniu potrzeb kształtowania nauczycieli mających pracować z dziećmi z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomimo że w Ghanie są też szkoły specjalne, widoczna jest wyraźna zmiana kierunku myślenia – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już uczą się w placówkach najbliższych miejsca zamieszkania.

## Bibliografia

- Ainscow M., „British Journal of Special Education” nr 05/2007; 17(2):74–77.
- Ainscow M., Booth T. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, revised edition, Bristol, CSIE. Ainscow M., Booth T. (2011), *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, w polskiej adaptacji autorstwa Wiszejko-Wierzbickiej D., Sijko K., Białek A., Warszawa, Olimpiady Specjalne.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in. (2006), *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London.
- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa APS.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Co nowego w edukacji włączającej*. „Edukacja” nr 2(110), s. 16–23.
- Florian L., Linklater H., *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, „Cambridge Journal of Education”, Vol. 40, 2010, Iss. 4 – P. 369.
- Gadagbui G.Y. (June 3, 2008), *Inclusive education project*, University of Education, Winneba.
- Hegarty S. (1994), *Integration and the teacher. In New perspectives in special education*, ed.
- Lipsky P.K., Gartner A. (1997), *Inclusion and school reform: transforming American's classrooms*, MD Paul Brookes, Baltimore.
- Meijer C.J.W. (1999), *Financing of Special Needs Education*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2003), *Inclusive education and classroom practices*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2003), *Special needs education across Europe*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W. (2005), *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer C.J.W., Pijl S.J., Hegarty S., Routledge, London, s. 125–131.
- Mitchell D. (2008), *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, London & New York.

- Norwich B., *The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison*, „European Journal of Special Needs Education” nr 9, 1994, s. 91–106.
- Ocloo M.A., Subbey M., *Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the Hohoe District of Ghana*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 12(5), 2008, s. 639–650.
- Pearson V., Eva L., Ernest C., Donna W., *A heart to learn and care? Teachers’ responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong*, „Disability and Society”, nr 18, 2003, s. 489–508.
- Pijl S.J., Meijer C.J.W., Hegarty S. (eds) (1997), *Inclusive Education, A Global Agenda*, Routledge, London.
- Pugach M.C., *Special education as a constraint on teacher reform*, „Journal of Teacher Education”, nr 39(3), 1988, s. 52–59.
- Rose R., *Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs*, „Educational Review”, nr 53, 2001, s. 147–156.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- University of Cape Coast, *Faculty of Education: Academic Programmes 2005–2010. Cape Coast: Marcel Hughes Production. Education*, „British Journal of Special Education”, nr 25(4), 2005, s. 176–179.
- Whitworth J. (2001), *A model for inclusive teacher preparation*, Department of Education, Abilene Christian Education, Abilene, Texas.
- Wiszejko-Wierzbicka D., „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III/2012(4), s. 73.
- Yekple E.Y., Avoke M., *Improving inclusive education at basic school level in Ghana*, „African Journal of Special Education Needs”, nr 4(2), 2006, s. 239–249.

## Dokumenty międzynarodowe

- European Union (2003), Council Resolution of 15 July 2003 on promoting the employment and social integration of people with disabilities (2003/C 175/01).
- European Union (2003), Council Resolution of 5 May 2003 on Equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C 134/04) Journal officiel nr C 134 du 07/06/2003, p. 6–7.

Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnych form wyrazu kulturowego (2005).

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006).

Konwencja Praw Dziecka (1948).

Konwencja przeciwko dyskryminacji w edukacji (1960).

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948).

Rezolucja ONZ o standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych (1993).

Rezolucja ONZ w sprawie równouprawnienia osób niepełnosprawnych (1996).

Rezolucja Rady Unii Europejskiej i Ministrów Edukacji w sprawie integracji niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w powszechnym systemie edukacji (1990).

UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.

UNESCO (2003), Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision Paris.

Save the Children (2002), Schools for All. Including Disabled Children in Education. London.

UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusive Education. Paris.

United Nations (2006), Convention on Rights of People with Disabilities, <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.

### **Źródła internetowe**

Warnock M., The Warnock Report, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> (data dostępu: 22.07.2012).

## Skuteczność edukacyjna multimedialnych programów do nauki czytania<sup>1</sup>

### *The effectiveness of educational multimedia programs for reading*

#### ABSTRACT

Educational computer programs are known since 1980s when it was noticed that the computer can support children development. Interest in computer programs has unabated today as well. You can find them in a library, classrooms, community centers and children's rooms. Teachers and parents are buying programs in the hope that children by them will be able to easier and faster learn to count, read, speak a foreign language or learn the secrets of the natural world. Because interest in programs is not decreasing in the market therefore we can see more and more such programs. The question arises about the differences between them and the effectiveness of education.

In the article was caused a review of some manners of the evaluation of the effectiveness of multimedia educational programmes for the learning to read and the new model of verifications was introduced to the effectiveness of these teaching centres. The author assumes that the most effective indicator of the effectiveness of the program for learning to read will be evaluation dominated by students using this program (recipients). Findings of the described research on the most popular program are contradicting the popular view that it was effective. The research presented in this paper is a continuation of research on the effectiveness of programs to learn mathematics, which also demonstrated the low effectiveness in spite of

positive assessments. The author is indicating in the summary to the need to verify the effectiveness of the programmes to increase the quality of the education.

**Keywords:** *learning to read, 7 years old children, the effectiveness of educational, computer software, multimedia software, program „Klik learn to read”*

## STRESZCZENIE

Edukacyjne programy komputerowe znane są już od lat 80., od kiedy zauważono, że komputer może pełnić funkcję wspomagającą rozwój dziecka. Zainteresowanie programami komputerowymi nie słabnie również dzisiaj. Stanowią one wyposażenie bibliotek, klas szkolnych, świetlic i pokoi dziecięcych. Nauczyciele i rodzice kupują programy, mając nadzieję, że dzięki nim dzieci będą mogły łatwiej i szybciej nauczyć się rachować, czytać, mówić w obcym języku czy poznać tajniki świata przyrody. Ponieważ zainteresowanie programami nie słabnie, na rynku widać coraz większą liczbę programów. Pojawia się pytanie o różnice między nimi i skuteczność edukacyjną.

W artykule dokonany został przegląd niektórych sposobów oceny efektywności multimedialnych programów edukacyjnych do nauki czytania oraz zaprezentowano nowy model weryfikacji skuteczności tych środków dydaktycznych. Autor przyjmuje założenie, że najbardziej skutecznym wskaźnikiem skuteczności programu do nauki czytania będzie ocena opanowanej umiejętności przez uczniów korzystających z tego programu (adresatów). Wyniki przedstawionych badań nad najpopularniejszym programem przeczą powszechnej opinii, jakoby był skuteczny. Badania przedstawione w artykule są kontynuacją badań nad skutecznością programów do nauki matematyki, które również wykazały niską skuteczność mimo pozytywnych ocen. W podsumowaniu autor wskazuje na konieczność weryfikowania skuteczności programów dla zwiększenia jakości prowadzonej edukacji.

**Słowa kluczowe:** *uczenie się czytania, dzieci w wieku 7 lat, efektywność edukacyjna, program komputerowy, multimedialny program, program Klik uczy czytać*

## Wprowadzenie

Umiejętność czytania stanowi jedną z niewielu kluczowych kompetencji współczesnego społeczeństwa (*Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie...*, 2006, s. 8). Niestety, współczynnik czytelnictwa w Polsce należy do najniższych w Europie. „Gazeta Wyborcza” podaje, że Polacy kupują średnio 1,5 książki na rok (Niemczyńska, 2014). Niski poziom czytelnictwa dorosłych przekłada się również na edukację czytelniczą dzieci. Wskazano, że pierwotny analfabetyzm (tzw. dziecięcy) jest powodo-

wany brakiem ukształtowania nawyku czytania w domu rodzinnym. Obecność analfabetyzmu wśród dzieci potwierdziły badania przeprowadzone przez Katarzynę Krasoń z zespołem (1999, s. 37–41). Wskazały one, że 68% uczniów siedmioletnich przyznaje, że nigdy nie rozmawiało z rodzicami na temat książek (przy czym 100% rodziców zapewnia, że jest inaczej).

Międzynarodowe badanie postępów w biegłości czytania PIRLS (2011) pokazało, że jakość edukacji polskich trzecioklasistów w zakresie czytania poprawia się w porównaniu z poprzednią edycją (2006, badanie jest wykonywane co 5 lat). Mimo że Polska znalazła się w pierwszej grupie krajów (powyżej wartości centralnej), to porównanie wyników polskich uczniów z wynikami uczniów z krajów kulturowo i historycznie zbliżonych do Polski (tj. Czechy, Węgry, Słowacja itp.) wskazuje, że nasi uczniowie są znacznie słabsi (Konarzewski, 2012).

Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) przeprowadzone w 2013 roku wskazały, że w zakresie odbioru tekstu literackiego najtrudniejsze okazały się zadania wymagające przeprowadzenia interpretacji i wnioskowania na podstawie zawartych w tekście przesłanek. Autorzy raportu stwierdzili, że „banalne i mało interesujące teksty czytane w szkole nie są w stanie konkurować z kreskówkami, grami komputerowymi czy zwykłymi zabawkami pełnymi «odpowiednich» lub samodzielnie stworzonych fabuł” (A. Brożek i in., 2013, s. 94).

Niska umiejętność czytania sprawia, że uczniowie mimo chęci nie są w stanie samodzielnie rozwiązywać zadań testowych. Taki wniosek wyciągnięto po ustaleniu niskiego wyniku w międzynarodowym badaniu umiejętności czytania wśród 15-latków (PISA). Niski poziom umiejętności czytania polskich uczniów na arenie międzynarodowej potwierdzony słabymi wynikami w przeprowadzonych ogólnopolskich badaniach sprawił, że postawiono akcent na kształtowanie czytelnictwa wśród dzieci. W efekcie w 2013 roku przeznaczono rekordową sumę pieniędzy na działania mające na celu wspieranie czytelnictwa (patrz: *Wieloletni Program Rozwoju Czytelnictwa*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2013). Również w skali lokalnej pojawiły się inicjatywy mające na celu zachęcenie dzieci do czytania (w tym kształtowanie umiejętności czytania).

Obecnie podejmuje się wiele działań mających na celu wspieranie czytelnictwa wśród dzieci. Poszukuje się różnych sposobów, aby zachęcić dzieci



do czytania. Jednym z nich jest wykorzystanie edukacyjnych programów multimedialnych (nie tylko komputerowych) mających na celu kształtowanie umiejętności czytelnictwa. Powodem, dla którego wprowadza się programy komputerowe, jest to, że dają one możliwość lepszego dostosowania procesu uczenia się do indywidualnych potrzeb dzieci. Argument ten został przedstawiony m.in. w raporcie Komisji Europejskiej *Nauka czytania w Europie. Kontekst, polityka i praktyka*, opublikowanym w Polsce przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (2011, s. 116).

Dodam, że przeprowadzone w 2012 roku badanie PISA różniło się od poprzednich tym, że po raz pierwszy wykorzystano komputerową wersję tekstu. Badania wskazały, że względem papierowej wersji testu wynik sprawności czytania w teście komputerowym okazał się znacznie gorszy. Wynik sklasyfikował Polskę na jednym z ostatnich miejsc wśród innych krajów europejskich.

Pierwszy w Polsce multimedialny program do nauki czytania, tzw. e-elementarz, powstał w 1996 roku i był to program „Klik uczy czytać”. Jest on do dziś najbardziej znanym i najczęściej wykorzystywanym programem do nauki czytania w edukacji szkolnej i przedszkolnej. Potwierdzają to badania Tatiany Kłosińskiej i Stanisławy Włoch (2002)<sup>2</sup>, Agnieszki Besser-Krysiak (2004) i Tomasza Huka (2013). Od czasu pojawienia się edukacyjnych programów komputerowych zauważono znaczący wzrost sprzedaży programów edukacyjnych (*Multimedia – krótkie załamanie segmentu oprogramowania multimedialno-edukacyjnego już za nami*, 2011). Programy są kupowane przez dyrektorów i nauczycieli, którzy wyposażali komputery szkolne, ale także przez rodziców, którzy dbając o dobro dzieci, chcą dostarczyć im narzędzi do samodzielnego uczenia się.

Duże zainteresowanie multimedialnymi programami edukacyjnymi nie słabnie również dzisiaj. Zachwyt programami wspomagającymi widać w publikacjach artykułów (w tym czasopismach metodycznych) eksponujących pozytywny wpływ programów na kształtowanie umiejętności czytania<sup>3</sup>. Większość autorów publikacji wskazuje, że sam komputer jako urządzenie jest bardzo atrakcyjny dla dzieci. Sama możliwość skorzystania z niego już motywuje dzieci do podjęcia wysiłku czytania. Autorzy, którzy ujawniają głębszą refleksję, wskazują jednak, że to, czego dzieci się uczą, zależy w dużej mierze od oprogramowania komputerowego, które jest obecnie bardzo szeroko dostępne (por. Konior-Węgrzynowa, 2011, s. 100–113).

Zaczęto zadawać pytania o różnice wśród programów i wynikające z nich różnice w skuteczności edukacyjnej. Pytanie takie postawili m.in. Eve Malmquist (1987), Barbara Majkut-Czarnota (2000), Joanna Gruba (2002), Konrad Juszczyk (2007), Kornelia Solich (2013) i Tatiana Kłosińska (2014). Autorzy ci podkreślają, że komputer uatrakcyjnia proces uczenia się dzieci. Wśród zalet zastosowania komputera w procesie kształtowania umiejętności czytania wymieniają: polisensoryczne oddziaływanie komputera oraz indywidualizacja pracy uczniów podczas korzystania z komputera. Specjaliści podkreślają, że korzystając z komputera, uczniowie mogą szybciej opanować umiejętność czytania (i pisania). Malmquist, Gruba i Kłosińska przyznają jednocześnie, że nie są znane dokładne pomiary efektywności uczenia się uczniów korzystających z programów do nauki czytania.

Zaczęto wydawać opinie dotyczące oceny merytorycznej i metodycznej programów (w tym programu „Klik uczy czytać”)<sup>4</sup>. Na przykład Barbara Majkut-Czarnota (2000, s. 517–527), porównując program „Klik uczy czytać” z innymi programami do nauki czytania, wskazała, że zasługuje on na najwyższe noty. Wśród uwag krytycznych autorka wskazała, że granica wiekowa przeznaczenia programu „Klik uczy czytać” (5–9 lat) jest zawyżona. Zdaniem autorki program jest „zdecydowanie zbyt łatwy, zwłaszcza że materiał literowy przedstawiony w programie «Klik uczy czytać» jest niepełny, gdyż nie zawiera liter: ą, ę, ó, ż, ź oraz dwuznaków przewidzianych w programie nauki czytania w klasie I” (Majkut-Czarnota, 2000, s. 521).

Mimo starań nie dotarłem do badań, które koncentrowałyby się na ustaleniu sposobu zachowania się uczniów podczas korzystania z programu. Badanie skuteczności programów dotychczas prowadzone było na zasadzie analizy konstrukcji programu (por. Majkut-Czarnota, 2000). Tymczasem wydaje się, że oceny skuteczności programu powinni dokonywać sami adresaci programów – uczniowie. Przy czym nie wystarczy (jak w badaniach Gruba, 2002, i Solich, 2013) skoncentrować się na porównaniu pretestu i posttestu dla ustalenia powstałych zmian w zakresie np. tempa czytania wskazujących na efektywność. Tego typu badania nie koncentrują się na pracy ucznia na ekranie komputera. Nie wystarczy też – jak w badaniach Kłosińskiej (2014) – skoncentrować się na analizie tekstów pisanych przez uczniów na ekranie komputera dla oceny poziomu ich kompetencji. Niezarejestrowane zostają sposoby zachowań (strategie) uczniów związane

z radzeniem sobie podczas korzystania z programu. Dodam, że tak przeprowadzone badania wskazały na dużą skuteczność edukacyjną programu „Klik uczy czytać”.

Niedostatek informacji na temat efektywności programów komputerowych spowodowany m.in. brakiem wiedzy o sposobach zachowania się dzieci podczas korzystania z tych programów nie pozwala w jednoznaczny sposób stwierdzić, czy multimedialne programy do nauki czytania (e-elementarze) są skuteczne. Na ten fakt zwracają uwagę m.in. autorzy Raportu Komisji Europejskiej *Nauka czytania w Europie. Kontekst, polityka i praktyka* (2011, s. 115). Na brak badań skoncentrowanych wokół jakości korzystania przez uczniów z programów edukacyjnych (w tym programów do nauki czytania) wskazuje również *Przewodnik dla autorów e-podręczników* wydawnictwa Ośrodka Rozwoju Edukacji (Fenik, 2013). Autorka przewodnika zwraca uwagę, że „cenne byłoby sprawdzenie (...) reakcji odbiorcy: jak w praktyce uczniowie będą przyjmować treści stworzone specjalnie dla nich” (Fenik, 2013, s. 3).

Brak informacji o sposobie korzystania przez dzieci z programów do uczenia się czytania nie pozwala stwierdzić, czy programy są skuteczne. Z tego względu przygotowano program badań uwzględniający ustalenie oprócz analizy ilościowej (różnicy między pretestem a posttestem) również analizę jakościową – sprawdzenie, w jaki sposób dzieci korzystają z edukacyjnego programu komputerowego.

## Metody badawcze

Badania przeprowadzono wśród 24 uczniów drugiej klasy (średnia wieku 7,7). Badana grupa musiała spełniać określone wymagania: żaden z badanych uczniów nie mógł znać programu „Klik uczy czytać” i każdy musiał w minimalnym stopniu umieć korzystać z komputera.

Na początku badań przeprowadzono sprawdzian umiejętności czytania. Sprawdzone znajomość liter wielkich i małych (wykorzystano fragment *Testu czytania* T. Straburzyńskiej, T. Śliwińskiej (1980) oraz sprawność umiejętności czytania. Chcąc dokonać możliwie dokładnego pomiaru, wybrano testy, które uwzględniają najmniejszą jednostkę – fonem. Wykorzystano do tego testy Bronisława Rocławskiego (1998): (a) Test tempa i techniki czytania (tekst X) i (b) Test tempa cichego czytania i czytania ze zrozumieniem.

Po przeprowadzeniu pretestu poproszono nauczyciela prowadzącego grupę, aby podzielił uczniów na dwie grupy: na grupę kontrolną i eksperymentalną. Przy czym przedstawiono dwa warunki: (a) warunkiem pierwszym miał być równy podział chłopców i dziewcząt oraz (b) przyporządkowanie w równej liczbie osób, które są „światne”, „średnie” i „kiepskie” w czytaniu<sup>5</sup>. Nim utworzono grupy, sprawdzono, czy ocena nauczyciela zgadza się z oceną formalną z dziennika. Na tej podstawie utworzono dwie grupy liczące po 4 chłopców i 8 dziewczynek.

Od tej pory uczniowie z grupy eksperymentalnej mogli w dowolny sposób indywidualnie korzystać z programu „Klik uczy czytać”. Liczba wszystkich spotkań uczniów z programem była ograniczona do 10. Ze względów zdrowotnych ograniczono też czas każdego spotkania – nie mógł być on dłuższy niż lekcja (45 minut).

Chcąc dokładnie ustalić sposób zachowania się uczniów na ekranie komputera, należało wejść między ekran komputera a korzystającego z niego ucznia. W dodatku należało to uczynić w tajemnicy przed dziećmi. W tym celu obok edukacyjnego programu multimedialnego zainstalowano program rejestrujący, który za pomocą kamery w obudowie komputera zapisywał zachowanie ucznia, nagrywał to, co dzieje się na ekranie, jednocześnie rejestrował dźwięk programu i za pomocą dyktafonu wypowiedzi ucznia. Program rejestrujący wszystko zapisywał w postaci filmu, w którym można było odpowiednio wyłączać i włączać ścieżki dla lepszego oglądu sytuacji. Ponieważ autorzy programu założyli, że „rodzice powinni towarzyszyć dziecku sporadycznie” (na podstawie ulotki dołączonej do programu), przyjęto, że rolę opiekuna będzie pełnił badacz. Reagował on za każdym razem, gdy uczeń się do niego zwracał (nie zdarzały się sytuacje, w których uczeń prosił, aby to badacz wykonał zadanie zamiast dziecka). Badacz notował także takie zachowanie uczniów, które mogło nie zostać zarejestrowane przez kamerę komputera. W ten sposób zgromadzono 36 godzin materiału filmowego.

W czasie, gdy uczniowie z grupy eksperymentalnej korzystali z programu edukacyjnego, dzieci z grupy kontrolnej nie korzystały z niego. Zgodnie z założeniem metody eksperymentu pedagogicznego jedyną różnicą było korzystanie z programu komputerowego (czynnik eksperymentalny). Od przeprowadzenia pretestu do posttestu minęło 10 tygodni (2 miesiące).

Gdy zakończyły się wszystkie spotkania uczniów z grupy eksperymentalnej z programem, ponownie przeprowadzono sprawdzian umiejętności czytania. Dzięki niemu ustalono, jakie nastąpiły zmiany i w zakresie jakich konkretnych umiejętności (np. czy była to umiejętność czytania tekstu związanego, czy listy wyrazowej).

Nim przedstawię otrzymane wyniki, przybliżę specyfikę użytego w badaniach programu „Klik uczy czytać”. Autorem scenariusza jest Lidia Hryciuk. Jego pierwsza wersja powstała w 1996 roku i już wtedy program został uznany za pierwszy multimedialny elementarz („Rzeczpospolita”, 21.02.1997), otrzymał też nagrodę za „edukacyjne i estetyczne walory pierwszego w Polsce elementarza multimedialnego” (nagroda IKAR `97). Rok później otrzymał również nagrodę „Buziaka” (1998) przyznaną przez Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły za najlepszy, zdaniem uczniów i nauczycieli, program edukacyjny. Został wpisany na listę zalecanych środków dydaktycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (zalecenia MEN 0578/1998)<sup>6</sup>. W 2002 roku powstała jego poprawiona wersja (2.0), w której ulepszono grafikę i dostosowano program do nowych urządzeń (jak wynika z otrzymanych od wydawnictwa informacji, od tamtego czasu program nie był modernizowany).

Program jest przeznaczony dla dzieci od 5 do 9 roku życia. Zasadniczym jego celem jest kształtowanie umiejętności czytania. Do realizacji tego celu autorzy programu (autorem programu nie tylko jest autor scenariusza, ale cały zespół odpowiedzialny za powstawanie programu, a więc także informatycy, graficy, korektorzy itp.) przyjęli za właściwą metodę analityczno-syntetyczną uczenia czytania. Anna Ślósarz (2008, s. 36–37) tak charakteryzuje użycie tej metody w programie „Klik uczy czytać”: „Dziecko dopasowuje podpis do obrazka, a następnie dzieli wyraz na sylaby i głoski. Jest też układanie z puzzli obrazków ilustrujących wybrany wyraz. Po prawidłowym wykonaniu ćwiczenia wyraz jest odczytywany, dzielony na sylaby i głoski – następnie łączone. W menu *Linijka* dziecko poznaje litery małe i wielkie, pisane i drukowane, ćwiczy zasady pisowni i czytanie, rozwiązuje rebusy, krzyżówki i zagadki”.

Z programu może korzystać w jednym czasie czworo dzieci. Oznacza to, że program pamięta wyniki osiągnięte przez cztery różne postaci (zapisuje je na komputerze). Każdy z czterech użytkowników programu ma jeden piórnik, w którym wykonuje różne zadania. Po wybraniu swojego

piórnika na ekranie pojawia się otwarty piórnik, a w nim różne przybory symbolizujące zadania. Po uruchomieniu ikony – obrazka „Klika” z instrukcji można się dowiedzieć o każdym z tych zadań. W instrukcji programu nie ma jednak informacji o zaleceniu dotyczącym kolejności wykonywanych zadań. Co ważne, informacja ta znajduje się tylko w ulotce dołączonej do programu (s. 6). Autorzy proponują, aby dzieci – użytkownicy programu najpierw sięgnęły do „kleju i nożyczek”, by tam poznać wyrazy metodą globalną, gdzie głównym celem jest doskonalenie analizy głoskowej („wybrzmiewanie głosek na początku wyrazów, w kolejności, rozumienie znaczenia wyrazów”). Kolejnym zadaniem (według porządku zawartego w ulotce) jest „linijka”. Obrazek linijki to odnośnik do zadania, którego głównym celem jest poznawanie liter. Autorzy zalecają poznawanie liter zgodnie z kolejnością przedstawiania na prezentacji programu (kolejność liter: o, a, t, m, i, k, e, l, d, y, r, s, u, b, p, n, j, c, g, w, ł, z, f, h). Jednak sugestii tej nie podaje się w instrukcji programu. Nie uzasadnia jej także. Autorzy wskazują, że korzystanie z „pióra i długopisu” powinno się odbyć dopiero po zapoznaniu wszystkich liter. Trzeba jednak dodać, że program ani nie informuje o tym zaleceniu, ani nie blokuje wejścia, kiedy użytkownik nie poznał jeszcze wszystkich liter. W menu głównym programu poza wymienionymi zadaniami znajdują się jeszcze „gumka” (służy do kasowania postępów w nauce), „wzornik z literami” (służy do powtarzania zabaw związanych z dowolnie wybraną literą) oraz „temperówka” (pozwala wywołać piosenkę o programie). W załączniku 4 znajduje się struktura programu „Klik uczy czytać”. Osiągnięcia ucznia – jak wskazują autorzy programu – można śledzić na linijce w piórniku. Aby zdobyć jedną literkę, uczeń musi wykonać wszystkie zadania przynależne jej w programie (przedstawione jedna po drugiej w „linijce”).

Autorzy programu tak charakteryzują sposób zachęcania uczniów do wykonywania zadań (ulotka dołączona do programu, s. 8): „w naszym programie stosujemy wyłącznie nagrody: po prawidłowym wykonaniu zadania dziecko słyszy gratulacje lub akceptującą muzykę. Świadomie zrezygnowaliśmy z sygnalizowania błędów. Brak pochwały od Klika jest dostateczną informacją, że coś zostało wykonane nie tak, jak trzeba”. Należy tu jednak zaznaczyć, że zamiast sygnalizować błędy program po prostu nie pozwala ich wpisać. Tę cechę nazywam blokadą programu.

Cztery przedstawione wyżej elementy: cel programu, zadania określające realizację celu, sposób zachęcania uczniów do wykonywania zadań oraz blokady programu stanowią strategię autorów programu. Poniżej skonfrontuję tę strategię ze strategiami przyjętymi przez użytkowników – dzieci korzystające z tego programu.

## Omówienie i wnioski

Nim przejdę do analizy zachowania uczniów z grupy eksperymentalnej, dokonam ogólnej charakterystyki wyników, przedstawiając ich ilościową warstwę.

W decydującej fazie badań przeprowadzono 112 indywidualnych spotkań uczniów z programem „Klik uczy czytać”. Średni czas korzystania przez uczniów z grupy eksperymentalnej z komputera na jednym spotkaniu jest różny i wynosi od 10 do 28 minut (średnia dla wszystkich uczniów wynosi 19 minut). Pierwsze spotkania z programem były najdłuższe, z czasem ich długość malała. Średnia czasu spędzonego przed komputerem na wszystkich spotkaniach wynosi 3 godziny. Najdłużej z komputera korzystała AniaP – 4 godziny i 17 minut. Najkrócej JagodaM, która zrezygnowała z kontynuowania badań już po 5 spotkaniu. Z badań zrezygnowała także JulitaD, która po 7 spotkaniu powiedziała, że program się jej znudził. Trzeba zaznaczyć, że w trakcie trwania eksperymentu dało się zauważyć znużenie dzieci poznawanym programem. Badani uczniowie dopytywali się, jak długo mają jeszcze z niego korzystać.

W programie „Klik uczy czytać” użytkownicy mają możliwość wybierania jednego z czterech piórników, pełniącego rolę konta do zbierania punktów – naklejek. Mimo że instrukcja podawana przez spikera programu informowała o funkcji piórnika, tylko 3 badanych chłopców wybierało jeden rodzaj (przez wszystkie 10 spotkań wybierali piórnik z obrazkiem samochodu). Mimo to, jak wskazała analiza materiału filmowego, żaden z badanych uczniów nie zdobył ani jednej nagrody! O tym, dlaczego tak się stało – niżej.

Uczniowie, korzystając z programu, wykonywali różne zadania. Jedne z nich miały na celu wspomagać receptory (poprzez zadania typu: połącz w pary..., wskaż..., uporządkuj...), inne wymuszały czynność czytania (np. poprzez zaprezentowanie wyrazu, który należało napisać ponownie, otwierając kolejne okno programu<sup>7</sup>). Zebrany materiał filmowy pozwolił ustalić, ile i jakich zadań uczniowie się podjęli. Pierwsze kontakty uczniów z programem miały charakter zapoznawczy. Niektórzy uczniowie starali się zorientować

w strukturze programu, inni od razu zgłębiali poszczególne zadania. Skoncentrują się na analizie rozwiązywanych zadań. W tabeli 1 przedstawione zostały dane liczbowe uczniów grupy eksperymentalnej, którzy poprawnie wykonali zadania wymagające czytania. Rozpiętość przeczytanych wyrazów jest duża – najczęściej wyrazów przeczytała AniaP (378 wyrazów), najmniej zaś JulitaD (4 wyrazy). Rozpiętość ta wynika z tego, że podczas korzystania z programu obie dziewczynki wybierały różne zadania w programie. AniaP wybierała te zadania, które polegały na czytaniu, wpisywaniu wyrazów, unikała przy tym zadań polegających na układaniu puzzli (wykonała ich tylko 29). Odwrotnie było w przypadku JulityD, która najczęściej czasu w programie poświęciła właśnie na rozwiązanie zadań typu puzzle. Rozwiązała ich najczęściej spośród uczniów (179). Za każdym wybranym zadaniem składała 6 puzzli.

Tabela 1.

Liczba przeczytanych wyrazów i fonemów przez każdego z badanych uczniów z grupy eksperymentalnej podczas rozwiązywania zadań wymuszających czytanie w programie „Klik uczy czytać” w trakcie całego okresu prowadzenia badań

	AniaP	MikołajK	MarcelB	SzymonD	KacperK	NaomiK	JagodaM	GabryśiaS	GabryśiaT	AmelkaK	OliwiaS	JulitaD	ŚREDNIA
Liczba przeczytanych wyrazów	378	250	228	199	170	154	135	127	112	107	62	4	160
Liczba przeczytanych fonemów	1797	1025	1047	898	896	700	700	463	486	486	304	16	735

Źródło: opracowanie własne

Średnio uczniowie przeczytali 160 wyrazów (735 fonemów). Przyjrzymy się, jakie były to czytane wyrazy. Analiza nagrania zachowania uczniów wskazała, że korzystając z programu, czytali oni wciąż te same wyrazy. Na przykład AniaP, uczennica, która przeczytała ich najczęściej (378) wśród nich, przeczytała 18 razy słowo „tata”, 17 razy wyrazy „mama” i „dom”. Przeczytała w sumie 88 wyrazów, które powtórzyła co najmniej 7 razy. Oznacza to, że średnio co czwarty wyraz ze wszystkich przeczytanych był powtórzony. Podobna statystyka dotyczyła także pozostałych badanych uczniów. Problem, dlaczego tak było, wynika z tego, że program nie oferuje dużej liczby wyrazów do czytania. Analizując strukturę edukacyjnego programu do nauki czytania uwzględnionego w badaniach, ustaliłem, że zawiera on 872



wyrazy (4146 fonemów<sup>8</sup>). Chociaż nie wszystkie one służą do przeczytania w programie (np. niektóre stanowią tło zadania edukacyjnego). Na przykład opisana wcześniej AniaP przeczytała łącznie 155 różnych wyrazów.

Wskazałem wcześniej, że jedni uczniowie (tj. AniaP) przeczytali stosunkowo wiele wyrazów (np. w zadaniach polegających na podpisywaniu obrazków), ale byli i tacy, którzy unikali czytania, korzystając z programu. Na przykład JulitaD nie wykonała ani jednego zadania polegającego na podpisywaniu obrazków, skoncentrowała się na zadaniach typu puzzle (wykonała ich aż 179). Zadanie to polegało na układaniu 6-elementowych puzzli. Po ułożeniu każdego fragmentu układanki pojawiała się animacja wyrazu oraz dźwięk spikera czytającego cały wyraz, głosującego i sylabizującego. Założeniem autorów programu było to, aby użytkownik powtarzał wyrazy za spikerem, a następnie podpisywał obrazek wyrazem przeczytanym przez spikera. JulitaD oglądała tę animację zadania tylko na pierwszym spotkaniu. Podczas następnych spotkań wyłączała animację zaraz po usłyszeniu wyrazu, jaki ma wpisać i od razu podpisywała obrazek.

Uczniowie, tacy jak MikołajK, GabrysiaS, wybierali jeszcze inny typ zadań służący rozwijaniu spostrzegawczości. Zadania te polegały m.in. na klasyfikowaniu liter, parowaniu i wskazywaniu odpowiedniej litery. Wykonali oni najwięcej zadań względem pozostałych badanych (MikołajK: 334 zadania, GabrysiaS: 237 zadań). Szczegółowe informacje na ten temat przedstawione są w tabeli 2.

Tabela 2.

Liczba wpisanych wyrazów oraz liczba rozwiązanych zadań wspomagających procesy spostrzegania (analizy i syntezy wzrokowej) przez uczniów podczas korzystania z programu „Klik uczy czytać”

	MikołajK	GabrysiaS	AniaP	MarcelB	NaomiK	SzymonD	AmelkaK	GabrysiaT	KacperK	OliwiaS	JulitaD	JagodaM
Liczba rozwiązanych zadań polegających na klasyfikowaniu liter, parowaniu, wskazywaniu właściwej	334	237	183	174	134	94	58	50	32	19	17	10
Liczba wpisanych wyrazów (zadania typu puzzle)	5	1	29	25	52	10	58	42	48	37	179	25

Źródło: opracowanie własne

Analiza preferencji zadań w programie przez pozostałych uczniów (na podstawie częstotliwości ich wyborów zadań) wskazuje, że korzystali oni z programu na zasadzie krótkotrwałej fascynacji. Koncentrowali się najpierw na jednym zadaniu, a później przechodzili do rozwiązania kolejnych. Ustalono, że w momencie, gdy dziecko zaczyna się orientować w strukturze programu, wybiera takie zadania, które wydają się dla niego atrakcyjne. Pojawia się pytanie, czy uczniowie, korzystając z programu, otworzyli wszystkie jego zadania. Analiza zachowania uczniów wskazała, że żaden z badanych uczniów z grupy eksperymentalnej nie dotarł do wszystkich zadań w programie.

Przejdę teraz do zdobywania nagród w programie. Autorzy programu przyjęli, że uczniowie, ucząc się czytać, będą zdobywać w programie litery jako nagrody. Każda zdobyta litera zaznaczana była w menu głównym programu na „linijce” (w piórniku). Zdobywanie wszystkich liter oznaczałoby rozwiązanie większości zadań w programie (nie wszystkie zadania były punktowane). Autorzy wyposażyli menu główne w funkcję gumki, która umożliwiała jednym przyciskiem myszy usunięcie wszystkich zgromadzonych nagród. Dzięki temu użytkownik mógł rozpocząć korzystanie z programu od początku. Tymczasem większość uczniów (z wyjątkiem JulityD i KacpraK) wymazała litery, sprawdzając metodą prób i błędów opcję gumki. Ponieważ jednak dla zabawy uczniowie często korzystali z opcji gumki, dlatego w efekcie zanim zdolali zdobyć kolejną nakleję, zaczęli korzystać z programu od początku (poznawali program od ustalonych pierwszych liter O i A). Niezrozumienie tej zasady sprawiało, że uczniowie zamiast zgłębiać coraz pełniej zadania programu – rozpoczynali wciąż od początku. Ustalono, że uczniowie nie zdobyli ani jednej litery. Innymi słowy, żaden z uczniów ani razu nie wykonał co najmniej połowy wszystkich poleceń przynależnych każdej z liter – tyle bowiem było potrzebne, aby otrzymać jedną literę. Tymczasem zdobywanie liter w programie „Klik uczy czytać” – jak wskazali sami autorzy w ulotce programu (s. 8) – może być wskaźnikiem osiągnięć uczniów.

Jedyną formą wzmocnień pozytywnych w programie były pochwały spikera (*brawo; bardzo dobrze*). Zachęcające do aktywności mogły być również: muzyka działająca w tle (jej melodia zmienia się w zależności od zadań programu), animacje pojawiające się na ekranie (niekiedy trwające nawet 5 minut) oraz ilustracje w zadaniach. Jednak ocena zachowania się uczniów

względem nagród nie wykazała szczególnego zainteresowania uczniów. Analiza zachowania uczniów wskazała, że nie traktują oni pochwał spike-ra jako ważnych.

Wręcz przeciwnie, o znudzeniu się programem wskazywał (nieodosobniony) przykład zachowania SzymonaD (fragment stenogramu 5 spotkania): „Z menu głównego wybrał: «długopis i ołówki», następnie literę S. Podpisał następujące obrazki: SARNA, SŁAWEK, SARNA, SERCE, STATEK, następnie wybiera obrazek «sarna» i podpisuje: rrrrrrsss, zmienia na «iurew». Wychodzi z zadania. Wybiera obrazek ptaka («słowik»), podpisuje «bbiird» zmienia na «birds» [z ang. ptaki]. Wychodzi. Wybiera obrazek chłopca («Sławek») podpisuje «saimon», zmienia na «Saimou», kasuje i wpisuje «Sllll», zmienia na «Słaaaa». Po usunięciu wpisuje «Sławek»”. Fragment stenogramu z 4 spotkania: „podpisuje obrazek: LIZAK, zerka na badającego i gdy ten robi notatki, wybiera ponownie obrazek lizaka szybko wpisuje wyraz KROWA, po czym szybko go usuwa i wpisuje poprawnie słowo: LIZAK”.

Przedstawione tu zachowania to forma zabawy wynikająca z nudy i ucieczki przed zbyt łatwymi zadaniami. To jeden z rodzajów strategii, a więc powtarzających się zachowań, które podejmują uczniowie dla radzenia sobie w sytuacjach. Pewną odmianą tej strategii jest strategia nadmiernego korzystania z przycisku „dalej”. Przycisk „dalej” służy w programie do przemieszczania się w strukturze programu. Zaobserwowano różne przyczyny wykorzystywania przycisków „dalej”: (a) przycisk ten pełni rolę przeglądarki – za jego pomocą dzieci szukają atrakcji w programie; (b) gdy zadania są zbyt trudne, spełniał funkcję ucieczki<sup>9</sup>; (c) jako zaakceptowanie wykonanego zadania. Ta ostatnia funkcja służyła do dokonania oceny wykonania zadania dopiero, gdy użytkownik wypełnił wszystkie pola zadania. Niestety, gdy uczniowie wpisywali rozwiązane zadania i nie mogli doczekać się reakcji programu, uważali, że mogą przejść do następnego – posługiwali się przyciskiem „dalej”. Ci uczniowie oczekiwali pochwały. Ponieważ ona nie następowała (opóźniona reakcja programu), przechodzili dalej, naciskając przycisk „dalej”. W efekcie w świadomości uczniów pozostała pewność co do poprawności wpisanego wyrazu.

Innym rodzajem strategii stosowanej przez uczniów było nadmierne korzystanie z metody prób i błędów. Bezrefleksyjny sposób korzystania z programu był widoczny szczególnie w tych sytuacjach, gdy uczniowie czuli się

już zmęczeni i zrezygnowani dalszym korzystaniem z programu. Zaczynali wykonywać polecenia spikera programu w sposób odmienny. Nie zastanawiali się nad swoimi błędami i szybko rezygnowali.

Innym podrodzajem tej strategii jest refleksyjny sposób korzystania z metody prób i błędów. Był widoczny, gdy uczniowie byli wypoczęci i zainteresowani, ale przyczyną sięgania po tę metodę były błędy programu. Zadanie, w którym uczniowie najczęściej używali metody prób i błędów, polegało na wskazywaniu liter, które do tej pory użytkownicy programu już poznali. Wydaje się, że przyczyna tkwi w tym, że korzystając z programu, uczniowie nie traktowali programu jako podręcznika, którego treści muszą zapamiętać, dlatego na tego typu pytanie starali się odpowiedzieć tak jak potrafili – metodą na chybił trafił. Tak więc uczniowie, rozwiązując zadania w programie „Klik uczy czytać”, przez cały czas chcieli wykonywać jak najlepiej zadania w programie, ale ze względu na błędy autorów programu zmuszeni byli sięgać po taką strategię rozwiązywania trudności.

W wielu zadaniach uczniowie musieli przeczytać wyraz, kliknąć na niego, a następnie wpisać go w puste pola. Tego typu zadanie wymagało czytania podawanych wyrazów. Zdarzały się sytuacje, w których uczniowie nie wykonywali poleceń programu. Na przykład KacperK robił wiele błędów świadczących o tym, że nie czyta wyrazów, a stara się podpisać ilustracje po intuicyjnym rozpoznawaniu ich treści. Tego typu strategia zgadywania zamiast czytania wyrazów, choć w zachowaniu uczniów przypomina metodę prób i błędów, to w praktyce ma inną przyczynę. Motywem działania uczniów, którzy nie czytają, ale podejmują próby rozwiązania zadania, jest najczęściej chęć osiągnięcia nagrody niewielkim wysiłkiem intelektualnym.

Strategia nadmiernego korzystania z „koła ratunkowego”: opcja koła ratunkowego była dostępna w większości zadań programu. Polegała ona na tym, że po naciśnięciu przycisku program sam wpisywał odpowiedź (jeśli chodzi o wyraz, to należało nacisnąć go tyle razy, z ilu liter składa się wyraz). Instrukcja spikera programu informowała uczniów: *jeśli użyjesz koła ratunkowego, pomogę ci [Klik] rozwiązać zadanie*. Uczniowie, którzy odkryli tę opcję w programie, wykorzystywali ją bardzo często (np. NaomiK, AniaP).

Ustalono, że podstawową przyczyną odstępstwa uczniów od realizowania przyjętej przez autorów strategii programu jest zabawowe podejście, do którego zachęca sam program. Program, który w instrukcji wstępnej zachę-

ca użytkowników do zabawy, a następnie nakazuje wykonywanie różnych czynności, wprowadza błędne założenia. W rezultacie program nie wzbudzał motywacji do podejmowania wysiłku.

Przejdę teraz do omówienia wyników pretestu i posttestu, aby ustalić, jaka jest skuteczność edukacyjna analizowanego programu. Porównanie obu sprawdzianów umiejętności czytania (realizowanych w odstępie 2 miesięcy) wykazało, że u zdecydowanej większości uczniów nastąpił postęp w zakresie umiejętności czytania (w całej klasie u 20 uczniów zaobserwowano zmiany w zakresie tempa czytania – w grupie eksperymentalnej 10 uczniów i w grupie kontrolnej 10 uczniów). Wynik ten sugeruje, że edukacyjny program multimedialny nie odniósł większego wpływu na proces nabywania sprawności w czytaniu u badanych uczniów.

Dla sprawdzenia tego wniosku dokonano szacunkowego porównania między liczbą wyrazów, jaką uczniowie mieli przeczytać na zajęciach w klasie szkolnej i w programie multimedialnym. Badania wykazały, że w trakcie trwania badań (2 miesiące) nauczyciel zrealizował z uczniami 155 stron pakietu edukacyjnego „Gra w kolory” Wydawnictwa Juka. Obliczono, że ze wszystkich stron uczniowie przeczytali łącznie 78 647 fonemów. W międzyczasie uczniowie przeanalizowali lekturę „Szewczyk Dratewka”, która była zadana i omawiana przez nauczyciela i uczniów na zajęciach. Lektura zawiera 6160 fonemów. Łącznie daje to 84 807 fonemów. Dla przypomnienia w programie uczniowie średnio przeczytali 160 wyrazów, czyli 735 fonemów. Oznacza to, że w szkole, w trakcie zajęć lekcyjnych, przeczytano 115 razy więcej fonemów niż w programie. Porównanie to wskazuje, że ocena efektywności programu jest tu niewielka.

## Podsumowanie

Biorąc pod uwagę, że uczniowie w szkole uczą się korzystania z programów komputerowych, efektywność edukacyjna tych programów staje się jednym ze standardów współczesnej edukacji. Jak przedstawiono, oceniając programy, uwzględnia się różne aspekty. Niektórzy zatrzymują się na ocenie wizualnej, funkcjonalnej i merytorycznej, inni sięgają po porównania osiągnięć uczniów korzystających z programów. Trzeba pamiętać, że pobieżne oceny służą autorom programów, wydawnictwom i samym kupującym (w tym nauczycielom i rodzicom), którzy utwierdzają się w ich skuteczno-

ści. Tymczasem brakuje jakościowych analiz pozwalających pełniej przedstawić rzeczywisty obraz. Badania, które wydają się najpełniej opisywać jakość programów multimedialnych, muszą być przeprowadzone na samych adresatach. Nie można przy tym zakładać, że programy te są nieskuteczne, ponieważ wówczas badania te byłyby wątpliwe etycznie.

Istotne jest zatem, aby dokonywano pogłębionej oceny dostępnych na rynku edukacyjnych programów multimedialnych dla ustalenia ich skuteczności edukacyjnej. Szczególnie dlatego, że programy te są obecnie bardzo łatwo dostępne (np. program „Klik uczy czytać” został w 2008 roku dołączony do gazety „Rzeczpospolita” jako dodatek).

Warto dodać, że w ulotce dołączonej do programu „Klik uczy czytać – poradnik użytkownika” autorzy programu wskazują, że z programu uczniowie mogą korzystać samodzielnie, jednak dodają, że „rodzice powinni towarzyszyć dziecku sporadycznie”. W przeprowadzonych badaniach podjęto próbę sprawdzenia, jak dzieci swobodnie, samodzielnie korzystają z programu. Badanie to odbiega pod tym względem od badań przedstawionych wcześniej (Gruba, 2002; Kłosińska, 2014). Gdyby badano dzieci w toku organizowanych zajęć, nie można by sprawdzić, jak zachowują się w chwilach przerwy czy „gdy nauczyciel nie patrzy”.

## Propozycja dalszych badań

Dotychczasowe badania nad skutecznością edukacyjną programów można podzielić na dwa rodzaje: na te, które podkreślają sukcesy programów edukacyjnych, i te, które im zaprzeczają. Ponieważ ta rozbieżność w dużej mierze zależy od własnych przekonań badaczy oraz stosowanych przez nich powierzchownych ocen, dlatego warto przeprowadzić badania, w których sprawdzone zostanie zjawisko samospełniającego się proroctwa. Badania te można przeprowadzić na wzór klasycznych badań Roberta Rosenthala (por. Grzyb T., *Prorocy kelnerzy*, „Charaktery”, 1/2007, s. 50–53). Ocena umiejętności czytania uczniów korzystających z komputera powinien dokonywać sam nauczyciel, który szczerze wierzy w skuteczność edukacyjną programów edukacyjnych. Na początku badania musiałby ocenić umiejętności czytania każdego z dzieci (np. pod pretekstem dzielenia na grupy kontrolną i eksperymentalną<sup>10</sup>). Następnie należałoby poprosić go o ponowną ocenę umiejętności czytania uczniów po serii spotkań uczniów z edukacyjnym

programem komputerowym. Obecność zjawiska samospełniającego się proctwa będzie potwierdzać tylko sytuacja, gdy: (a) druga ocena nauczycielska umiejętności czytania uczniów będzie wyższa niż pierwsza i (b) gdy samodzielnie przeprowadzony sprawdzian umiejętności czytania nie wykaże znaczącego wzrostu w zakresie sprawności czytania wśród uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. W przeprowadzonych badaniach poproszono nauczyciela o przyporządkowanie grupy badanych uczniów, ale z wywiadu okazało się, że nie wierzy on programom multimedialnym, dlatego zrezygnowano z tego aspektu badań. Niemniej ze względu na znaczące rozbieżności w ocenie skuteczności programów warto ustalić ich przyczynę.

## Bibliografia

- Bernatek M., *O programach Klik uczy...*, „Życie Szkoły”, nr 8, 2003, s. 484–485.
- Besser-Krysiak A. (2004), *Oczekiwania nauczycieli nauczania początkowego w stosunku do edukacyjnych programów komputerowych a ich rzeczywista rola*. W: J. Morbitzer (red.), *Komputer w Edukacji XIV Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 17–20.
- Brożek A., Dobkowska J., Paszkiewicz A., Puchalska A. (2013), *Umiejętności językowe trzecioklasistów*. W: *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 52–97.
- Fenik K. (2013), *Przewodnik dla autorów e-podręczników. Rekomendacje w sprawie tworzenia multimedialnych treści edukacyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Główczewska D. (1997), *Komputerowy program edukacyjny „Sam przeczytam” i możliwości jego wykorzystania na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych*, „Życie Szkoły”, nr 2, s. 83–85.
- Graboś I., *Programy multimedialne*, „Życie Szkoły”, nr 8, 2006, s. 29–30.
- Gruba J., (2002), *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gruba J. (2007), *Wykorzystanie komputera w nauce czytania*, „Życie Szkoły”, nr 5, s. 300–303.
- Grzyb T. *Prorocy kelnerzy*, „Charaktery”, nr 1, 2007, s. 50–53.
- Hassa A., *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole”, nr 1, 1998, s. 88–94.

- Hassa A., *Program komputerowy „Literki” i możliwości jego wykorzystania w klasach 1–2*, „Życie Szkoły”, nr 8, 1996, s. 492–493.
- Horgan J., *Komputer lekarstwem na trudności w czytaniu*, „Świat Nauki”, nr 1, 1997, s. 62–63.
- Jelinek J.A., *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, 2013, s. 181–194.
- Jurczuk T., *Zajęcia z komputerem*, „Życie Szkoły”, nr 8, 2004, s. 543–546.
- Juszczyk K., *Sceny wspólnej uwagi w nauce czytania wspomaganą komputerowo*, „Investigationes Linguisticae”, nr 15, 2007, s. 41–55.
- Juszczyk S., Zajac W., *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*, „Auxilium Sociale”, nr 3/4, 1998, s. 233–235.
- Kłosińska T., (2014), *Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska (red.), *Children in the post-modern world. Culture-Media-Social Inequality*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 137–150.
- Kłosińska T. i Włoch S., *Kształcenie wczesnoszkolne wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych*, „Edukacja Medialna”, nr 3, 2002, s. 23–28.
- Konarzewski K. (2012), *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Wydawnictwo Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Warszawa.
- Konior-Węgrzynowa H., *Trudna sztuka czytania*, cz. 4. *Pożytki z zabawy płynące*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, 2011, s. 100–113.
- Krasoń K., Barańska U., Cichoń-Miszczczyk D., Kanach A., Michalska B., Mroczek J., Świerkot M., *Preferencje czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym (rekonesans badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2, 1999, s. 37–41.
- Maciszewska A., *Nauczanie zintegrowane z udziałem komputera*, „Życie Szkoły”, nr 8, 2001, s. 498–501.
- Majkut-Czarnota B. (2000), *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 517–527.
- Malmquist E. (1987), *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Mika A., *Klik uczy ortografii*, „Życie Szkoły”, nr 2, 2002, s. 111–112.
- Nauka czytania w Europie. Kontekst, polityka i praktyka. Raport Komisji Europejskiej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, 2011.



- Niemczyńska M.I., *Polak kupuje średnio półtorej książki rocznie, Czech – 14. Miliard na ratunek czytaniu*, „Gazeta Wyborcza”, 6.02.2014.
- Rocławski B. (1998), *Badanie tempa i techniki czytania*, Glottispol, Biblioteka Pedagogiczna, Gdańsk.
- Sobecka-Szcześniak K., *Programy do nauki pisania i czytania dla dzieci*, „Edukacja Medialna”, nr 4, 1994, s. 52–54.
- Solich K., *Zabawy z komputerem w procesie kształtowania elementarnej umiejętności czytania i pisania*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsińskie (red.), *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, t. 6, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2013, s. 281–301.
- Straburzyńska T., Śliwińska T. (1980), *Pedagogiczna metoda badania umiejętności czytania i pisania dla klas I–III szkoły podstawowej*, Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Poznań.
- Śliwa B. (2005), *Klik uczy liczyć w zielonej szkole*, „Życie Szkoły”, nr 5, s. 299–301.
- Ślósarz A. (2008), *Media w służbie polonisty*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

### Źródła internetowe

- Huka T. (2013), *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja*, s. 1–8, [http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2013/20131220\\_\\_NPRCZ.pdf](http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2013/20131220__NPRCZ.pdf) (data dostępu: 31.01.2014).
- Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia*, 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> (data dostępu: 12.04.2014).
- Multimedia – krótkie załamanie segmentu oprogramowania multimedialno-edukacyjnego już za nami*, <http://dis2.waw.pl/dis/artkuy-i-polemiki/141-multimedia-krotkie-zaamanie-segmentu> (data dostępu: 10.01.2014).
- Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2014–2020, [http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2013/20131220\\_\\_NPRCZ.pdf](http://www.mkidn.gov.pl/media/docs/2013/20131220__NPRCZ.pdf) (data dostępu: 31.01.2014).

## Endnotes

- <sup>1</sup> Niektóre fragmenty artykułu zostały opublikowane w „Ruchu Pedagogicznym”, *Program komputerowy jako nauczyciel wspomagający naukę czytania*, nr 2, 2015, s. 78–88.
- <sup>2</sup> Badania Tatiany Kłosińskiej i Stanisławy Włoch (T. Kłosińska, S. Włoch, *Kształcenie wczesnoszkolne wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych*, „Edukacja Medialna”, nr 3, 2002) przeprowadzone w formie ankiety wśród 319 nauczycieli wykazały, że wszyscy badani znali program „Klik uczy czytać” oraz najczęściej go wykorzystywali (78,9%) wśród wszystkich programów multimedialnych (nie tylko do nauki czytania). Respondenci zaznaczali, że treści zawarte w programie „Klik uczy czytać” są bardzo rozległe i drugoklasista ma już opanowane. Trzeba zaznaczyć, że badania Kłosińskiej i Włoch były prowadzone w 2001 roku, ponieważ jednak mimo starań nie natrafiłem na nowsze badania dotyczące znajomości i wykorzystania programów multimedialnych w edukacji wczesnoszkolnej, dlatego uznaję te badania za decydujące o wyborze programu.
- <sup>3</sup> Przykładem tego typu artykułów w czasopiśmie „Życie Szkoły” wydawnictwa WSiP są: *Nauczanie zintegrowane z udziałem komputera*, Aneta Maciszewska, „Życie Szkoły”, nr 8, 2001, s. 498–501; *Klik uczy ortografii*, Anna Mika, „Życie Szkoły”, nr 2, 2002, s. 111–112; *Wykorzystanie komputera w nauce czytania*, Joanna Gruba, „Życie Szkoły”, nr 5, 2002, s. 300–303; *O programach Klik uczy...*, Maria Bernatek, „Życie Szkoły”, nr 8, 2003, s. 484–485; *Zajęcia z komputerem*, Teresa Jurczuk, „Życie Szkoły”, nr 8, 2004, s. 543–546; *Klik uczy liczyć w zielonej szkole*, Barbara Śliwa, nr 5, 2005, s. 299–301; *Programy multimedialne*, Iwona Graboś, „Życie Szkoły”, nr 8, 2006, s. 29–30. Przedstawione artykuły opisują pozytywny wpływ komputera (oraz programu „Klik uczy czytać” – ten program najczęściej jest wymieniany) na naukę czytania dzieci w wieku szkolnym.
- <sup>4</sup> Badania tego typu (z użyciem programu „Klik uczy czytać”) prowadzili: Barbara Majkut-Czarnota (*Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*, Materiały III międzynarodowej konferencji „Media a edukacja”, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, 2000, s. 517–527; *Wykorzystanie multimedialnego elementarza „Klik uczy czytać” w początkowej nauce czytania*, „Życie Szkoły”, nr 1, 2000, s. 61–62). Badania z użyciem innych programów multimedialnych do nauki czytania prowadziły: D. Głowczewska (*Komputerowy program edukacyjny „Sam przeczytam” i możliwości jego wykorzystania na zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych*, „Życie Szkoły”, nr 2, 1997, s. 83–85), Anna Hassa (*Program komputerowy „Literki” i możliwości jego wykorzystania w klasach 1–2*, „Życie Szkoły”, nr 8, 1996, s. 492–493; *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*, „Komputer w Szkole”, nr 1, 1998, s. 88–94) oraz Klaudia Sobecka-Szcześniak (*Programy do nauki pisania i czytania dla dzieci*, „Edukacja Medialna”, nr 4, 1999, s. 52–54). Na temat wykorzy-

stania komputera w nauce czytania pisali również: Stanisław Juszczyk i Wojciech Zajac (*Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*, „Auxilium Sociale”, nr 3/4, 1998, Katowice, s. 233–235), John Horgan (*Komputer lekarstwem na trudności w czytaniu*, „Świat Nauki”, nr 1, 1997, s. 62–63).

- <sup>5</sup> Powodem tego działania miało być sprawdzenie, czy w ocenie efektywności uczenia się dzieci przy komputerze nie działa zjawisko samospełniającego się proroctwa. Założono, że jeśli zafascynowany programem komputerowym nauczyciel zmieni swoją ocenę dotyczącą umiejętności czytania dzieci z grupy eksperymentalnej, nawet gdy test sprawności nie wykaże takiej zmiany, wówczas będzie to świadectwo, że zadziałało tu zjawisko samospełniającego się proroctwa (że nauczyciel może lepiej oceniać te dzieci tylko ze względu na fakt, że korzystają z programu komputerowego). Niestety, w przeprowadzonych badaniach nie można było ustalić tego zjawiska, ponieważ badany nauczyciel nie był przekonany o skuteczności edukacyjnej użytego w badaniach programu.
- <sup>6</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej do marca 2009 roku wydawało zalecenia dotyczące korzystania ze środków dydaktycznych, wśród nich znalazło się wiele programów multimedialnych serii „Klik uczy...” Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Od 8 czerwca 2009 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zaprzestało wydawania zaleceń dla środków dydaktycznych. Zmiana powstała na podstawie artykułu 1 pkt 23 lit. a i art 26 ust. 1 ustawy z dnia 19 marca 2009 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458). Informacje o numerach zalecenia znajdowała się dotychczas na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej, dziś numery zaleceń można odczytać już tylko na niektórych opakowaniach programów multimedialnych.
- <sup>7</sup> Tego typu zadania znajdowały się w części „długopis i ołówek” programu „Klik uczy czytać”.
- <sup>8</sup> Podczas analizy programu wzięto pod uwagę te wyrazy, które znajdują się w programie z formie zapisanej.
- <sup>9</sup> Tego typu strategia zachowania uczniów przedstawiona została podczas analizy zachowania uczniów siedmioletnich z innego programu multimedialnego „Klik uczy liczyć”. W tym programie nie istniała opcja „dalej”, aby więc przejść do innego zadania, uczniowie naciskali ikonę „drzwi” (dosłownie wychodzili, uciekali) z zadania. Więcej: Jelinek J.A., *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3, 2013, s. 181–194.
- <sup>10</sup> Ponieważ w przeprowadzonych badaniach nauczyciel prowadzący klasę badanych uczniów nie miał pewności co do skuteczności edukacyjnych programów komputerowych, dlatego zrezygnowano z tego aspektu badań.

## Wysoka jakość, dobra praktyka, zadowalające efekty – Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy

### *High quality, good practice, satisfying results – Educational Peer Tutoring*

#### ABSTRACT

At the beginning the presented of text the authoress refers to the situation encountered by the contemporary school – first of all, these are students’ problems, who achieve unsatisfactory academic performance. The first part of the article presents the development of actions and opportunities associated with an innovative approaches to the methods and forms of teaching – learning by directors and teachers of public schools especially having regard breakthrough for freedom in education. The next part of the text explains the idea of peer education while describing its beginnings at the turn of the eighteenth and nineteenth centuries. The authoress will also present actions of good practice in education, which are part of her scientific research area.

**Keywords:** *education, school problems, innovation, good practice, tutoring*

#### STRESZCZENIE

Na wstępie prezentowanego tekstu następuje nawiązanie do sytuacji, z jakimi boryka się współczesna szkoła – przede wszystkim są to problemy uczniów, którzy osiągają niezadowalające wyniki w nauce. Pierwsza część artykułu przedstawia rozwój działań i możliwości związanych z innowacyjnym podejściem do metod i form nauczania – uczenia się przez dyrektorów i nauczycieli szkół publicznych, uwzględniając szczególnie przełom dla wolności w edukacji. Kolejna część tek-

stu wyjaśnia ideę edukacji rówieśniczej, opisując przy tym jej początki na przełomie XVIII i XIX wieku. Zaprezentowane zostały również działania dobrych praktyk w edukacji, które są częścią naukowego obszaru badawczego autorki.

**Słowa kluczowe:** *edukacja, szkolne problemy, innowacja, dobre praktyki, tutoring*

## Wprowadzenie

We współczesnej szkole złożone procesy kształcenia powinny być organizowane zgodnie z regułą wyrównywania szans edukacyjnych, „bez podziałów, w myśl zasady: wszystkich tego samego i w tym samym czasie, z nastawieniem na osiągnięcie zbliżonych rezultatów” (Preuss-Kuchta, 2005, s. 19–20). Wielu uczniów w wyniku dążenia do osiągnięcia takiej równości odczuwa negatywne skutki. Mogą one prowadzić do doświadczania niepowodzeń szkolnych, które są wciąż aktualnym problemem edukacji instytucjonalnej.

Wartą zatem zwrócenia uwagi i określenia mianem ważnej jest sytuacja uczniów doświadczających owych niepowodzeń, w następstwie których pojawić się może zjawisko drugoroczności i dalej – odsiew szkolny.

Według W. Okonia niepowodzenia szkolne to „procesy pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły” (Okoń, 2001, s. 263). Podobnie uważa Cz. Kupisiewicz, który mówiąc o niepowodzeniach szkolnych, wskazuje na „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania” (Kupisiewicz, 2000, s. 253).

Niepowodzenia szkolne uczniów mogą mieć charakter ukryty lub jawny. Pierwsze „rzadko bywają przedmiotem badań i dyskusji, zazwyczaj bowiem problem niepowodzeń szkolnych utożsamiano z drugorocznością i odsiewem (...) tego rodzaju niepowodzeń trzeba szukać w normalnej pracy szkolnej, zarówno wtedy, gdy szkoła na skutek niedostatecznego wglądu w pracę uczniów ich nie ujawniła, jak i nawet wtedy gdy zostały ujawnione, lecz nigdy ich nie skompensowano. Niepowodzenia tego rodzaju, wiążące się z mniejszymi lub większymi brakami w opanowaniu jakichś wiadomości, umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, występują u wielkiego odsetka uczniów; wówczas jednak, gdy przyjmują postać jaskrawą, zaczynają im towarzyszyć oceny niedostateczne” (Okoń, 1998, s. 359). Jawne niepowo-

dzenia powstają zazwyczaj w wyniku ukrytych. Z nimi mamy do czynienia wtedy, gdy nauczyciel stwierdza określone braki w wiedzy ucznia bądź zachowaniu i ocenia je jako „niedostateczne”. W przypadku, gdy ocena ta nie obejmuje całorocznej pracy ucznia, stanowi wskaźnik do podjęcia odpowiednich kroków, które pomogą wyeliminować niepowodzenie. Jeśli jednak jest to ocena za całoroczną pracę wychowanka, musi on na ogół powtarzać klasę, czyli staje się uczniem drugorocznym (Kupisiewicz, 2000, s. 253).

Doświadczanie niepowodzeń szkolnych niesie za sobą poważne konsekwencje. J. Rutkowska uważa, że niepowodzenia szkolne i działania nauczycieli, jakich doświadczają uczniowie, „(...) są nie tylko stratą dla wąsko rozumianego intelektu dziecka, lecz ujmowaniem szans dla rozwoju całokształtu jego osobowości. Są czymś więcej niż uszczerbkiem w wiedzy, stanowią głęboką szkodę moralną, obracającą się przeciwko człowiekowi w całości” (Rutkowska, 1993, s. 212).

Poziom wiedzy i umiejętności ucznia poddawany ciągłej krytyce przyczynia się do utraty wiary we własne siły i możliwości oraz poczucia braku akceptacji ze strony najważniejszych dla niego środowisk (Paszkiwicz, 2012, s. 74).

Uczeń doświadczający niepowodzeń szkolnych może również doznać marginalizacji ze strony jego nauczycieli. W neoliberalnym świecie, również tym edukacyjnym, ważne jest, aby osiągać jak najlepsze wyniki – nie tylko jednostkowe, ale również ogólne – np. klasowe. I tak np. nauczyciele „rozliczani” z efektów swojej pracy często ukierunkowują się na pracę z uczniami, dzięki którym odnoszą sukcesy. Nauczający „widzi to, co go w danym momencie najbardziej interesuje, głównie więc sam przekaz informacji. (...) Nie dostrzega zatem pojedynczych uczniów, osiągających określone efekty – a co niepokojące – zdecydowanie w swoich zainteresowaniach pomija [uczniów uzyskujących niezadowalające wyniki]” (Preuss-Kuchta, 2004, s. 92). W efekcie takich działań uczniowie z lepszymi ocenami:

- „doskonale zdają sobie sprawę z tego, że to od ich zdolności, a w konsekwencji i umiejętności zależy praca na lekcji,
- czują się dowartościowani tym, że mogą, są w stanie spełnić oczekiwania uczącego, mogą przez to liczyć na jego uznanie,
- widzą różnice między sobą a innymi; nauczyciel zwraca się do nich z poleceniami, komentuje, czego i z jakim skutkiem dokonali, co dla reszty uczniów jest najczęściej mało jasne, niezrozumiałe (...).

Uczniowie osiągający najczęściej niezadowalające wyniki w nauce mają świadomość:

- bycia gorszymi; odczuwają oni skutki działań nauczycieli jako negatywne nawet wtedy, gdy uczyący zakładał inne uzasadnienia uzyskiwanych wyników. Tłumaczy to tzw. bylejakość, która bywa akceptowana, zwłaszcza kiedy nie można od ucznia oczekiwać niczego więcej,
- przeradzania się bylejakości efektów uczniowskich w podobne ich traktowanie przez osoby uczące” (Preuss-Kuchta, 2004, s. 92).

Przytoczone powyżej treści wskazują na to, że uczeń z niepowodzeniami szkolnymi doświadcza obniżenia samooceny, spadku poczucia własnej wartości. W wyniku takich przeżyć często pojawia się lęk przed szkołą, nauczycielami, osłabienie motywacji do pracy i działalności edukacyjnej. Ponadto narastać mogą również konflikty w środowisku rodzinnym ucznia.

W sytuacji występowania trudności związanych ze wsparciem uczniów z niezadowalającymi ocenami, poszukuje się sposobów poprawy. Są to innowacyjne działania nauczycieli, które dają możliwość zmiany na lepsze sytuacji edukacyjnej uczniów słabszych. Swoje pomysły edukatorzy opisują indywidualnie albo jako prace zbiorowe, tworząc programy autorskie. Warto podkreślić, że programy te nie tylko są tworzone dla potrzeb uczniów o niskich wynikach uczenia się. Są również takie, które pełnią funkcje wychowawcze, terapeutyczne, poszerzające wiedzę i umiejętności na dany temat i wiele innych, jednak sytuacja ucznia o niskich wynikach kształcenia jest mi bliska ze względu na moje zainteresowania badawcze i właśnie dlatego zagadnienie dobrych praktyk w edukacji wiąże z powyższym.

## **Autorskie programy – dobre praktyki w edukacji – (nie)możność wdrażania**

Innowacyjne możliwości zmian, o których mowa powyżej, nie zawsze traktowane były jako edukacyjne dobro w polskiej oświacie. W latach 80. nauczyciel był obiektem manipulacji centralnych władz oświatowych. „Wspierał ten proces zniewolenia PRL-owski system kształcenia nauczycieli, kursów, konferencji, zarządzeń, kontroli i biurokratycznych udręczeń, by wychowawcy młodej generacji zrezygnowali z wewnętrznej wolności i przyzwyczaili się do zakreślania im z zewnątrz granic samodzielności, twór-

czej inicjatywy i bezwzględnego posłuszeństwa wobec władzy” (Śliwerski, 2008, s. 12). Ówczesni intelektualiści miary Władysława Bartoszewskiego zwracali uwagę na to, „iż w całym szkolnictwie panował przerost obciążeń administracyjnych, dominowało pomniejszanie znaczenia prawdziwych norm pedagogicznych na rzecz norm sztucznych, sprawozdawczych, stwarzano splot uzależnień i kontroli, prowadzący do zastraszenia i zakłamania w stosunkach międzyludzkich w szkołach, zaś poprzez pauperyzację zawodu nauczycielskiego redukowano poczucie powołania i etyczności zawodowej (Śliwerski, 2008, s. 12).

W styczniu 1990 roku, przy poparciu MEN, Sekcja Pracowników Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” Regionu Środkowo-Wschodniego zorganizowała ogólnopolski sejmik nauczycielski, którego tematem wiodącym był stan polskiej oświaty i możliwości gruntownej zmiany jej programu. „W dokumentach sejmiku podkreślono, iż warunkiem dopuszczenia do realizacji programów czy klas autorskim w szkołach publicznych powinno być tylko zapewnienie realizacji «kanonu programowego» z podstawowych przedmiotów, zapewniających drożność kształcenia. W referacie wprowadzającym prof. Zbigniew Kwieciński z Torunia pytał o to, jaki typ nauczyciela jest potrzebny w czasie formacyjnego przejścia i pogranicza? W odpowiedzi sformułował dwie sprzężone ze sobą zasady: *Nauczyciel powinien być intelektualistą zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany (transformatywnym), a zarazem powinien mieć kompetencje bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, «sługą pogranicza», na którym spełnia się świat otwartej komunikacji. Być zaangażowanym, aktywnie obecnym w społecznym wysiłku transformacji, przejścia do innej formacji ustrojowej i być z tego tytułu wyzwajającym autorytetem, ale zarazem być organizatorem dialogu różnych opcji, który uczy przestrzegania zasad etyki niezakłóconej komunikacji.* W szkolnictwie publicznym w ciągu ostatnich 6 lat (1989–1995) powstało przeszło 5 tys. programów i klas autorskich, wśród których zdarzały się rozwiązania wręcz przełomowe dla współczesnej (polskiej, posocjalistycznej) pedagogiki szkolnej” (Śliwerski, 2008, s. 12–13).

Można zatem uznać rok 1990 jako przełomowy dla polskiej edukacyjnej społeczności. Potwierdza to list ówczesnego ministra edukacji narodowej „do dyrektorów i nauczycieli szkół, w którym nie tylko deklarował, ale i zachęcał środowisko pedagogów do «oddolnego» reformowania oświaty



w kierunku demokratyzacji zarządzania, samorządności i autonomii każdej placówki szkolnej oraz każdego nauczyciela. Życzeniem władz oświatowych było, aby nauczycielom stworzyć prawną możliwość wyboru własnej drogi rozwoju. Władze wprowadziły prawne mechanizmy w postaci Zarządzenia nr 62 z 1989 roku oraz nowej Ustawy o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r., stwarzając tym samym podstawę dla legalistycznie pojmowanej autonomii. Rolą dyrektorów szkół i nauczycieli było sięgnięcie do tych instrumentów, by poszerzyć granice swojej autonomii, decydując o zasadności redukcji niektórych przepisów i norm kształcenia, o sposobie realizacji programów nauczania, o stylu i sposobie prowadzenia zajęć, o zasadach funkcjonowania szkoły czy o efektach swojej pracy” (Śliwerski, 2008, s. 13–14).

B. Śliwerski jasno i precyzyjnie zdefiniował powyższe zmiany, a w tym innowacyjnego nauczyciela: „Rewolucja w edukacji to odzyskiwanie radowania się wolnością zdobywania wiedzy, mądrości, kompetencji społecznych i moralnych, przywracanie możliwości spędzania czasu w «szkole» (niekoniecznie w budynku szkolnym) bez lęku i nudy. Tak rozumiana idea klas autorskich jako edukacji w wolności nie odkrywała niczego nowego. Raczej powracała do czegoś, od czego nas odwiedziono. Bycie wolnym i używanie swej wolności w sposób sensowny pociągało za sobą wysiłek, który był nieuchronnie bolesny. Nauczyciel, który odkrył, jak korzystać z wolności we własny sposób, czynił najpierw bolesny wysiłek zwrócenia się przeciwko samemu sobie (intensywna praca nad sobą), a potem przeciwko tym, którzy chcieli równości w oświacie, czyli szarej, bezpiecznej codzienności, i którzy baczili, by nikt nie wysunął się z szeregu (...). Twórca innowacji mikrosystemowej [tak nazwał Śliwerski działania w małych społecznościach szkolnych, np. w klasie, grupie] nie interesuje się naprawą «chorej» instytucji szkolnej czy całego świata, gdyż chce mieć jedynie prawo do tego, aby żyć i edukować inaczej. W tej sytuacji on nawet samemu sobie niczego nie planuje. Jego oferty edukacyjne dla uczniów są otwarte, wielobarwne i zorientowane na aktywną obronę podmiotowości własnej, uczniów, ich rodziców czy innych nauczycieli” (Śliwerski, 2008, s. 19).

Przez niespełna 30 lat idea innowacyjnej edukacji przechodziła transformacje przez poczucie wolności – związane bardziej z ówczesnym ustrojem państwa niż z samym podwyższeniem efektywności edukacji aż do poczucia wielkich możliwości dyrektorów i nauczycieli szkół, w których upatruje się

sposobności na zmianę na lepsze dzięki autonomii podmiotów edukacyjnych. Wolność doboru form i metod kształcenia (oczywiście nie zapominając o kluczowych zasadach i normach) ujawnia się w tworzonych autorskich programach, w których nauczyciele – indywidualnie czy zbiorowo – przedstawiają DOBRE PRAKTYKI. Prezentują one działania, dzięki którym edukacja ma być korzystniejsza, efektywniejsza, ciekawsza, bardziej inspirująca i interesująca dla uczniów – najważniejszych edukacyjnych podmiotów – a przy tym i nauczycieli, którzy swoje pomysły wdrażają w prawdziwe szkolne życie, „czują je”, dzięki czemu ich działania przynoszą rewelacyjne rezultaty.

## Tutoring rówieśniczy – jakość, efekt, dobra praktyka

Uczeń, który ma trudności w nauce, jest dość „niewygodny” dla nauczyciela, który chciałby osiągać ze swoją klasą możliwie najlepsze wyniki kształcenia. Dobry edukator, ten innowacyjny, będzie poszukiwał form rozwiązań tego „problemu” w taki sposób, aby uczeń słaby skorzystał z zajęć jak najwięcej, ale również żeby pozostali podopieczni przy tym nie stracili. Efektywnego rozwiązania w tym zakresie upatruję w edukacji rówieśniczej.

Wczesna edukacja rówieśnicza nie wywodzi się w prostej linii z wzajemnej edukacji. Na przełomie XVIII i XIX wieku została ona wprowadzona do zatłoczonych szkół. Poważne problemy finansowe przyczyniły się do wprowadzenia działań, których głównym celem była oszczędność. Przykładem może być szkoła otworzona w 1804 roku przez J. Lancastera, w której uczyło się 700 uczniów. Nadzór nad edukacją sprawował „opiekun”, który prowadził naukę w dużych klasach, składających się nawet ze 100 uczniów. (Przewodnik edukacji rówieśniczej – wersja przed pilotażem; przewodnik jest skryptem przygotowanym przez Centro Studi Bruno Ciari w styczniu 2009 w ramach Europejskiego Projektu P.R.E.S.T.O. Peer Related Education Supporting Tools). Wiedza o historii wzajemnej edukacji pozwala uniknąć podobnych błędów takich jak chociażby wykorzystanie młodych ludzi do nadrabiania braków związanych z ilością zatrudnianych nauczycieli.

Wzajemne nauczanie – uczenie się możemy rozpatrywać w dwojaki sposób. Po pierwsze jako wspólne uczenie się. Zgodnie z teorią J. Piageta (1929) dzieci wspólnie odkrywają rozwiązania różnorodnych edukacyjnych problemów przy założeniu, że posiadają ten sam poziom kompetencji w obszarze związanym z daną dziedziną wiedzy. Wzajemne uczenie się oparte jest na

relacjach poziomych – wzajemnych. Uczniowie zachęceni są do dzielenia się posiadaną przez nich wiedzą. Pozytywy tej metody:

- Podobne zrozumienie celu zadania, podzielenie wizji celu, pomysłu na rozwiązanie problemu przyspiesza pracę w parze/grupie.
- Gdy pojawiają się trudności, wszyscy mogą zaangażować się w poszukiwanie rozwiązania.
- Aktualizacja zasobów potrzebnych do rozwiązania zadania u wszystkich dzieci.
- Warunkiem powodzenia jest współpraca, a nie rywalizacja.

Należy również zauważyć, że metoda ta może nieść za sobą także negatywne skutki, np.:

- Różnice kompetencji w innych niż związane z zadaniem obszarach (np. gotowość do współpracy) mogą powodować dominację niektórych dzieci i różnicowanie się grupy.
- Różnice temperamentu powodujące różnorodność tempa uczenia się mogą zakłócać działania par/grup.
- W przypadku pojawiania się trudności istnieje ryzyko porzucenia zadania przez dzieci (Brzezińska, 2008, s. 35–50).

Drugim rodzajem wzajemnego nauczania – uczenia się jest edukacja rówieśnicza. To inaczej tutoring rówieśniczy. Oparty jest on na relacjach pionowych – dopełniania się. Funkcjonuje zgodnie z teorią L. Wygotskiego, który w przeciwieństwie do J. Piageta przypisywał ważną rolę nauczycielowi – jako osobie więcej wiedzącej – w procesie edukacyjnym. W pismach tego autora nauczanie określane jest związkiem dwuosobowym (one-to-one) pomiędzy jednym dorosłym (wiedzącym więcej) i jednym dzieckiem (Forman, Cazden, 1995, s. 148).

L. Wygotski zwracał uwagę na znaczenie wpływu interakcji z bardziej przygotowanym partnerem. Jego koncepcja koncentruje się na rozwiązywaniu problemów pod kierunkiem osób dorosłych albo przy współpracy z rówieśnikami, którzy posiadają większe umiejętności. L. Wygotski interakcję ujmuje jako środek, dzięki któremu dzieci uczą się, przejmując intelektualne narzędzia danej grupy. Nacisk kładziony na tworzenie interakcji z partnerem o większych umiejętnościach jest niezbędnym elementem założeń jego teorii. Koncepcja sfery najbliższego rozwoju zakłada nie tylko różnicę pozio-

mów umiejętności, ale zauważa także potrzebę zrozumienia przez bardziej przygotowanego partnera potrzeb mniej przygotowanego ucznia, ponieważ informacje przekazywane w sposób przekraczający możliwości odbiorcy nie będą mu pomocne. Dlatego zdaniem Wygotskiego tak samo dorośli, jak i rówieśnicy mogą przyczynić się do rozwoju dziecka w toku interakcji. Jednak aby rozwój w interakcji rówieśniczej mógł zachodzić, konieczny jest wyższy stopień przygotowania jednego z partnerów (Tudge, Rogoff, 1995, s. 191).

W przypadku tutoringu rówieśniczego relacja taka wygląda w następujący sposób: EKSPERT (uczeń osiągający wysokie wyniki kształcenia w danej dziedzinie) udziela instrukcji, pomocy NOWICJUSZOWI (uczniowi mającemu trudności w tej samej dziedzinie). Nazewnictwo EKSPERT i NOWICJUSZ stosowane przez A. Brzezińską nie jest przeze mnie wykorzystywane. W mojej pracy badawczej używam innego określenia uczniów biorących udział w pracy z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego: uczeń nauczający to TUTOR, a uczeń uczący się to EDUKOWANY. Pozytywy tej metody w odniesieniu do edukowanego i tutora są następujące:

Uczeń edukowany:

- Uczy się szybciej i więcej, niż gdyby pracował samodzielnie lub z dzieckiem o podobnych kompetencjach.
- Korzysta więcej, niż gdyby pomagał mu dorosły, bo tutor – uczeń jest mu bliższy (bardziej do niego podobny niż dorosły).

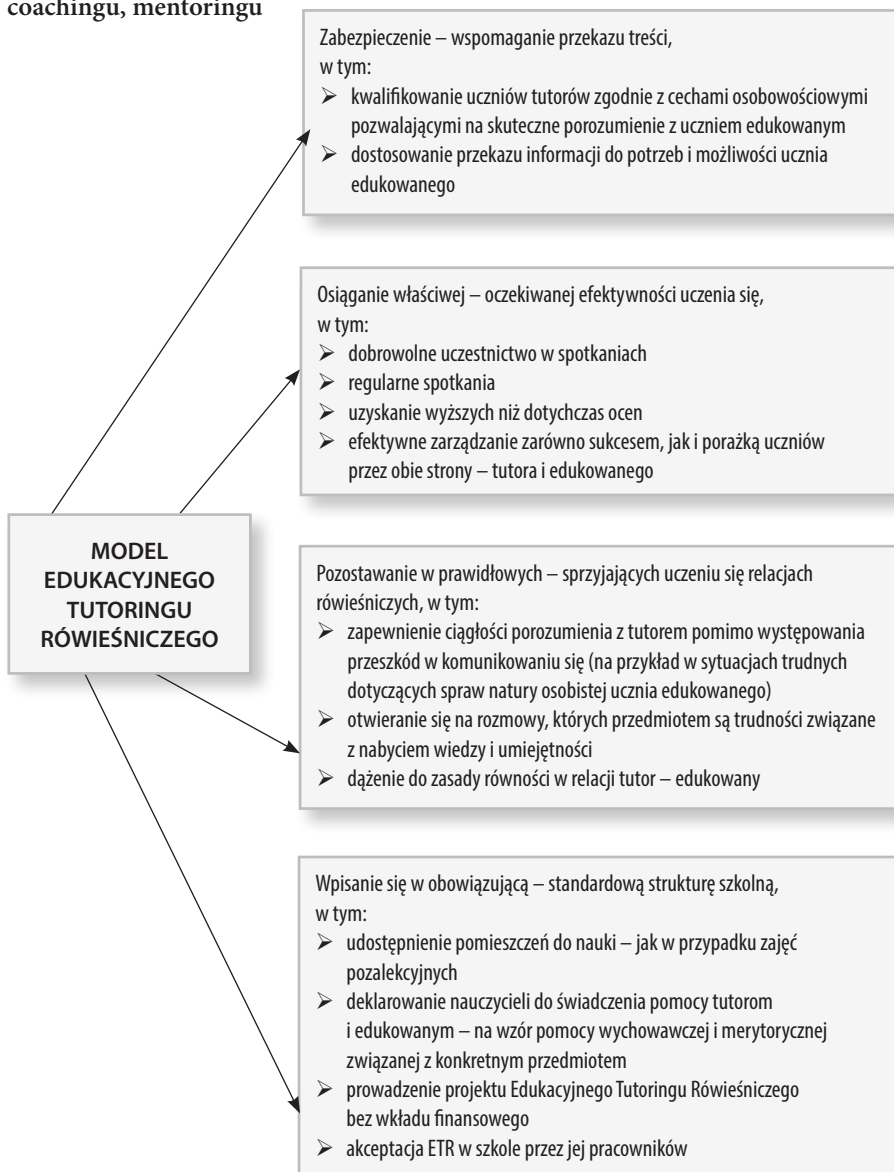
Uczeń tutor:

- Rozwija swoją wrażliwość na problemy partnera.
- Uczy się udzielania informacji zwrotnych.
- Uczy się dostosowywania tempa pomocy do rytmu działania ucznia.

Przy działaniach dotyczących tutoringu rówieśniczego należy jednak pamiętać, że edukowany nie odnosi korzyści, gdy tutor nie w pełni rozumie istotę zadania lub rozwiązywany problem oraz gdy jego osoba dominuje w interakcji. Taka sytuacja prowadzi do ograniczenia aktywności ucznia edukowanego. Powinien on wtedy sygnalizować, że stosowana przez tutora strategia pomocy nie jest skuteczna i, jeśli tak się dzieje, tutor powinien otrzymać emocjonalne wsparcie od osoby dorosłej (nauczyciela – opiekuna), (Brzezińska, 2008, s. 35–50).

Rysunek 1.

**Model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego, którego założenia zostały opracowane na podstawie analizy idei tutoringu opiekuńczego, tutoringu rówieśniczego, coachingu, mentoringu**



Źródło: Autorem modelu jest mgr Joanna Król-Mazurkiewicz

W tym momencie chciałabym podkreślić fakt, że tutoring dziecięcy, zgodnie ze swoją ideą i przestrzeganiem odpowiednich zasad przy jego stosowaniu, może okazać się bardziej skuteczny dydaktycznie niż wzajemne uczenie się. Pracując za pomocą tej metody, ryzyko zniechęcenia uczniów jest mniejsze, ponieważ dla tutora dane zadanie zawsze będzie bardziej zrozumiałe niż dla edukowanego. Nigdy nie będzie ono dla obu stron jednakowo trudne. Wynikiem takiej sytuacji może być wręcz zwiększenie motywacji ucznia z niskimi ocenami do poszerzenia swojej wiedzy dzięki umiejętnościom jego partnera.

Uznając ideę edukacji rówieśniczej za ważną, przedstawiłam powyżej skonstruowany przeze mnie model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego (dalej ETR). Jego podstawowe założenia wpisane są w ten rodzaj kształcenia. Model tworzą cztery obszary założeń (warunków do spełnienia).

Powyższy model ETR został wprowadzony w pracę jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w Słupsku. Warto podkreślić, że projekt związany z wprowadzeniem modelu ETR został określony mianem eksperymentu pedagogicznego – nie innowacji – różnica polega na tym, że na ten pierwszy zgodę powinien wyrazić minister edukacji narodowej oraz jednostka naukowa, która wyznacza osoby merytorycznie wspierające szkołę w działaniach eksperymentalnych (w tym przypadku była to dr hab. prof. nadzw. Akademii Pomorskiej Lucyna Preuss-Kuchta oraz mgr Joanna Król-Mazurkiewicz – twórca modelu ETR, i współautor eksperymentu pedagogicznego – Mariusz Mazurkiewicz, nauczyciel pracujący w szkole). I tak, w czerwcu 2011 roku dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Słupsku Aldona Płaska otrzymała zgodę na przeprowadzenie działań eksperymentalnych w placówce prowadzonej przez nią. Pierwszy etap badań rozpoczął się we wrześniu, a zakończył w czerwcu 2011/2012 roku szkolnego.

Celem eksperymentu było potwierdzenie sposobu zwiększenia skuteczności kształcenia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce z równoczesnym wprowadzaniem ich w umiejętność określenia własnego „ja”, kształtowania poczucia własnej wartości, powodującej m.in. uzyskiwanie dobrej pozycji w grupie rówieśniczej i szkole na skutek wprowadzenia czynnika eksperymentalnego – modelu Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego do procedury badawczej. Uczniowie tutorzy przez cały rok szkolny spotykali się raz w tygodniu cyklicznie poza lekcjami ze swoimi podopiecznymi

uczniami edukowanymi. Można owe tutoriale określić mianem korepetycji koleżeńskich, jednak spotkania te były formalne, wpisane w strukturę działań szkoły. Tutorzy pomagali w rozumieniu trudnych partii materiału edukacyjnego oraz w odrabianiu prac domowych, jak również przygotowywali swoich kolegów – edukowanych do sprawdzianów.

Oto fragmenty sprawozdania z prowadzonych w tamtym czasie działań:

„Badania prowadzone w ZSP nr 1 w Słupsku, w roku szkolnym 2011/2012, rozpoczęły się w drugim tygodniu września 2011 roku.

Pierwszym działaniem związanym z wprowadzeniem eksperymentu w strukturę szkoły było określenie jego zakresu oraz ustalenie ogólnych zasad modelu Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego, których przestrzeganie wpłynęło na poprawę wyników kształcenia nowicjuszy.

Zorganizowaliśmy spotkanie z nauczycielami przedmiotu matematyka i fizyka w celu przedstawienia założeń eksperymentu. Nauczyciele przedmiotu zostali również zobowiązani do przekazania informacji uczniom o możliwości wzięcia udziału w projekcie, a następnie stworzenia list osób chętnych.

Następnie spotkaliśmy się z grupą uczniów, którzy dobrowolnie zdecydowali poddać się procesowi tutoringu rówieśniczego, w celu prezentacji zasad tutoriali (spotkań) oraz wyjaśnienia ewentualnych wątpliwości.

Par uczestniczących regularnie w spotkaniach było siedem, więcej iż przewidzieliśmy, tworząc wstępny zarys metodologiczny. Dodatkowo w trakcie roku szkolnego – w okresach przedsemestralnych dołączali się również nazwani przez nas edukowani „dochodzący”, którzy potrzebowali pomocy doraźnej, np. przed sprawdzianem/pracą klasową w odrobieniu pracy domowej...

W trakcie trwania badań, aby móc na bieżąco oceniać efekty spotkań, korzystaliśmy z idei badań w działaniu, która daje możliwość badającemu bycia w centrum działań, dzięki czemu analiza zachowań uczniów, postępów dokonywana jest na bieżąco.

Uczestnicy w trakcie roku szkolnego regularnie brali udział w spotkaniach. Ewentualne nieobecności odnotowywane były w trakcie trwania praktyk zawodowych (zgodnie z planem nauczania) lub gdy uczeń nie uczęszczał do szkoły z powodu choroby. Uczniowie często podczas spotkań wypowiadali się pozytywnie na temat eksperymentu. Wypowiedzi podparte były pozytywnymi efektami w nauce oraz poprawą frekwencji za zajęciach z przedmiotu.

Większość uczniów potwierdziła efekty spotkań swoimi ocenami, które poprawiły się. Dwóch uczniów oceny się nie zmieniły, jednak twierdzą oni, że dużo lepiej rozumieją treści danego przedmiotu.

Z opinii nauczyciela uczniów biorących udział w projekcie:

*Uczniowie biorący udział w tej formie zajęć wykazywali większą aktywność na lekcji, odrabiali zadaną pracę domową (której zwykle nie wykonywali). Dało się zauważyć, że więcej czasu poświęcają nauce. Z ich opinii wynika, że taka forma dodatkowych zajęć jest interesująca, gdyż poza zajęciami mogą liczyć jeszcze na dodatkową pomoc kolegów. Matematyki nigdy za dużo:)*

*Nie mogę powiedzieć, że wszyscy kończą ten rok szkolny z oceną bardzo dobrą, ale przynajmniej zaliczą ten rok bez większych problemów.*

Podsumowując powyższe, możemy z pewnością stwierdzić, że cel badań został osiągnięty. Model Edukacyjnego Tutoringu Rówieśniczego wraz ze swoimi założeniami przyczynił się do zwiększenia skuteczności kształcenia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce. Warto jednak podkreślić, że uczniowie biorący udział w projekcie nie mieli problemów od początku z określeniem własnego «ja» i niskim poczuciem własnej wartości. Uczniowie nowicjusze czują się dobrze w swoim środowisku rówieśniczym, są lubiani przez kolegów” (opracowanie własne, czerwiec 2012).

Ogólnie działania eksperymentalne zakończyły się w maju 2014 roku. W tym czasie uczniowie biorący udział w eksperymencie zdawali maturę. Obecnie jestem na etapie opracowywania zebranego materiału badawczego, którego wynikiem będzie zamknięcie przewodu doktorskiego oraz obrona pracy na temat *Edukacyjny Tutoring Rówieśniczy w procesie kształcenia uczniów o niskich wynikach uczenia się*. Na dzień dzisiejszy mogę ocenić działania dotyczące wdrażania modelu ETR za efektywne, dające inną – nową – dobrą jakość edukacji.

Warto podkreślić, że wszyscy biorący udział w eksperymencie – dyrektor, nauczyciele, jego pomysłodawcy i merytoryczni opiekunowie z jednostki naukowej oraz uczniowie – są w grupie prekursorów w prowadzeniu formalnych działań edukacyjnych związanych z tutoringiem rówieśniczym (starej metody w nowej odsłonie). Wskazuje na to publikacja A. Sarnat-Ciastko, która w swoich badaniach przeanalizowała rozwój tutoringu w polskich szkołach i jego formy. Jako przykład tutoringu rówieśniczego, który obej-



muje swoją działalnością również obszar dydaktyczny, podane zostały tylko działania w ZSP nr 1 w Słupsku (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 130–132).

Po wstępnej analizie wyników badań można wysunąć stwierdzenie, że omówione powyżej działania wpisują się w ideę dobrych praktyk edukacyjnych – jako podnoszące efektywność kształcenia przy szczególnym uwzględnieniu potrzeb uczniów szczególnie wymagających pomocy.

Drugą propozycją dobrych praktyk, którą uważam za wartą uwagi, jest innowacja pedagogiczna pod nazwą Akademia Młodego Inżyniera. Autorem innowacji jest Mariusz Mazurkiewicz – nauczyciel pracujący w ZSP nr 1 Słupku.

Działania związane z ową innowacją wpisują się również w ideę edukacji w relacji jeden na jeden z pewną różnicą: założeniem modelu ETR jest tworzenie sytuacji edukacyjnych w relacji jeden na jeden uczniów w tym samym lub zbliżonym wieku, a w przypadku Akademii Młodego Inżyniera założono, że proces nauczania – uczenia się wystąpi pomiędzy osobami w różnym wieku. W związku z tym ujawniła się potrzeba zdefiniowania dla tej formy relacji – Edukacyjny Tutoring Uczniowski (ETU). Założenia ETU wpisują się w ideę modelu ETR, jednak dają możliwość organizowania pracy uczniów na różnych szczeblach edukacji (w zachodnich krajach jedną z odmian tutoringu rówieśniczego jest Cross-age Peer Tutoring [Hott, Walker, Sahni, 2012], który zakłada pracę uczniów w różnym wieku i u jej podstaw znajdują zasadność ETU).

„Głównym celem innowacji jest rozbudzenie zainteresowań i pasji do robotyki, automatyki i elektroniki poprzez wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności z dziedzin technicznych i inżynierskich oraz wdrożenie kompetencji społecznych pozwalających sprostać oczekiwaniom współczesnej gospodarki.

Nauka w zakresie informatyki, automatyki, robotyki i elektroniki już we wczesnych latach kształcenia jest niezmiernie ważna dla rozwoju jednostki w kierunkach technicznych, niezbędnych w procesach kierujących wysoko rozwiniętą gospodarką XXI wieku.

Działania innowacyjne wspierać mają intelekt w zdobywaniu wiadomości i umiejętności z przedmiotów ścisłych, rozwijać myślenie kreatywne, umiejętności analityczne, które pozwolą uczestnikom nadążyć za postępem techniki i z owoców tego postępu świadomie korzystać. Innowacja rozwijać będzie również umiejętności współpracy i pracy w grupie.

W założenie innowacji wpisano zależność między wprowadzaną w strukturę działań dydaktycznych innowacyjną formę pracy z uczniem, jaką jest tutoring uczniowski, a wyższymi rezultatami uczenia się i osiągnięcia wyższych wyników szkolnych przez uczniów edukowanych, jak i tutorów.

Wspólne warsztaty mają także na celu wzmocnienie wśród młodzieży poczucia odpowiedzialności społecznej za młodsze pokolenie. Regularne spotkania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum z tutorami z ZSP nr 1 w Słupsku przyczynią się do większego zaangażowania i refleksji uczniów nad własnym rozwojem zawodowym. Uczniowie ZSP nr 1 będą motywowali edukowanych, wspierali i wpływali na ich osobisty rozwój, przez co sami wzmocnią poczucie własnej wartości oraz odczują zadowolenie z wykonywanych zadań. Ta forma pracy przyniesie ogromną satysfakcję tutorom i edukowanym, którzy poprzez zadawanie pytań wymuszą od swoich starszych kolegów przemyślane odpowiedzi dotyczące różnych dziedzin nauk ścisłych. Tutorzy, wykorzystując swoją wiedzę zawodową, dzięki temu utrwala ją. Warsztaty zaktywizują młodzież i pozytywnie wpłyną na wizerunek szkoły i jej wychowanków. Uczniowie tutorzy osiągną dodatkowo lepsze przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej oraz wzrost szans na rynku pracy poprzez zdobycie dodatkowych umiejętności i doświadczenia” (dokumentacja przygotowana przez M. Mazurkiewiczza potrzebna do wdrożenia innowacji pedagogicznej).

Ewaluacja innowacji prowadzona w trakcie spotkań już przed jej końcem ujawnia korzystny wpływ uczniowskich spotkań na uczniów edukowanych. Zapytani o to, czy są zadowoleni z takiej formy nauki, odpowiadali:

- „Forma nauki na pewno lepsza niż siedzenie w ławce i słuchanie suchych faktów.
- Jestem zadowolony, ponieważ starsi koledzy znakomicie potrafią nam tłumaczyć.
- Jest to atrakcyjniejsze od normalnych lekcji, ponieważ miałem indywidualny tok nauczania.
- Bardzo mi się podobało, bo mogłem nauczyć się czegoś nowego.
- Bardzo mi się podobało, bo można było robić wiele rzeczy samemu z pomocą starszych kolegów.
- Osoby, z którymi miałem te zajęcia, były bardzo miłe i pomocne.
- Podobało mi się, bo zajęcia prowadzone były przez uczniów, a nie nauczycieli”.

Pomimo różnic wiekowych nadal spotykający się i biorący udział w procesie kształcenia to uczniowie – nie osoby dorosłe. Dzięki temu, jak w przypadku ETR, ETU edukacyjne spotkania przynoszą satysfakcję i korzyści bez uczucia skrępowania.

Warto także zauważyć, że uczniowie ZSP nr 1 bardzo chętnie przygotowywali się do zajęć i samodzielnie tworzyli konspekty, co pozwoliło im nie tylko na powtórzenie ważnych części materiału, ale również zwiększenie poczucia bycia ważnym i wartościowym w oczach swoich i innych.

Powyższe propozycje dobrych edukacyjnych praktyk uważam za inspirujące i godne propagowania. Każda z nich bazuje na założeniach edukacyjnego tutoringingu, jednak można stwierdzić, że są różne, wyjątkowe.

## Podsumowanie

Nie mogłabym nie wspomnieć o równie ważnych, zataczających coraz większy krąg w naszym kraju, działaniach związanych z tutoringiem, współorganizowanych z różnymi placówkami przez Collegium Wratislaviense (<http://cw.edu.pl/>). Założyciele Collegium są między innymi autorami pierwszych programów tutorskich wdrażanych we Wrocławiu. Te działania nakierowane jednak są na pracę z podopiecznym w relacji: osoba dorosła – tutor i uczeń – tutee. Kolejnym przykładem może być Fundacja Kolegium Tutorów ([www.tutoring.pl](http://www.tutoring.pl)), która również realizuje projekty z wykorzystaniem tutoringingu, także z założeniem pracy osoby dorosłej z podopiecznym.

Działania opisywane przeze mnie w tekście (uczeń – tutor i uczeń – edukowany) nie są często spotykanymi na co dzień w praktyce szkolnej – jeszcze.

Warto podkreślić, że przykłady omówione przeze mnie, aby mogły zaistnieć w szkołach na skalę krajową, wymagają usystematyzowania, tj. na przykład stworzenia programu Edukacyjnego Tutoringu Rówieńskiego/Uczniowskiego. Pomogłoby to niewątpliwie nauczycielom otwartym, innowacyjnym na wdrożenie powyższych działań i ich realizację we własnej praktyce, ale... „ziarnko do ziarnka...”.

Mam nadzieję, że zdaniem Czytelnika zaprezentowane i omówione przeze mnie propozycje edukacyjnych działań trafiają w samo sedno pojęcia jakości, dobrej praktyki, a co za tym idzie zadowalających efektów. A przecież o to właśnie w edukacji chodzi.

Wierzę, że dzięki małym krokom, które przynoszą dobre edukacyjne efekty, ETR stanie się kiedyś ważną – w grupie metod/form nauczania – inspirującą częścią kształcenia powszechnego.

## Bibliografia

- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego UKW, Bydgoszcz.
- Forman E.A., Cazden C.B. (1995), *Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive, value of peer interaction (Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, tłum. A. Brzezińska, G. Lutomski, D. Łukasiewicz). W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo: GRAF PUNKT, Warszawa.
- Okoń W. (1998), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa, s. 263.
- Paszkiewicz A. (2012), *Kariera szkolna uczniów o inteligencji niższej niż przeciętnej*, Wydawnictwo DYFIN, Warszawa.
- Piaget J. (1929), *Mowa i myślenie dziecka*, Wydawnictwo Książnica Atlas, Lwów-Warszawa.
- Preuss-Kuchta L. (2004), *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Słupsk.
- Preuss-Kuchta L., *Selekcje wewnątrzszkolne w aspekcie społecznym. Uwarunkowania podziałów i doborów w klasach i do klas*, „Edukacja”, nr 4, 2005, s. 19–20.
- Rutkowska J., *Promowanie uczniów z ocenami niedostatecznymi a zagadnienia rozwoju osobowości*, „Nowa Szkoła”, nr 12, 1993, s. 212.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo DYFIN, Warszawa.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Tudge J., Rogoff B. (1995), *Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives (Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podej-*

*ście Piageta i Wygotskiego*, tłum. A. Brzezińska, B. Smykowski, D. Łukasiewicz). W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.

### **Źródła internetowe**

Hott B., Walker J., Sahni J. (2012, kwiecień), *Peer Tutoring*. W: *Council of Learning Disabilities*, <http://www.council-for-learning-disabilities.org/peer-tutoring-flexible-peer-mediated-strategy-that-involves-students-serving-as-academic-tutors>, (data dostępu: 04.05.2016).

Samodzielny Zakład Zoologii Leśnej i Łowiectwa, Wydział Leśny,  
Szkola Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie  
katarzyna\_kanclerska@sggw.pl  
oliwia\_karpinska@sggw.pl

Małgorzata Paliga

Wolontariusz Tatrzańskiego Parku Narodowego  
mpaliga5@wp.pl

## Realizacja zajęć edukacyjnych w ramach konkursu „Projekt Wolontariat 2015” jako przykład dobrych praktyk edukacji przyrodniczej w Tatrzańskim Parku Narodowym

### *Educational activities implementation within the “Volunteering Project 2015”, as an example of good practice of environmental education in Tatra National Park*

#### ABSTRACT

Tatra National Park (TNP) is the only area in Poland where an Alpine conditions occur. For this reason, it is extremely attractive to tourists. A huge anthropogenic pressure involve negative impact on nature. This influence could be reduced if the environmental awareness of tourists would be higher. The problem is also widespread violations of regulations resulting from a misunderstanding of their bases.

The project of environmental education as a part of “Project Volunteering 2015” contest was directed to families with children and was conducted from June to August 2015 by TNP volunteers. The aim of the project was awaken sensitivity to the problems of the natural environment, understanding the causes of the current park rules, drawing attention to the dangers of mountain tourism and arouse curiosity and also willingness to explore the surrounding nature.

Three sections was created: geology, fauna and flora. During each of them, correct posture of mountain tourist was promoted. The workshops were conducted through playing and methods that stimulate all the senses. Furthermore, manual work related to a main topic was performed, this encouraging participants to take part in the workshops and providing excellent educational souvenir.

The project was attended by about 1,000 children and met with great approval and enthusiasm of tourists and employees of TNP.

**Keywords:** *ecological awareness, educational workshop, mountain tourism, nature art works, Tatra nature, tourist pressure*

## STRESZCZENIE

Tatrzański Park Narodowy (TPN) to jedyny obszar w Polsce o charakterze alpejskim. Z tego powodu jest on niezwykle atrakcyjny pod względem turystycznym. Ogromna presja antropogeniczna ma negatywny wpływ na przyrodę. Oddziaływanie to można zmniejszyć przez podnoszenie świadomości ekologicznej turystów. Problemem jest również nagminne łamanie przepisów wynikających z niezrozumienia ich podstaw.

Projekt edukacji przyrodniczej realizowali wolontariusze TPN od czerwca do sierpnia, w ramach konkursu „Projekt Wolontariat 2015”. Skierowany on był do rodzin z dziećmi i miał na celu rozbudzenie wrażliwości na problemy środowiska przyrodniczego, zrozumienie przyczyn obowiązujących w parku przepisów, uświadomienie niebezpieczeństw w turystyce górskiej oraz rozbudzenie ciekawości i chęci poznawania otaczającej natury.

Stworzono trzy bloki tematyczne: geologia, fauna oraz flora. Podczas każdego z nich promowano poprawną postawę górnika turysty. Warsztaty były prowadzone poprzez zabawę oraz metodami pobudzającymi wszystkie zmysły. Ponadto wykonywano prace manualne związane z poruszonym tematem, zachęcające uczestników do wzięcia udziału w warsztatach oraz stanowiące doskonałą edukacyjną pamiątkę.

W zajęciach udział wzięło około 1000 dzieci. Projekt spotkał się z dużą aprobatą i entuzjazmem turystów oraz pracowników TPN.

**Słowa kluczowe:** *świadomość ekologiczna, warsztaty edukacyjne, turystyka góraska, przyrodnicze prace plastyczne, przyroda Tatr, presja turystyczna*

## Wprowadzenie

W dobie wszechobecnej urbanizacji i cyfryzacji społeczeństwo coraz bardziej odcina się od przyrody. Młodzi ludzie uczeni są unikania bezpośredniego kontaktu z przyrodą, przedstawiają ją jako problematyczny twór, który

zawadza kolejnym inwestycjom. Dla większości dzieci, niestety, już nie tylko tych z miast, przyroda staje się czymś bardziej abstrakcyjnym niż rzeczywistym (Louv, 2014). Obok współczesnych problemów młodzieży, takich jak nadmierny konsumpcjonizm (Krajewska, 2015; Szafrąńska i Szafrąński, 2015), spędzanie wolnego czasu na rzeczach niewnoszących nic do rozwoju dziecka (Antczak, 2013), wygórowane aspiracje rodziców (Kozłowski i Matczak, 2013) oraz negatywny wpływ sieci na rozwój dziecka (Novikova, 2015), brak kontaktu młodych ludzi z przyrodą staje się poważnym zagrożeniem dla przyrody. Utrata kontaktu ludzi z przyrodą może doprowadzić do całkowitej zagłady środowiska przyrodniczego, a ochrona przyrody jest niezwykle istotna dla ochrony ludzkiego zdrowia i życia. Aby zatrzymać taki trend, niezbędna jest edukacja ekologiczna, która przedstawia obcowanie z przyrodą jako zabawę, pasję, sposób spędzania wolnego czasu, a być może i ścieżkę zawodową.

Tatrzański Park Narodowy powstał 1 stycznia 1955 roku na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 października 1954 roku. Jego powierzchnia wynosi 21 164 ha i obejmuje obszary o charakterze alpejskim. Od samego początku istnienia park udostępniony jest dla ruchu turystycznego. Łączna długość sieci szlaków turystycznych wynosi 250 km (Siarzewski, 2005).

Rocznie średnia wielkość ruchu turystycznego na terenie Tatrzańskiego Parku Narodowego wynosiła 2 mln 36,9 tys. osób. Dane te jednak szacowane są na podstawie liczby sprzedanych dziennych biletów. Prawdopodobnie więc są zaniżone z powodu istnienia biletów tygodniowych oraz w wyniku wejść turystów na teren parku poza godzinami otwarcia kas biletowych. Jest to liczba kilka razy większa niż w innych górskich parkach narodowych Europy, mimo że wiele z nich ma większą powierzchnię niż Tatrzański Park Narodowy. Dodatkowo ponad 51% wejść koncentruje się na dwóch szlakach, prowadzących przez Dolinę Białej Wody oraz Dolinę Kościeliską. Ponadto ruch turystyczny skoncentrowany jest głównie w dwóch miesiącach roku: sierpniu (28%) i lipcu (22%), (Pociask-Karteczka, Baścik, 2007).

W bieżącym roku padł rekord frekwencji pod względem dziennej liczby wejść przez jeden punkt biletowy: 3 kwietnia 2016 roku do Doliny Chochołowskiej weszło ponad 25 tys. turystów. Tak wysoka frekwencja miała związek z pełnią kwitnienia krokusów. Poprzedni rekord miał miejsce w sierpniu



2011 roku. Wówczas do Doliny Rybiego Potoku, wiodącej do Morskiego Oka, weszło 12 890 osób (Tatrzański Park Narodowy, 2016).

Tak duża liczba turystów nie może pozostać bez wpływu na przyrodę. Wpływ ten jest tym większy, im mniejsza jest świadomość ekologiczna turystów. Dlatego też w ramach konkursu „Projekt Wolontariat 2015”, przeprowadzonego przez Tatrzański Park Narodowy, zdecydowano się przedstawić plan warsztatów edukacyjnych.

## Cel projektu

Celem zajęć było przekazanie rzetelnej wiedzy w jak najciekawszy sposób, tak aby zachęcić odbiorców do samodzielnego jej pogłębiania. W związku z ogromną liczbą turystów opisaną we wstępie Tatrzański Park Narodowy zmagają się z wieloma problemami dotyczącymi niewłaściwej turystyki górskiej oraz nagminnym łamaniem przepisów parku. Najczęściej łamanie prawa wynika z jego niezrozumienia. Zajęcia edukacyjne miały na celu wyjaśnienie zasad funkcjonowania złożonego ekosystemu górskiego oraz racjonalnej turystyki, która nie powinna mieć w ogóle wpływu bądź oddziaływanie na przyrodę powinno być znikome. Zaśmiecanie szlaków wynika nie tylko z nieodpowiedniego wychowania, ale także braku edukacji. Brak koszy na śmieci wzdłuż szlaków, górskich jest spowodowany zapobieganiem synantropizacji zwierząt, turyści traktują ten fakt jednak jako zaniedbanie infrastruktury Parku Narodowego. Kolejny duży problem to poruszanie się poza ściśle wyznaczonymi szlakami. Ludzie odwiedzający park nie mają świadomości, że procesy erozji glebowej w górach postępują niezwykle szybko, a schodząc ze szlaków przyczyniają się do pogłębiania tego zjawiska. Stosowanie wyłącznie zakazów bez wyjaśniania ich przyczyn oraz skutków nie jest skuteczne, niezbędna jest edukacja. Ponadto podczas każdego spotkania poruszano kwestię bezpieczeństwa w górach. Tatrzański Park Narodowy jest parkiem o alpejskim charakterze, warunki panujące na takim terenie są bardziej wymagające w porównaniu z turystycznymi miejscami nizinnymi. Turyści odwiedzający taki park po raz pierwszy nie zawsze mają świadomość, jak powinna wyglądać bezpieczna turystyka górską. Uczestnicy podczas zajęć edukacyjnych w ramach naszego projektu mogli dowiedzieć się, jak dobrze spakować plecak na wyprawę, jak prawidłowo zaplanować góorską wycieczkę oraz jak zadbać o bezpieczeństwo swoje i innych na szlaku.

## Metody i realizacja projektu

Projekt realizowano w lipcu i sierpniu 2015 roku. W jego ramach przeprowadzono serię spotkań skierowanych głównie do rodzin z dziećmi. Miały one formę warsztatów otwartych, osoby chętne mogły dołączyć w dowolnej chwili. Spotkania polegały na prowadzeniu przez wolontariuszy stoiska w godzinach 9.00–15.00, trzy razy w tygodniu. W związku z tym, że docelowym odbiorcą zajęć byli turyści, w jednym tygodniu realizowane były zajęcia dotyczące trzech tematów: flory, fauny lub przyrody nieożywionej, z czego każda tematyka poruszana była innego dnia. Umożliwiało to osobom przebywającym w Zakopanem w krótkim terminie uczestniczenie we wszystkich warsztatach.

Podczas wszystkich bloków tematycznych zastosowano szeroki wachlarz metod, tak aby warsztaty były dostępne dla każdej grupy wiekowej. Zajęcia skierowane były głównie do rodzin z dziećmi, jednakże mógł z nich skorzystać każdy zainteresowany. Oprócz metod dostosowanych do dzieci i młodzieży, czasami wywijały się merytoryczne dyskusje wśród dorosłych na tematy tatrzańskiej przyrody czy też zasad w Parku Narodowym. Spotkania odbywały się w Centrum Edukacji Przyrodniczej Tatrzańskiego Parku Narodowego. Każde z nich podzielone było na dwie części: *teoretyczną* oraz *plastyczną*, w związku z czym do ich przeprowadzenia niezbędnych było przynajmniej dwoje wolontariuszy, z których każdy odpowiedzialny był za jedną z części, w zależności od swoich uzdolnień, wiedzy oraz upodobań. Wolontariusze byli odpowiednio rekrutowani, a także przeszkoleni do wykonywania zadania.

W części *teoretycznej* wiedzę przekazywano w sposób ciekawy i atrakcyjny dla dzieci. Starano się przekazać jak największą ilość wiedzy, jednak skupiano się również na tym, by zainteresować dzieci tematem tak, żeby same chciały zgłębiać dane zagadnienia. Dołożono wszelkich starań, aby każdy z punktów zajęć był odbierany przez uczestników warsztatów jako zabawa, gdyż nauka przez zabawę utrwała wiedzę najskuteczniej (Press, 1997). Dzięki zastosowanym metodom dzieci podczas warsztatów uczyły się przez wykorzystanie wszystkich zmysłów, co pozwalało na lepsze zapamiętywanie przekazywanych informacji. W tej części zajęć zastosowano pracę z eksponatami, które można było nie tylko zobaczyć, ale również dotknąć, powąchać poczuć na własnej skórze. Ponadto wykorzystywano rozmowę kierowaną, case study, burze mózgów oraz zgadywanki.

Uczestnicy warsztatów edukacyjnych mieli możliwość wykonania prac plastycznych związanych z danym blokiem tematycznym w części *plastycznej* zajęć. Prace te nie tylko rozwijały zdolności manualne dzieci, ale również stanowiły swego rodzaju atrakcję mającą zachęcić do wzięcia udziału w warsztatach. Ścisły związek prac z daną tematyką zajęć był podstawą do dalszych rozmów na poruszane zagadnienia, przekazania nowej wiedzy poprzez luźną rozmowę w trakcie ich tworzenia. Był to również czas podsumowania zajęć i odpowiedzi na pojawiające się pytania dzieci. Dodatkowo prace te stanowiły pamiątkę po warsztatach i swego rodzaju przypominajkę, dzięki nim uczestnicy warsztatów na dłużej zapamiętują, o czym była na nich mowa.

## Flora

Wiedza przyrodnicza jest niezbędna nie tylko z poznawczego punktu widzenia, ale również po to, by mieć świadomość złożoności ekosystemów i powagi zachowania bioróżnorodności. Wiedza ta pozwala zrozumieć, po co chronić skarby naszej ojczystej przyrody. Florystyczny blok tematyczny składał się z poniżej opisanych zadań.

## Piętra roślinności i strefy klimatyczne

Wraz ze wzrostem wysokości obniża się średnia roczna temperatura i zmieniają się warunki klimatyczne. Nie pozostaje to bez wpływu na formacje roślinne występujące na danej wysokości. Zmiany roślinności nie dokonują się stopniowo, lecz nagle na pewnych wysokościach będących granicą między różnymi strefami.

Stąd wynika piętrowy układ roślinności. W Tatrach występuje 5 pięter roślinności:

- regiel dolny – rozciąga się od podnóża Tatr do wysokości około 1200 m n.p.m. W piętrze tym dominują siedliska lasów bukowo-jodłowych, gdzieśkolwiekświerkowe. W wyniku nieprawidłowej gospodarki leśnej i silnego przekształcenia środowiska obecnie dominującym drzewostanem w reglu dolnym są monokultury świerkowe,
- regiel górny – od 1200 do 1550 m n.p.m., w którym panującym naturalnie zbiorowiskiem jest bór świerkowy,
- piętro kosodrzewiny – między 1550 a 1800 m n.p.m.,

- piętro hal – od 1800 do 2250 m n.p.m., porastane przez murawy alpejskie,
- piętro turni – powyżej 2250 m n.p.m., gdzie dominuje boimka dwurzędowa oraz porosty.

W celu poznania przez uczestników pięter roślinności jako metodę dydaktyczną zastosowano dopasowywanekę. W pierwszej kolejności dzieci miały ułożyć zdjęcia przedstawiające różne piętra roślinności (regiel dolny, regiel górny, piętro kosodrzewiny, piętro hal i piętro turni) w takiej kolejności, w jakiej występują w naturze od najniższego do najwyższego, a następnie dopasować do nich nazwy. Starsze dzieci, umiejące czytać, miały do dyspozycji plansze z nazwami, które należało ułożyć obok zdjęć, młodszym nazwy te były czytane przez wolontariusza, a ich zadaniem było wskazanie odpowiedniego zdjęcia. Dodatkowo uczestnikom zadawano pytanie, z czego wynika piętrowy układ roślinności. Wspólnie z wolontariuszem uczestnicy warsztatów dochodzili do wniosku, że jego przyczyną są zmieniające się warunki klimatyczne.

## Kwiaty Tatr

Podstawowe gatunki tatrzańskich kwiatów dzieci poznawały poprzez zabawę „Kim jestem”. Do zabawy wykorzystywane były podpisane ryciny lub zdjęcia kwiatów. W przypadku bardzo małych dzieci, nieumiejących jeszcze czytać, wolontariusz mówił nazwy i wspólnie z dziećmi powtarzał je na głos, tak aby miały możliwość ich zapamiętania, ponieważ znajomość nazw kwiatów przedstawionych na zdjęciach potrzebna była w dalszej części zabawy. W razie potrzeby wolontariusz przypominał je dzieciom również później. Ochotnik rozpoczynający zabawę wybierał sobie jeden z gatunków, jednak informację, który to z kwiatów, zachowywał dla siebie. Reszta uczestników zabawy miała za zadanie odgadnąć, o którym gatunku mowa, zadając jedynie pytania, na które odpowiedź może brzmieć „tak” lub „nie”. Na przykład: Czy masz białe płatki? Czy masz długą łodygę? Czy jesteś pokryty włoskami? Ryciny dla ułatwienia były widoczne dla uczestników przez całą zabawę. Gdy dzieci odgadły gatunek, pokazywane było jego zdjęcie, a następnie wszyscy razem, na głos, powtarzali jego nazwę.

## Drzewa Tatr

Uczestnicy zajęć otrzymywali nasiona, liście i ryciny przedstawiające pokrój z nazwami drzew i krzewów występujących w Tatrach. Ich zadaniem było połączenie ze sobą wszystkich elementów w zbiory przedstawiające poszczególne gatunki.

### Co dręczy rośliny?

#### ➤ Kornik drukarz

Kornik drukarz jest niewielkim kornikiem żerującym pod korą świerka. Chodniki drążone przez kornika tworzą bardzo charakterystyczny wzór, od którego pochodzi jego nazwa. Początkowo drążony jest przez samca korytarz godowy, do którego przywabiane są od jednej do trzech samic. Następnie każda z nich drąży własny chodnik macierzysty, w którym składane są jaja. Gdy z jaj wylęgną się larwy, żerując, tworzą korytarze prostopadłe do chodników macierzystych zakończone kolebkami poczwarkowymi.

Podczas zajęć wolontariusze opowiadali o korniku drukarzu oraz o tym, że żeruje na świerkach, niekiedy powodując obumieranie całych płatów drzew. Pokazywane były eksponaty: korniki, które można było obejrzeć pod lupą, oraz kora ze śladami żerowania. Wolontariusz zadawał pytanie, czy dzieci wiedzą, skąd pochodzi nazwa tego gatunku kornika – drukarz. Nazwa ta pochodzi od wzorów korytarzy na korze świerka, w którym żerowały korniki. Turyści dowiadywali się, w jaki sposób takie korytarze powstają.

#### ➤ Inni roślinożerzy

Uczestnicy warsztatów mieli możliwość obejrzenia eksponatów związanych ze śladami zwierząt żerujących na roślinach. Między innymi były to: galasy, zdjęcie żerowiska dzięcioła na drzewie, ślady zgryzania przez gryzonia, szyszka obgryziona przez wiewiórkę oraz szyszka ze śladami żerowania dzięcioła. Eksponaty prezentowane były w formie zagadki. Dzieci miały za zadanie zastanowić się i odkryć, co takiego stało się z pokazywaną częścią rośliny, oraz odpowiedzieć sobie na pytanie, kto jest tego sprawcą.

#### ➤ Wiatrołomy i wiatrowały

Pytania stawiane przez turystów, zarówno tych dorosłych, jak i najmłodszych, często dotyczyły wiatrołomów i wiatrowałów. Wolontariusz pokazywał

rycinę przedstawiającą pokrój świerka pospolitego wraz z jego korzeniami oraz rycinę przedstawiającą sosnę pospolitą. Zadaniem uczestników warsztatów było porównanie wyglądu korzeni obu gatunków. Następnie wolontariusz tłumaczył, że świerk ma płytki system korzeniowy, w związku z czym jest bardziej podatny na suszę czy wywrócenie w wyniku działania wiatru niż inne gatunki drzew występujących w Polsce. Turyści mogli dowiedzieć się o wietrze halnym i naturalnym procesie rozpadu drzewostanów świerkowych, szczególnie tych nasadzonych w nieodpowiednich dla nich siedliskach.

## Zoochoria

Zwierzęta nie tylko żywią się roślinami, ale również przyczyniają się do ich rozsiewania, szczególnie w przypadku gatunków ciężkonasiennych, których nasiona upadają w niewielkiej odległości od drzew. Część zwierząt, gromadząc zapasy na zimę, magazynuje nasiona w wielu różnych kryjówkach. Niekiedy zapasy te nie zostają w pełni wykorzystane – jeśli zima jest łagodna, zwierzę zapomni o części kryjówek lub zginie. Wtedy nasiona mają szansę wykiełkować w znacznie większej odległości od drzewa macierzystego, niż miałyby to miejsce bez udziału zwierząt (Bogdziewicz i Wróbel, 2012).

Uczestnicy warsztatów mogli się o tym dowiedzieć. Dzieci otrzymywały ryciny z takimi gatunkami, które również pomagają roślinom, a ich zadaniem było nazwanie tych zwierząt. Ryciny przedstawiały: orzechówkę, sójkę i gryzonia.

## Porosty – a cóż to takiego?

W polskiej części Tatr występuje około 700 gatunków porostów (Tobolewski, 1996). Porosty są to komórki glonu lub sinicy oplecione strzępkami grzyba. Istnieje wiele hipotez na temat zależności grzyba i glonu lub sinicy. Porosty są bardzo wrażliwe na niektóre zanieczyszczenia powietrza, w związku z tym stosuje się skalę porostową, na podstawie której oceniany jest stan środowiska przyrodniczego (Buźniak, 2011).

Dla dzieci została przygotowana zagadka w postaci zdjęcia porostu, np. wzorca geograficznego w bardzo dużym powiększeniu. Były one prośzone o odgadnięcie, co się na danej ilustracji znajduje. Czy są to rośliny, grzyby, czy może coś jeszcze innego? Kiedy dzieci dzieliły się swoimi domysłami, wolontariusz mówił, czym są porosty, oraz tłumaczył, że nie szkodzą one drzewom.

Jeżeli w warsztatach brali udział nieco starsi uczestnicy, przedstawiana była również skala porostowa oraz omawiana rola porostów jako bioindykatorów.

## Część plastyczna

W ramach części plastycznej wykonywane były tatrzańskie kwiaty z drucika i rajstop (ryc.1). Przykładowo wykonana została sasanka alpejska, jednak możliwe było również zrobienie innych gatunków, w zależności od umiejętności i upodobań dziecka.

Do wykonania pracy plastycznej użyte zostały: drucik powlekany, białe rajstopy, farby plakatowe, nitka, kawałek włóczki oraz klej

Rycina 1.

Praca plastyczna: flora



## Fauna

Zanim wyruszymy na górski szlak, warto wiedzieć, jakie zwierzęta możemy na nim spotkać. Edukacja faunistyczna ważna jest również ze względu na nasze bezpieczeństwo. Poprawne zachowania w przypadku spotkania niektórych gatunków zwierząt ratują zdrowie i życie nasze oraz zwierząt. Fauna tatrzańska jest unikatowa, spotkamy tu gatunki charakterystyczne tylko dla tego regionu, ale również spotykane w klimacie alpejskim. Fenomenem Tatrzańskiego Parku Narodowego jest fakt, iż pomimo dużego obciążenia turystycznego znajdują się tutaj ostoje największych europejskich drapieżników: wilka, rysia oraz niedźwiedzia. Jednak najbardziej charakterystyczne gatunki dla Tatr stanowią dwa endemiczne podgatunki, czyli świstak i kozica. Spośród ptaków najlepsze warunki do życia pośród hal i turni odnalazły tutaj płochacz halny oraz pomurnik. Ponad taflą górskich strumieni odnajdziemy

pliszki górskie oraz pluszcze, natomiast w samym potoku m.in. pstrągi potokowe (Skrzydłowski, 2010). Bardzo wiele czynników może mieć negatywny wpływ na tatrzańską faunę, nie ulega wątpliwości, że ruch turystyczny nie wpływa nań pozytywnie. Wysoka świadomość ekologiczna turystów i poprawne zachowania na szlaku taki wpływ niwelują.

Podczas faunistycznego bloku tematycznego realizowano poniżej opisane zadania.

## **Jak stać się tropicielem? Czy trzeba widzieć zwierzę, aby wiedzieć o jego obecności?**

Zwierzęta nie zawsze dają się obserwować bezpośrednio, większość z nich prowadzi skryty tryb życia lub po prostu unika zatłoczonych szlaków turystycznych. Istnieją jednak sposoby, które pozwalają na stwierdzenie obecności gatunku na danym terenie. Podczas realizacji tego punktu uczestnicy mogli zapoznać się z gatunkami zwierząt występującymi w Tatrach, a także poznać tropy i ślady, które po sobie zostawiają. Podstawą do zdobycia wiedzy w tym zakresie były fotografie zwierząt, wystawa wypchanych eksponatów dostępna w Centrum Edukacji Przyrodniczej, a także pióra, czaszki, ślady żerowania czy odlewy tropów. Wśród eksponatów znalazły się m.in.:

- pióra ptaków spotykanych w TPN – pióra niektórych ptaków można rozpoznać nie tylko po kolorystyce czy kształcie, ale również po dotyku (jak np. miękkie pióra sów). Uczestnicy mogli zapoznać się z gatunkami występującymi w TPN, poznać podstawy ich biologii i ekologii. Każdy tropiciel dowiedział się, jakich informacji mogą dostarczyć nam pióra. Nie była to tylko znajomość gatunku, ale również kondycji danego osobnika, płci, wieku oraz przystosowania do środowiska (Cieślak i Dul, 2009),
- ślady żerowania – uczestnicy zajęć dowiedzieli się, że takie znaleziska dostarczają nam informacji na temat rodzaju pożywienia konkretnych gatunków. Wykorzystano m.in. porównanie zgryzów (wiór) pozostawionych przez bobra oraz dzięcioły, wypluwki sów, objedzone szyszki przez dzięcioły oraz wiewiórki, odchody w słoiczkach,
- czaszka niedźwiedzia – eksponat wykorzystywany do poszerzania wiedzy uczestników na temat niedźwiedzi. Uczestnicy poznali poprawne zachowania podczas spotkania z niedźwiedziem oraz innymi dużymi drapieżnikami,



- gipsowe odlewy oraz zdjęcia tropów – dzieci poznały tropy m.in. wilka, kozicy, bobra, rysia, sarny i jelenia, Podczas pracy z eksponatami wykorzystywano głównie pogadankę, rozmowę kierowaną oraz case study. Uczestnicy mogli wcielić się w rolę tropicieli i mieli za zadanie przeanalizować i zinterpretować pozostawione ślady na szlaku, odpowiadano na pytanie, co mogło się wydarzyć w danym miejscu.

## Kto to taki?

Podczas tego zadania uczestnicy mieli okazję nauczyć się rozpoznawania gatunku po głosach zwierząt. Wolontariusz za pomocą głośnika odtwarzał głosy zwierząt występujących w Tatrzańskim Parku Narodowym, np. świstaka, wilka, rysia, dzięcioła, puchacza, ryczącego jelenia, szczekającego kozła. Przy owym zadaniu zastosowano zgadywanke, z młodszymi dziećmi również onomatopeje. Podczas zabawy z dźwiękami poruszano tematykę komunikowania się zwierząt.

## Synantropizacja

Zjawisko synantropizacji to proces adaptacji zwierząt do środowiska zmienionego przez człowieka. Utrata siedlisk zwierząt poprzez urbanizację coraz to większych obszarów powoduje, że zwierzęta albo wymierają, albo przystosowują się do nowych warunków. Synantropizacja może się przejawiać w osiedlaniu się zwierząt blisko siedzib ludzkich bądź też korzystaniu z pokarmu pochodzenia antropogenicznego lub zmniejszonej płochliwości. W Tatrach zjawisko synantropizacji powodowane jest przez duże obciążenie turystów. Niestety, wielu z nich pozostawia po sobie śmieci i resztki pokarmu, z których szybko uczą się korzystać takie gatunki, jak: niedźwiedź, lis, orzechówka czy kaczka krzyżówka (Pęksa, 2007). Synantropizacja jest procesem niekorzystnym nie tylko dla zwierząt, ale również dla bezpieczeństwa człowieka. Przykładem jest historia niedźwiedzicy Magdy, która jako młody niedźwiedź nauczyła się korzystać z pokarmu ze schroniskowego śmietnika w Roztoce oraz strażnicy WOP, gdzie była dokarmiana. Jako dorosła samica nauczyła korzystać swoje młode z tego samego źródła pokarmu. Niestety, była na tyle śmiała, że spacerowała nawet wśród samochodów czekających na odprawę na przejściu granicznym. Stanowiła ona bezpośrednie zagrożenie dla turystów, po licznych i nieudanych próbach płoszenia została ona odłowiona wraz z młodymi

do wrocławskiego zoo, gdzie wkrótce padła (Zięba i Zwijacz-Kozica, 2010). Jest to tragiczny przykład, jak może skończyć się dokarmianie zwierząt.

W zadaniu wykorzystano głównie rozmowę kierowaną oraz burzę mózgów. Uczestnicy wspólnie zastanawiali się, jakie mogą być skutki synantropizacji i zmiany pokarmu np. orzechówki, która naturalnie żywi się nasionami jodły i przyczynia się do jej rozsiewu. W zadaniu wykorzystywano zdjęcia oraz ekspozyty.

## **Górska szkoła przetrwania – dlaczego życie w górach jest ciężkie?**

Zwierzęta mieszkające w surowym klimacie Tatr muszą być odpowiednio do niego przystosowane. Przystosowania te różnią się w zależności od zamieszkiwanego piętra klimatycznego. Okres wegetacyjny, który w większości przypadków pokrywa się z okresem wychowu młodych w najwyższych partiach gór, wynosi niespełna 90 dni (Skrzydłowski, 2010). Zadaniem uczestników było wskazanie przystosowań danych gatunków do przetrwania surowej górskiej zimy. Była to dobra okazja do poznania tatrzańskiego klimatu, gatunków zwierząt zamieszkujących poszczególne piętra klimatyczne oraz adaptacji tych zwierząt do warunków klimatycznych. Wykorzystano burzę mózgów, rozmowę kierowaną, pracę w grupach oraz pracę z ekspozytami i zdjęciami. Posłużono się przykładem świstaka, który gromadzi duże zapasy tłuszczu i przesypia najtrudniejszy okres w norach (Zwijacz-Kozica, 2012). Kozica sezonowo zmienia futro z letniego na zimowe, w przypadku kozicy omówiono także przystosowania morfologiczne do poruszania się w tak trudnych warunkach (Zięba i Zwijacz-Kozica, 2004). Kurakom na okres zimowy wyrastają płatki skórne na palcach, które pełnią funkcję rakiety śnieżnej, dzięki nim łatwiej jest im poruszać się po śniegu. Jerzyki natomiast przylatują tylko na okres krótkiego, górskiego lata – na łęgowskich pojawiają się w maju, natomiast opuszczają je już pod koniec sierpnia. Są to jedyne ptaki, które mają skierowane wszystkie palce do przodu, co jest adaptacją do zawisania na pionowych skałach (Sokołowski, 1958).

## **Racjonalny turysta, przyjaciel zwierząt**

Podsumowaniem zajęć teoretycznych była burza mózgów z wykorzystaniem tablicy magnetycznej i plansz dostępnych w Centrum Edukacji Przyrodniczej. Uczestnicy zastanawiali się, jak należy zachowywać się

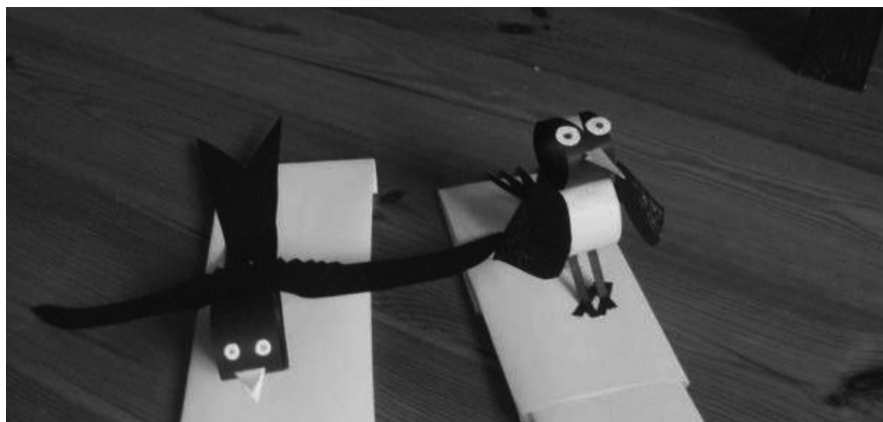
w Parku Narodowym, by nie szkodzić zwierzętom. Pytano dzieci, czy wiedzą, skąd biorą się przepisy w Parku Narodowym, naprowadzono je na właściwy trop: niektóre zwierzęta, np. puchacz, są bardzo wrażliwe na płoszenie, dlatego nie wolno schodzić ze znakowanych szlaków, nie należy też chodzić po parku nocą, nie tylko ze względów bezpieczeństwa, ale żeby dać zwierzętom czas na swobodne przemieszczenie się między szlakami. Do parku nie wolno wprowadzać psów, ponieważ mają zapach drapieżnika i płoszą zwierzęta.

## Część plastyczna

Podczas zajęć plastycznych uczestnicy mogli wykonać z papieru ptaki charakterystyczne dla Tatr, był to jerzyk oraz dzięcioł trójpalczasty (ryc. 2). Do pracy wykorzystano kolorowy papier, korektor, pisak, nitkę oraz klej (za Sztenevene-Racz, 2011). Po udzieleniu instrukcji, w trakcie wykonywania prac wolontariusz opowiadał ciekawostki na temat tych ptaków. Między innymi były poruszane kwestie roli dzięciołów w ekosystemach, przystosowania dzięciołów do specyficznego pobierania pokarmu i wykuwania dziupli. Ciekawostki na temat jerzyka fascynowały nie tylko dzieci, ale również dorosłych. Jest to ptak, który większość życia spędza w locie, nawet śpi, latając, wykorzystując sen jednej połowy mózgu. Jest to dobra okazja na powtórzenie synantropizacji i dyskusji nad tym, dlaczego jerzyk skolonizował miasta.

Rycina 2.

Praca plastyczna: fauna



## Przyroda nieożywiona

Celem tej części warsztatów było zaznajomienie dzieci z charakterystycznymi formami przyrody nieożywionej w TPN, wpływającymi na odmienną krajobrazu Tatr od innych regionów Polski.

Poruszono podstawowe zagadnienia związane z geologią Tatr. Z tego względu wyróżniono kilka tematów przewodnich.

### Jak powstały Tatry – dlaczego akurat tutaj wyrosły góry?

Tatry są częścią karpackiego łańcucha górskiego. Pod względem geograficznym wyróżniamy Tatry Zachodnie, Wysokie i Tatry Bielskie. Góry te powstały podczas orogenezy alpejskiej, kiedy doszło do zderzenia płyty tektonicznej eurazjatyckiej z afrykańską. Proces wypiętrzania zaczął się pod koniec ery mezozoicznej i na początku ery kenozoicznej około 99–65 mln lat temu, podczas orogenezy alpejskiej (Bac-Moszaszwili i Jurewicz, 2010).

Powstawanie Tatr to pierwsze zagadnienie poruszane na warsztatach. Aby mówić o geologii gór, najpierw należało wyjaśnić podstawowe pojęcia związane z mechanizmem wypiętrzania się łańcuchów górskich – proces orogenezy. Płyty tektoniczne, które cały czas się przemieszczają, zostały przedstawione dzieciom jako wielkie puzzle. Do przedstawienia procesu fałdowania grubych warstw skał przez zderzenie się płyt posłużyły kawałki kolorowego filcu ułożone jedno na drugim – imitacja warstw skalnych. Zadaniem dzieci było ściskanie kawałków filcu i obserwacja przemieszczania się materiałowych „płyt”. Wolontariusz wskazywał podobieństwa fałdowania filcu do wypiętrzania się Tatr.

Aby dzieciom uświadomić fakt, że Tatry do dziś wypiętrzają się średnio 2 milimetry rocznie, posłużono się prostym przykładem. Dzieci były pytane o swój wiek i przy wsparciu wolontariusza mogły obliczyć, ile milimetrów wypiętrzyły się Tatry w ciągu ich życia. Zadanie to bardzo działało na wyobraźnię i angażowało każdego uczestnika warsztatów

### Co Tatry tworzy? Podstawowe rodzaje skał i ich identyfikacja

Skałami, które powszechnie występują w Tatrach, są granity budujące szczyty Tatr Wysokich oraz gnejsy, z których zbudowane są wyższe partie Tatr Zachodnich, a także skały osadowe, takie jak wapienie

i dolomity budujące doliny Tatr Zachodnich. Granity zaliczane są do skał magmowych, gnejsy powstają z przeobrażenia innych skał, natomiast skały osadowe powstają w warunkach lądowych oraz płytkiego i głębokiego morza (M. Bac-Moszaszwili i E. Jurewicz, 2010; Michalík, 2009).

Próbki skał posłużyły do zobrazowania, z jakich rodzajów skał zbudowane są Tatry. Zadaniem uczestników było wskazanie różnic pomiędzy skałami, a także oznaczenie z pomocą przygotowanych eksponatów – kluczy. Ponadto po prawidłowej identyfikacji wspólnie wskazywano miejsca występowania danych skał na mapie Tatr.

Poza skałami na zajęciach dzieci mogły się dowiedzieć, czym jest minerał, a nawet odszukać w kawałku granitu małe ziarenka bezbarwnego kwarcu, białych skaleni i czarnego biotyту.

Do omówienia skamieniałości posłużyła piaskownica z amonitami, charakterystycznymi skamieniałościami dla okresu jury. Dzieci przez szukanie skamieniałości w piasku mogły się poczuć małymi paleontologami oraz dowiedzieć się, że podobne szczątki zwierząt sprzed milionów lat skrywają wapienne skały w Tatrach Zachodnich. W wapieniu numulitowym uczestnicy odszukiwali skamieniałe, drobne skorupki otwornic o nazwie numulit. Skały takie zaobserwować można u wylotów dolin tatrzańskich, przez górali nazywanych skałą jarcową przez podobieństwo dyskowatych skorupek do ziaren jęczmienia.

## Tatrzańskie jeziora – ale cyrk!

Charakterystycznym elementem rzeźby polodowcowej, którą możemy odnaleźć w Tatrzańskim Parku Narodowym, są liczne jeziora cyrkowe, takie jak Morskie Oko czy Czarny Staw pod Rysami. Lodowce miały ogromny wpływ na obecną rzeźbę Tatr. Masy lodu przemodelowały doliny V-kształtne na U-kształtne o szerokim, łagodnym dnie. Spływające w dół jęzory lodowcowe zdrapywały materiał skalny, tworząc moreny czołowe, boczne lub denne.

Lodowce, przemieszczając się po twardych skałach, również je ścierały, tworząc wygłady lodowcowe. Natomiast tkwiące w lodzie kawałki skał złożyły podłoże, w wyniku czego powstały rysy lodowcowe (M. Bac-Moszaszwili, M. Gąsienica Szostak, 1990).

Zestawienie dwóch gipsowych modeli Tatr – sprzed zlodowaceń oraz z rzeźbą polodowcową z licznymi jeziorami cyrkowymi posłużyło do wyjaśnienia mechanizmu zlodowaceń tatrzańskich. Zauważanie różnic i próba wytłumaczenia skomplikowanego zjawiska rzeźbienia skały przez lodowce przez porównywanie modeli była formą bardzo przystępną również dla najmłodszych uczestników zajęć.

## Co drażą skałę – jak powstaje jaskinia?

Procesy krasowe w Tatrach najliczniej występują w miękkich wapieniach zachodniej części masywu. Intensywne rozpuszczanie skał, czyli krasowiecie, zostało zainicjowane przez wody pochodzące z topniejących lodowców tysiące lat temu, obecnie przesączające się do jaskiń wody pochodzą z roztopów i opadów atmosferycznych. Z przesyconej węglanem wapnia wody zaczyna się on wytrącać w nacieki. Na stropie jaskini – powstaje stalaktyt, na spągu jaskini powstaje stalagmit, a z połączenia tych dwóch form – stalagnat, czyli kolumna naciekowa. Na ścianach tworzą się nacieki w formie draperii, grzybków, żeber czy polew. W całych Tatrach jest ponad 800 różnej długości jaskiń. Do ruchu turystycznego zostały udostępnione na terenie Tatrzańskiego Parku Narodowego następujące jaskinie: Jaskinia Mroźna, Mylna, Raptawicka, Obłązkowa, Smocza Jama w Dolinie Kościeliskiej oraz Dziura w Dolinie Ku Dziurze (W. Mizerski, 1999).

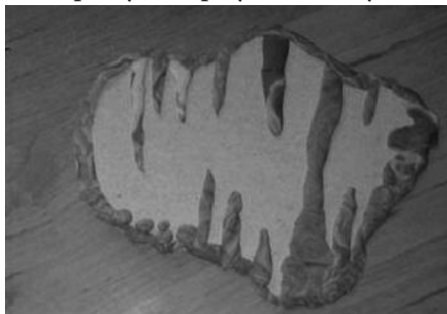
W tej części poza omówieniem procesu tworzenia się w jaskiniach nacieków, takich jak: stalaktyty, stalagmity, kolumny naciekowe, draperie, polewy czy makarony, dzieci mogły się dowiedzieć, jakie jaskinie w Tatrach są udostępnione do ruchu turystycznego i spróbować wskazać ich położenie na mapie. A także odkryć, że to podziemne środowisko jest zimowym schronieniem dla nietoperzy. A wiele gatunków pajęczaków i owadów całe życie spędza w jaskiniach (troglobionty).

## Część plastyczna

W części plastycznej warsztatów dzieci wykonywały model jaskini z plasteliny metodą wylepianki na kartonie. Każdy uczestnik miał za zadanie wykonanie modelu zawierającego jak najwięcej formacji jaskiniowych, które zostały wcześniej omówione. Podczas wykonywania prac wolontariusz, prowadząc luźne rozmowy, utrwalał wiedzę uczestników.

Rycina 3.

Praca plastyczna: przyroda nieożywiona

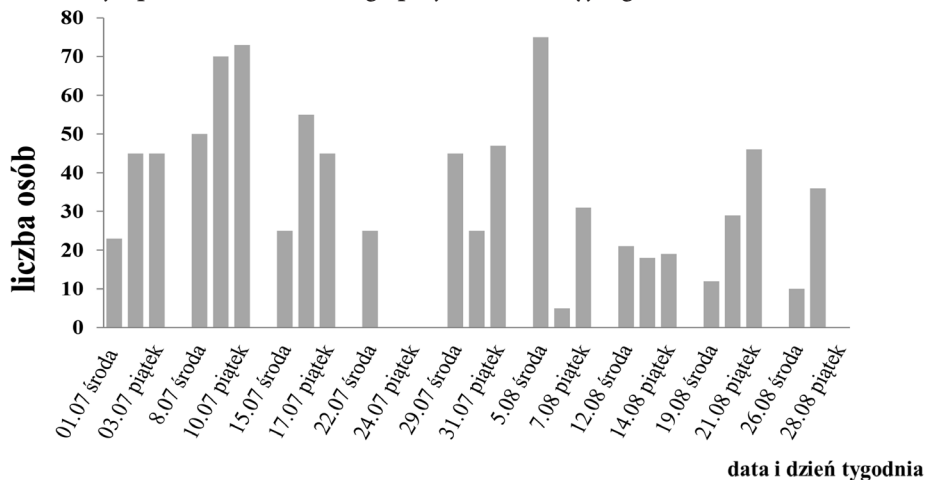


## Wnioski

Jedną z bardziej wymiernych miar efektów projektu jest frekwencja. Niestety, dane z całych warsztatów są niepełne, gdyż nie zawsze wolontariusze pamiętali o zapisywaniu liczby osób biorących udział w warsztatach. Z uzyskanych informacji wynika, że w warsztatach wzięło udział 1000 osób, a każdego dnia frekwencja wynosiła ponad 10 osób. Jedynym wyjątkiem jest 7 sierpnia, kiedy to w Zakopanem odbywało się Tour de Pologne, a Centrum Edukacji Przyrodniczej czynne było tylko godzinę: od 9.00 do 10.00. Maksymalna frekwencja wyniosła niemal 80 osób.

Rycina 4.

Frekwencja, podczas trwania całego projektu edukacyjnego



Kolejnym efektem, jaki udało się osiągnąć, było zadowolenie dzieci i rodziców z warsztatów – brak dokładnych danych, jednak wiele rodzin brało udział w warsztatach więcej niż raz, uczestnicząc w zajęciach ze wszystkich przeprowadzanych przez nas tematów. Ponadto zdarzały się przypadki, kiedy uczestnicy warsztatów powracali w następnym tygodniu, by po raz kolejny uczestniczyć w zajęciach z tego samego zakresu.

Warsztaty prowadziło w sumie 19 wolontariuszy Tatrzańskiego Parku Narodowego. Wszyscy oni przeszli szkolenia z zakresu flory, fauny i przyrody nieożywionej oraz uczestniczyli w zajęciach pokazowych w celu poznania stosowanych podczas warsztatów metod. Mieli oni możliwość nabycia nowych umiejętności i doświadczeń.

Warsztaty zostały również docenione przez Tatrzański Park Narodowy. Autorki projektu za jego opracowanie i przeprowadzenie zostały wyróżnione nagrodą Wolontariusza Roku 2015.

## Bibliografia

- Antczak B., *Aktywność uczniów na rzecz własnego rozwoju, jak również rozwoju szkoły*, „Journal of Modern Science”, nr 4/19, 2013, s. 107–122.
- Bac-Moszaszwili M. i Gąsienica Szostak M. (1990), *Tatry Polskie: przewodnik geologiczny dla turystów*, Wydawnictwa Geologiczne, Warszawa.
- Bac-Moszaszwili M. i Jurewicz E. (2010), *Wycieczki geologiczne w Tatry*, Wydawnictwa Tatrzańskiego Parku Narodowego, Zakopane.
- Bogdziewicz M., Wróbel A., *Ekologiczne aspekty lat nasiennych u drzew*, „Kosmos. Problemy nauk biologicznych”, nr 61 (1), 2012, s. 667–675.
- Buźniak M. (2011), *Porosty, podręcznik dla nauczyciela*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.
- Grodzki W. (2009), *Kornik drukarz*, Wydawnictwa Tatrzańskiego Parku Narodowego, Zakopane.
- Krajewska A., *Konsumpcjonizm jako zagrożenie dzieci i młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, „Journal of Modern Science”, 3/26, 2015, s. 115–127.
- Kozłowski W. i Matczak E., *Zawód dla mojego dziecka: aspiracje rodziców*, „Journal of Modern Science” 2/13, 2013, s.47–67.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*, Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa.
- Michalík J. (2009), *Życie zapisane w kamieniu*, „Tatry”, nr 1 (27), zima 2009, s. 40–43.



- Mizerski W. (1999), *Geologia dynamiczna dla geografów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Novikowa K., *Urok niebezpieczeństwa: sieci społeczne a „niebezpieczne mody” wśród młodzieży i dzieci*, „Journal of Modern Science”, 2/25, 2015, s. 53–64.
- Peksa L. (2007), *Park synantropów?*, „Parki Narodowe”, nr 1, s. 12–13.
- Pociask-Karteczka J., Baścik M., *Ruch turystyczny w Tatrach Polskich. Maksimum: sierpień*, „Morskie Oko. Tatry TPN”, nr 19 (1), 2007, s. 56–61.
- Press H.J. (1997), *Przez zabawę do nauki. Obserwacje i doświadczenia*, Wydawnictwo Marba Crown, Warszawa.
- Siarzewski W. (2005), *Tatrzański Park Narodowy. Monografia popularna*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.
- Skrzydłowski T. (2013), *Przewodnik przyrodniczy po Tatrach Polskich*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.
- Sokołowski J. (1958), *Ptaki ziem polskich*, t. I, PWN, Warszawa.
- Szafrańska E., Szafranski J., *Konsumpcja a przestępczość nieletnich*, „Journal of Modern Science”, 2/25, 2015, s. 11–31.
- Sztanewne-Racz K. (2011), *Papierowe cuda. Każde dziecko to potrafi*, Buchmann Sp. z o.o., Warszawa.
- Tobolewski Z. (1996), *Porosty*. W: Z. Mirek (red.), *Przyroda Tatrzańskiego Parku Narodowego*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane, s. 363–378.
- Zięba F., Zwijacz-Kozica T. (2004), *Capy, kozy i kozłeta, czyli prawie wszystko o kozicach*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.
- Zięba F., Zwijacz-Kozica T. (2010), *On, czyli prawie wszystko o tatrzańskim niedźwiedziu*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.
- Zwijacz-Kozica T. (2012), *Na co gwiżdżą? Czyli prawie wszystko o świstakach*, Tatrzański Park Narodowy, Zakopane.

## Źródła internetowe

- Tatrzański Park Narodowy (2016), *Rekord frekwencji z krokusami w tle*, <http://tpn.pl/nowosci/rekord-frekwencji-z-krokusami-w-tle> (data dostępu: 14.05.2016).

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej  
w Warszawie  
martaczcz@o2.pl

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego  
w Warszawie  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej  
w Warszawie  
magdakol@gmail.com

## Dotknąć, poczuć, zobaczyć, czyli edukacja przyrodnicza w terenie

### *To touch, to feel, to see, or environmental education in the natural environment*

#### ABSTRACT

Education in the field, in direct and close contact with nature enriches students' knowledge and skills, but primarily educates the senses. In the information society in the XXI. They are very important contact with nature, environmental awareness of young people and the way in which they are trained in this field. Each output in the area is an experience that can contribute to enrich the students' knowledge. During field activities, students participating in them, have the opportunity to experience a real adventure with nature, experience it with all your senses. Thus avoid biofobi, nature deficit syndrome or lack of empathy. Moreover, such an education shapes attitudes to care about the state of nature and teaches respect and responsibility for it.

**Keywords:** *experience nature, touching, listening, learning, nature protection*

#### STRESZCZENIE

Edukacja w terenie, w bezpośrednim i bliskim kontakcie z przyrodą wzbogaca uczniów w wiedzę i umiejętności, ale przede wszystkim kształci zmysły. W społeczeństwie informacyjnym XXI wieku bardzo ważne są kontakt z przyrodą, świadomość ekologiczna młodych ludzi oraz sposób, w jaki są kształceni w tym

zakresie. Każde wyjście w teren to doświadczenie, które może przyczynić się do wzbogacenia wiedzy uczniów. Podczas zajęć terenowych uczniowie mają możliwość przeżyć prawdziwą przygodę z przyrodą, doświadczyć ją wszystkimi zmysłami. Tym samym uniknąć biofobii, zespołu deficytu natury czy braku empatii. Ponadto taka edukacja kształtuje postawy dbania o stan przyrody oraz uczy szacunku i odpowiedzialności za nią.

**Słowa kluczowe:** *doświadczenie przyrody, dotykanie, słuchanie, poznawanie, ochrona przyrody*

## Wprowadzenie

Czy można nauczać/uczyć się o przyrodzie, nie mając z nią bezpośredniego kontaktu? Wydaje się to niemożliwe. Dziecko od najmłodszych lat poznaje otaczający świat poprzez działanie. W ten sposób konstruuje subiektywne rozumienie rzeczywistości i dochodzi tym samym do wiedzy o sposobach i prawidłowościach funkcjonowania świata (Piaget, 2006, s. 159). Dlatego też edukacja, a zwłaszcza edukacja przyrodnicza, powinna być prowadzona w sposób aktywizujący i polisensoryczny. Umożliwienie dzieciom odkrywania, doświadczenia przyrody w bezpośrednim z nią kontakcie prowadzi do zapadających na długo w pamięć przeżyć (Christ, 2012, s. 114).

Kontakt z naturą, dzięki aktywnemu spędzaniu wolnego czasu na świeżym powietrzu, umożliwia prawidłowe kształtowanie ciała, ale również uszlachetnia duszę i uwrażliwia na problemy środowiska, z którymi współcześnie boryka się ludzkość, dotyczy to np. zmian klimatycznych. Tylko dzięki odpowiednio prowadzonej edukacji istnieje szansa na wychowanie aktywnego i zdrowego pokolenia, odważnego, a zarazem wrażliwego na potrzeby środowiska naturalnego, zdolnego dbać o przyrodę i chronić ją. Warto pamiętać, że ludzie chronią tylko to, co kochają; a kochają tylko to, co znają (Mikołuszko, 2015).

Podczas zajęć poza salą lekcyjną i jednocześnie blisko środowiska naturalnego już od najwcześniejszych lat uczymy dzieci wrażliwości na jego piękno i dbałości o jego stan, zgodnie z Art. 86. Konstytucji RP: „Każdy jest obowiązany do dbałości o stan środowiska i ponosi odpowiedzialność za spowodowane przez siebie jego pogorszenie”. Zatem sposób kształcenia zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych – przyszłych nauczycieli powinien uwzględniać przede wszystkim działania praktyczne, ukierunkowane na okazywanie szacunku elementom przyrody ożywionej, jak i nieożywionej.

## Uczyć dla wartości

Czym są wartości? Jak je określić, opisać? Definicji wartości jest bardzo wiele. Za T. Parczewską (2009, s. 46–47) można stwierdzić, że wartości są: „pojęciami lub przekonaniem o pożądanym stanie docelowym lub zachowaniach, które wykraczają poza specyficzne sytuacje, kierują wyborami, oceną zachowań i zdarzeń oraz są uporządkowane według względnej ważności”. Wartości są zatem wyznacznikiem życia nie tylko człowieka jako jednostki, ale także całych społeczeństw.

Edukacja jest pewnym doświadczeniem społecznym, dzięki któremu dziecko kształtuje swoje relacje z innymi ludźmi, zdobywa podstawy wiedzy i doskonali umiejętności (Delors, 1998, s. 20).

U progu XXI wieku zarówno edukacja, jak i kształcenie stały się jednym z czynników sprawczych rozwoju. Przyczyniają się do postępu naukowego i technologicznego oraz do ogólnego rozwoju samej wiedzy (Delors, 1998, s. 70). Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształceniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność, która powinna umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego oraz zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Natomiast głównym celem edukacji jest wszechstronny rozwój istoty ludzkiej w jej społecznym wymiarze. Jest ona określana jako nośnik kultur i wartości, jako konstruowanie obszaru socjalizacji i kształtowanie wspólnego losu (Delors, 1998, s. 44–49).

Zrozumienie świata zakłada zrozumienie związków, które łączą człowieka z jego środowiskiem przez odwołanie się do nauk przyrodniczych i społecznych. Należy zatem kontynuować refleksję wokół idei nowego modelu rozwoju Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, szanującego w większym stopniu przyrodę i życie ludzkie, tak aby „proces rozwoju mógł przede wszystkim wyzwolić cały potencjał człowieka żyjącego dzisiaj, ale również tego, który będzie zamieszkiwać ziemię jutro” (wypowiedź Federica Mayora, Delors, 1998, s. 82).

Edukacja powinna zatem organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, czyli zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, czyli oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli współpracować z innymi na różnych płaszczyznach; uczyć się, aby być, czyli osiągnąć pełny rozwój jednostki. Te cztery filary nie

stanowią odrębnych części, a wspólną, powiązaną całość, wzajemnie się one przenikają i uzupełniają. Uczyc się, aby działać i wiedzieć, to dwa elementy ściślej związane z wiedzą i umiejętnościami zdobywanymi podczas nauki, natomiast uczyć się, aby być i żyć wspólnie, to elementy zwrócone na wychowanie. Jednakże dopiero razem dają pełny obraz i możliwość kształtowania wartości, takich jak: wiedza, kreatywność, współpraca, integracja empatia i humanizm. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas (Delors, 1998, s. 85–86).

## Uczyć przez przeżywanie

Pedagogika przeżyć uważana jest przez wielu pedagogów za najlepszą drogę uczenia się. Założenia takiego uczenia się zostały potwierdzone przez wyniki badań w dziedzinie neurobiologii i konstruktywizmu (Michl, 2011, s. 9). Ten sposób nauczania/uczenia pojawił się w nauce po I wojnie światowej, za jego ojca uważa się Kurta Hahna, a za prekursora Jeana-Jacques’a Rousseau, filozofa oświecenia, który zajął się m.in. problemem wychowania. Uważał za ważniejsze rozwijanie naturalnych pozytywnych cech dziecka, wszystkich jego możliwości, zarówno duchowych, jak i fizycznych. Sądził też, że od intelektu ważniejsze są uczucia, dostarczające człowiekowi wiedzy o postępowaniu moralnym, kierujące jego relacjami z innymi i stosunkiem do Boga.

Zatem pedagogika przeżyć jest metodą zorientowaną na działanie, które poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy to młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i społecznych, chce wspierać ich rozwój osobowości i wpłynąć, by z odpowiedzialnością kształtowali swoje życie (Michl, 2011, s. 13–14). Według innych autorów jest to uczenie się w przestrzeni przyrody, czyli pod gołym niebem. Zawiera elementy aktywności fizycznej i jest oparte na wyzwaniach i subiektywnych doświadczeniach. Każde przeżycie poddawane jest refleksji (Schad, Michl, 2004, s. 23). Pedagogika przeżyć powinna być mierzalna w kategorii bezpieczeństwa i ekologii, zazwyczaj odbywać się na łonie natury, ale nie oznacza to, że musi dotyczyć tylko edukacji przyrodniczej. Poprzez ten bliski kontakt, poprzez silne przeżycia, doznania, a następnie refleksję nad nimi możemy osiągnąć sukcesy w wielu dziedzinach.

## Przykłady dobrej praktyki

Mając na uwadze powyższe argumenty, zespół nauczycieli akademickich Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej z Zakładu Wczesnej Edukacji w Instytucie Rozwoju Człowieka i Edukacji w Warszawie we współpracy z pracownikami Uniwersytetu Agder w Kristiansand w Norwegii zrealizował projekt pt. „Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli”. Jednym z celów projektu była wymiana polsko-norweskich doświadczeń dotyczących kształcenia nauczycieli edukacji początkowej, a w szczególności w zakresie metodyki prowadzenia edukacji przyrodniczej w terenie (Bałachowicz, Tuszyńska i in., 2015). Przygotowując projekt, uznano, że zmiana sposobu prowadzenia zajęć przyrodniczych powinna dotyczyć jak najmłodszych uczniów, ponieważ „psychika dziecka jest bardzo plastyczna, a dokonane w niej zmiany stają się fundamentem przyszłych zachowań i postaw” (Parczewska, 2009, s. 129). Dziecko przejawia naturalną ciekawość świata, wrażliwość na otaczające środowisko oraz wykazuje duże zdolności w przyswajaniu nowej wiedzy i rozwijaniu umiejętności. Wykazuje dużą gotowość do praktycznego działania. Aby móc w pełni wykorzystać edukacyjny potencjał dziecka, należy na jego drodze postawić odpowiedniego, dobrze przygotowanego metodycznie nauczyciela.

Zajęcia przyrodnicze w terenie prowadzone przez norweskich nauczycieli ukazały edukacyjną wartość przyrody, która jest doskonałym laboratorium i miejscem badań. Obcowanie z przyrodą, jej podpatrywanie podpowiada dzieciom, jak uczyć się o przyrodzie, jak współpracować z innymi przy jej odkrywaniu, jak ją chronić oraz jak zachowywać się w jej środowisku. Należy tutaj wspomnieć o tym, co najważniejsze, iż dzięki swobodnemu doświadczaniu przyrody, za pomocą wszystkich zmysłów, dziecko staje się samodzielnym podmiotem konstruującym swoją wiedzę o świecie przyrody. Jest to zgodne ze zmianami, jakie zachodzą we współczesnej dydaktyce, czyli odejściem od nauczania na korzyść uczenia się. Proces dydaktyczno-wychowawczy przebiegający w kontakcie z naturą umożliwia koncentrację na wartościach, takich jak odkrywanie, kreatywność, praca w zespole i empatia.

We współczesnym świecie wiedza encyklopedyczna straciła na znaczeniu, ponieważ dzięki postępowi technologicznemu jesteśmy w stanie w krótkim czasie dotrzeć do wszelkich informacji. Wzrosło natomiast zapotrzebowanie na inteligencję, pomysłowość, myślenie naukowe, współpracę

oraz współodczuwanie i współprzeżywanie (tzw. empatię). Są to wartości pożądane we współczesnym społeczeństwie, ponieważ przemiany cywilizacyjne, jakie zaszły w ostatnich dziesięcioleciach w różnych obszarach życia człowieka, spowodowały nie tylko zmianę relacji człowieka z innymi ludźmi, ale również zmianę relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym. W literaturze pojawił się nowy termin – „autyzm kulturowy”, oznaczający zanik zmysłów oraz rosnące poczucie izolacji i odcięcia od realnego świata (Louv, 2014, 87–88). Zjawisko to jest dobrze znane w Stanach Zjednoczonych i stanowi tam przedmiot licznych badań. Natomiast w Polsce coraz częściej wśród dzieci i młodzieży można obserwować występowanie zjawiska biofobii, czyli strachu przed wszystkim, co żyje. Przyczyny takiego stanu rzeczy należy upatrywać między innymi w fakcie, że coraz częściej dzieci zamiast spędzać czas wolny na świeżym powietrzu, siedzą przed telewizorem, komputerem czy tabletem. Wielu rodziców daje na to przyzwolenie, ponieważ uważają oni, że tylko w ten sposób mogą uchronić swoje dzieci przed niebezpiecznym światem zewnętrznym. W efekcie prowadzenia takiego trybu życia dzieci częściej chorują oraz mają trudności z odnalezieniem się na tradycyjnych lekcjach, także przedmiotów przyrodniczych, prowadzonych na ogół metodą pogadanki lub wykładu.

W ramach działań projektowych, wykorzystując przykłady norweskie, opracowano program zajęć metodycznych w terenie pt. „Przyrodnicze laboratoria terenowe”. Zajęcia te były adresowane do studentów i studentek I stopnia pedagogiki wczesnoszkolnej (PEW). Ich celem było przygotowanie przyszłych nauczycieli do planowania i organizowania zajęć przyrodniczych w terenie, które umożliwiłyby polisensoryczne poznawanie przyrody. Zajęcia ze studentami, w wymiarze 15 godzin dydaktycznych dla każdej z trzech grup uczestników, zostały przeprowadzone w I semestrze roku akademickiego 2015/2016, w całości w bezpośrednim kontakcie z przyrodą. Ukazały, jak trudnego zadania podjęli się inicjatorzy projektu. Początkowo w przypadku wszystkich uczestników widoczny był spory dystans do zaproponowanych zajęć w terenie. Studenci, którzy najczęściej odbierali edukację przyrodniczą w sali lekcyjnej (dwie studentki z czterdziestoosobowej grupy uczestników zajęć nigdy w czasie swojej edukacji szkolnej nie uczestniczyły w zajęciach terenowych), musieli zmierzyć się z czymś nowym, czymś mało znanym, co nie wzbudzało ich entuzjazmu. Byli wycofani. Wykazywali duży opór

przed zaangażowaniem wszystkich zmysłów w doświadczanie przyrody. Przejawiali niewielką inicjatywę własną, oczekiwali instruktażu. Z upływem czasu, studenci inspirowani przez prowadzących zajęcia, zaczęli stopniowo odkrywać przyrodę i doświadczać jej piękna wyrażonego np. „szepem” drzew lub ptaków, „szorstkością” kory itp. Wraz z kolejnymi godzinami zajęć obserwowano rosnący entuzjazm uczestników, jednak dla pewnej grupy studentów czas przewidziany na realizację zajęć był niewystarczający, aby wyzbyć się blokad psychicznych i faktycznie zaangażować w zmysłowe poznawanie przyrody. Studenci, którzy pozwolili ponieść się atmosferze zajęć, zaczęli czerpać widoczną radość wynikającą z odkrywania. Komunikowali prowadzącym, że są zadowoleni z faktu, że mogą dotykać i poznawać elementy przyrody, które do tej pory znali jedynie z teorii. Poproszeni podczas jednych zajęć o wybór dowolnego drzewa w parku, tak motywowali wybór tego, a nie innego drzewa, np. „To drzewo ma dużo kolorowych liści, a kolory przyciągają” albo „Nie wybraliśmy drzewa iglastego, bo kolce oznaczają dystans”. Jednym z ciekawszych stwierdzeń były słowa studentki, która przytuliwszy się do drzewa, ze zdziwieniem powiedziała: „To drzewo pomimo zimna na dworze jest ciepłe, to znaczy, że żyje!”. Studenci zaczęli w trakcie zajęć nadawać imiona swoim drzewom, co świadczy o nawiązywaniu swoistych relacji – drzewa przestawały być jakimiś tam drzewami i stawały się tymi wyjątkowymi, ich drzewami.

Wielką radość sprawiało studentom pokonywanie swoich słabości, które najczęściej wynikały z niechęci do niektórych zwierząt, takich jak np. pająki. Studenci podczas jednych zajęć otrzymali specjalne pojemniki do chwytania owadów. Okazało się, że najłatwiej można spotkać pająka, więc należało go umieścić w pojemniku na czas dalszych obserwacji. Jedna ze studentek bardzo długo nie potrafiła pokonać oporu przed schwyтaniem tego owada, ale gdy odważyła się i wykonała zadanie, zaczęła się tak cieszyć, że jej radość była zaskoczeniem dla prowadzących. Cała grupa cieszyła się razem z nią. Była podziwiana za odwagę. A po skończonych obserwacjach owady i inne elementy przyrody nieożywionej były z szacunkiem oddawane do swojego miejsca naturalnego występowania. Na zakończenie zajęć dokonano ewaluacji, czyli ich podsumowania, a każdy z uczestników otrzymywał krótką informację zwrotną, np. w takiej formie: „Ania dzisiaj nauczyła się odróżniać pająka od kosiarza”, „Hania po raz pierwszy w życiu schwyтаła pająka”.



Tak naprawdę każde przyrodnicze zajęcia terenowe powinny mieć taką swoją ewaluację, a sam ich przebieg należy na bieżąco analizować. Jest to planowe badanie wartości programu tych zajęć z uwzględnieniem przyjętych kryteriów. Celem takiej ewaluacji jest weryfikacja efektywności kształcenia podczas przyrodniczych zajęć terenowych, modyfikacja wykorzystywanych metod i form, prowadząca do lepszego zrozumienia prezentowanych treści, a tym samym do wszechstronnego rozwoju uczestników zajęć. W procesie ewaluacji uczestnicy uczą się rozumieć, nadawać wartość, wyciągać wnioski z własnych doświadczeń w kształceniu się. Zatem ewaluacja umożliwia uczenie się poprzez doświadczenie, a zmiany i działania pojawiające się w efekcie ewaluacji uzyskują wymiar praktyczny. Prowadzący zajęcia obserwowali studentów w trakcie wykonywania zadań i zapisywali swoje spostrzeżenia w dzienniku obserwacji. Szczególnie zwracali uwagę na postępy uczestników, które dokonywały się z zajęć na zajęcia. Przykładowy dziennik obserwacji może mieć następującą formę:

Tabela 1.

**Dziennik obserwacji**

Data zajęć: Krótki opis wycieczki (nad czym będziemy się koncentrować):							
Lista uczestników	obecność	odwaga	uczenie się	kreatywność	eksperymentowanie	odkrywanie	„złote myśli”
Anna Bliska							
Tekla Maj							
Jan Kowalski							
...							
...							
Spostrzeżenia po wycieczce: Co zdarzyło się przed wycieczką? Jak zachowywali się uczniowie? Na czym koncentrował się nauczyciel? Jakie działania przyniosły rezultaty? Który z uczniów co powiedział (np. w zabawie)? Informacje od rodziców: Wnioski do dalszej pracy:							

Źródło: Opracowanie własne – M. Czerniak-Czyżniak

Prowadzony przez nauczyciela tak skonstruowany dziennik obserwacji, w którym to na bieżąco zapisuje on lub zaznacza informacje o aktywności danego dziecka, mówi o tym, czego się ono nauczyło, jak pracuje podczas zajęć. Nauczyciel może stosować umówione znaki lub hasła zamiast ocen, tak aby sprawnie i szybko zanotować najistotniejsze zdarzenia czy sytuacje. Zebrane w dzienniku obserwacji notatki dotyczące pracy każdego z dzieci/uczniów, postępów, ale i trudności mogą zostać przedstawione rodzicom, wychowawcy, pokazując, jakie kompetencje ich dziecko zdobyło, co sprawiało kłopot, nad czym należy dłużej popracować. Dziennik obserwacji postępu w zdobywaniu wiedzy naszych uczniów powinien mieć łatwą i prostą konstrukcję, tak aby nauczyciel po powrocie z zajęć w terenie mógł swoje spostrzeżenia dokładnie zanotować. Na kartach dziennika powinny znaleźć się zapisy dotyczące celu takich zajęć, krótki opis planowanej wycieczki oraz informacje o tym, nad czym będziemy się zatrzymywać i o czym będziemy rozmawiać.

Następnie przy każdym nazwisku uczestnika zajęć nauczyciel może zanotować swoje spostrzeżenia zaobserwowane podczas zajęć, np.: kto się uczył, kto był odważny, kto był kreatywny. Znaczną część tego dziennika obserwacji nauczyciel uzupełnia po zajęciach w terenie. Jednak podczas samych zajęć dokonuje symbolicznych, skrótowych zapisów, tworzy skromne notatki, które uszczegółowi już po zajęciach. Może wówczas wzbogacić swoje zapiski o informacje: co działo się przed wycieczką, jak zachowywali się uczniowie, jak nauczyciele, nad czym się koncentrowali, które z podejmowanych działań przynosiły rezultaty, np.: prezentacja lub wykorzystanie nowych narzędzi do pracy. Następnie należy zanotować, jak wykorzystujemy w dalszej pracy zdobyte doświadczenie, co obserwujemy po wycieczce, co który z uczniów powiedział w zabawie, w rozmowie i jest to jednocześnie nawiązaniem do uczestnictwa w przyrodniczych zajęciach terenowych. Można również zanotować spostrzeżenia, wrażenia, które przekażą nam rodzice. Na koniec podsumowujemy wszystkie uzyskane informacje i zapisujemy wnioski, które wykorzystamy w dalszej swojej pracy. Będą one jednocześnie zawierały takie spostrzeżenia, które przyczynią się do modyfikacji całych lub części przyrodniczych zajęć terenowych. Dziennik może posłużyć nauczycielowi do formułowania oceny.

Prowadzone zajęcia w terenie stanowiły źródło inspiracji dla studentów, którzy w ramach kontynuacji zagadnień związanych z podjętą tematyką przygotowywali między innymi oryginalne prace przyrodnicze w postaci zielników lub CV wybranych drzew.

Zajęcia terenowe w koncepcji norweskiej wymagają jasnego określenia zasad, które powinny być przypominane uczestnikom przed każdym wyjściem w teren.

Zasady na potrzeby prowadzonych zajęć ze studentami zostały sformułowane następująco:

1. Teren, po którym będziemy się poruszać, jest domem licznych roślin i zwierząt. My jesteśmy ich gośćmi, dlatego traktujemy wszystkie organizmy z szacunkiem.
2. Nasz teren badawczy jest wyznaczony alejkami (w tym miejscu należy wskazać, którymi alejkami). Prowadząc badania, pozostajemy w zasięgu wzroku osoby prowadzącej zajęcia.
3. Będziemy pracowali w grupach. Każdy z nas jest inny i możemy mieć różną wiedzę i zdanie na dany temat, dlatego słuchamy siebie z uwagą i z szacunkiem, bo razem możemy osiągnąć wyznaczony cel.
4. Jeśli zauważymy jakiegokolwiek niebezpieczeństwo, to zgłaszamy ten fakt prowadzącemu zajęcia.
5. Sprzęt i pomoce, z których korzystamy podczas zajęć, z pewnością przydadzą się nam jeszcze niejednokrotnie, dlatego traktujemy je z poszanowaniem, a po zajęciach odkładamy w wyznaczonym miejscu.

Podczas zajęć napotkano problem dotyczący respektowania zasady dotyczącej poruszania się tylko po wyznaczonym terenie. Uczestnicy zajęć wielokrotnie ją łamali. Pytani o powód takiego zachowania, mówili, że całą uwagę skoncentrowali na jak najlepszym wykonaniu zadania, zrobieniu czegoś więcej niż inne grupy i zapominali o granicach obszaru badawczego.

Innym istotnym problemem, który pojawił się w trakcie realizacji zajęć, był ubiór studentów, często nieadekwatny do warunków atmosferycznych panujących na zewnątrz. Z tego powodu niektórzy studenci nie mogli w pełni skupić się na zajęciach, ponieważ silnie odczuwali zimno. Studenci przed

każdymi zajęciami byli proszeni przez prowadzących o odpowiedni ubiór, ale nie potrafili lub nie chcieli się do tego zastosować. Powodem tego może być fakt, że zazwyczaj mało czasu spędzają na zewnątrz i nie potrafią właściwie się ubrać.

Nasuwa się taka refleksja, że bardzo trudno jest zmienić to, co od dawna jest zakorzenione w polskiej edukacji przyrodniczej i trudno wzbudzić zachwyt światem przyrody u osób, które w tym systemie wyrosły. Na pewno jednak należy podejmować wszelkie działania, które stopniowo mogą tę rzeczywistość zmieniać.

Innym przykładem dobrej praktyki mogą być terenowe zajęcia przyrodnicze przeprowadzone dla uczniów IV etapu edukacyjnego, których tematem była „Jesień wokół nas”, a celem poszerzenie i pogłębienie wiedzy na temat bioróżnorodności. Zadaniem uczestników było obserwowanie elementów przyrody nieożywionej i zebranie elementów przyrody ożywionej charakterystycznych dla tej pory roku. Uczestnicy mieli możliwość niemalże wszystkimi zmysłami doświadczać otaczający je jesienny, jakże kolorowy świat. Mogli uważnie obserwować drzewa przybierające barwne kreacje, które za chwilę udadzą się na zimowy sen. Wcześniej jednak zaczynają zrzucać swoje piękne liście. Słuchali licznych dźwięków przyrody i samodzielnie komponowali zapachy jesieni w szklanych słojach. Gotowe kompozycje wzięły udział w konkursie na najciekawszy zapach jesieni. Zaskoczeniem były wypowiedzi uczestników dotyczące bezpośrednich skojarzeń związanych z komponowanym zapachem jesieni. Do zajęć wykorzystano specjalnie przygotowany sprzęt, a także dostępne przewodniki. Znalezione elementy przyrody można było sfotografować i odłożyć na miejsce lub zabrać ze sobą w celu prowadzenia dalszej obserwacji.

Na koniec zajęć uczestnicy podzielili się swoimi spostrzeżeniami i wrażeniami, będąc jeszcze w terenie, prezentowali zgromadzone przez siebie elementy przyrody ożywionej i nieożywionej, zwracając uwagę na różnorodność kształtów, kolorów i zapachów. Wskazywali również, którymi zmysłami najlepiej mogli poznać wybrane elementy.

Wartości, które były kształtowane podczas tych zajęć, to: wiedza, współpraca, kreatywność i empatia. Poniżej zamieszczono w tabeli fragment scenariusza zajęć, który zawiera zapisy odnoszące się do kształtowanych wartości, a nie tylko wyznaczanych celów do realizacji.

Tabela 2.

## Fragment scenariusza zajęć

Filar edukacji	Osiągnięcia ucznia	O czym należy pamiętać?
<p><b>Wiedza</b>, czyli uczyć się, aby wiedzieć</p> <p>Rozejrzyjmy się dookoła, przyroda zmienia się, drzewa przybierają kolorowe kreacje, które już za chwilę porzucą przed zimowym snem. Udajemy się na spacer. Możemy położyć się na ziemi i tarzać w liściach. Zamknijmy oczy i poczujmy, jak pachną. Jakie są w dotyku? Następnie zbierzmy różne liście. Małe i duże. Zaobserwujmy, z których drzew one spadły. Jaką mają długość ogonki? Możemy obserwować, jak zachowują się owady. Niektóre możemy złapać do odpowiednich pudełek, dokładnie obejrzeć, a następnie wypuścimy je z powrotem do naturalnego środowiska.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utrwalenie zasad zachowania się podczas zajęć w terenie.</li> <li>➤ Poznanie oznak jesieni.</li> <li>➤ Zapamiętanie barw jesieni.</li> <li>➤ Zaobserwowanie różnic pomiędzy spadającymi liśćmi.</li> </ul>	<p>Zbierz jak najwięcej informacji na temat jesieni:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Czy jest ciepło?</li> <li>➤ Pada deszcz czy nie?</li> <li>➤ Jak wygląda przyroda?</li> <li>➤ Jak wyglądają drzewa?</li> <li>➤ Dlaczego drzewa gubią liście?</li> <li>➤ Jakie są jesiennie liście?</li> <li>➤ Jaki mają zapach?</li> </ul>
<p><b>Kreatywność</b>, czyli uczyć się, aby działać</p> <p>Z zebranych okazów przyrody ożywionej i nieożywionej wybierzmy takie, które szczególnie nas zaskoczyły, z jesiennych liści wykonajmy kompozycje. Możemy również w sali ozdobić drzewa wykonane z różnych materiałów. Swoimi spostrzeżeniami podzielmy się z koleżankami i kolegami.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utrzymywanie dobrych relacji w grupie podczas pracy.</li> <li>➤ Słuchanie wypowiedzi innych.</li> </ul>	<p>Pamiętaj o zasadach pracy w zespole:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ wybierzcie, kto pierwszy będzie opowiadał, a kto będzie słuchał,</li> <li>➤ uzupełniajcie swoje wypowiedzi,</li> <li>➤ słuchajcie się uważnie,</li> <li>➤ nie marnujcie czasu na dygresje ani kłótnie.</li> </ul>
<p><b>Współpraca, integracja</b>, czyli uczyć się, aby żyć wspólnie</p> <p>Po indywidualnym doświadczaniu jesienniej przyrody, po zbieraniu liści, po czynionych obserwacjach wspólnie podzielmy się swoimi spostrzeżeniami z aktywności i obserwacji. Zastanówmy się, jak można nazwać fakt, że w swoich zbiorach mamy liście różnej wielkości. Dlaczego są kolorowe? Dlaczego spadają z drzew? Dlaczego tak trudno jest nam dostrzec owady? Co teraz mogą robić? Posłuchajmy wypowiedzi koleżanek i kolegów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uczenie się w przyrodzie od przyrody.</li> <li>➤ Uwrażliwienie na piękno przyrody w barwach jesieni.</li> <li>➤ Dokonanie własnej oceny różnych zagadnień: Dlaczego drzewa gubią liście? Dlaczego owady są mniej aktywne niż latem?</li> </ul>	<p>Zastanów się, jak czują się drzewa, które gubią liście, i te, z których sam byś zerwał liście.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nie niszczyć drzew i innych roślin!</li> <li>➤ Nie śmiecić!</li> </ul>

Filar edukacji	Osiągnięcia ucznia	O czym należy pamiętać
<p><b>Empatia, humanizm</b>, czyli uczyć się, aby być</p> <p>Zastanówmy się, jak czują się drzewa przed zimowym snem. Co mogłyby nam powiedzieć? Co czują owady? Czy owady są potrzebne?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Przedstawienie własnych pomysłów jako oryginalnych na bukiet lub kompozycję z liści.</li> <li>➤ Badanie przyrody własnymi sposobami.</li> <li>➤ Prezentacja wyników swoich obserwacji w postaci prac plastycznych.</li> </ul>	<p>Po powrocie do domu przygotuj sprawozdanie z zajęć w terenie – opisz wszystkie swoje aktywności.</p>
<p><b>Ewaluacja:</b></p> <p>Nauczyciel zadaje pytania pomocnicze dotyczące przekazywanych wartości.</p> <p>W klasie uczestnicy zajęć opowiadają o swoich doświadczeniach w terenie, wymieniają swoje uwagi: co było dobre, co zrobili po raz pierwszy, co odkryli, co należałoby zmienić w przyszłości, jak się czuli podczas zajęć, co uczniowie chcieliby robić na następnych zajęciach w terenie.</p> <p>Nauczyciel wpisuje własne uwagi do dziennika obserwacji o osiągnięciach poszczególnych uczniów, na które zwrócił uwagę. Głośno informuje o nich uczestników zajęć.</p>		

Źródło: Opracowanie własne – M. Czerniak-Czyżniak, M. Kołodziejaska

## Podsumowanie

Kształcenie w bliskim kontakcie z przyrodą pozwala na rozwijanie wielu istotnych kompetencji i umiejętności niezbędnych w życiu codziennym, jak: komunikacja, zaufanie do siebie, umiejętność podejmowania decyzji czy przewyższanie strachu. Poznawanie świata za pomocą wielu zmysłów, polisensorycznie, umożliwia wszechstronny rozwój na wielu płaszczyznach zarówno wiedzy, jak i wrażliwości. Doświadczenie, samodzielne dochodzenie do wiedzy pod czułym okiem nauczyciela pozwala uczniom nie tylko na zdobycie wiedzy faktograficznej, ale również na trwałe zapamiętanie, zgodnie ze starożytnym stwierdzeniem chińskiego filozofa, Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumieć”. Podobnie twierdzili współcześni pedagodzy, oddani dziecku i jego edukacji, wychowaniu, jak Janusz Korczak czy Jean Piaget. Także w XXI wieku pojawiają się w literaturze opisane przypadki potrzeby kształcenia w bliskim, bezpośrednim kontakcie z naturą. Tak, aby nie zdarzyły się sytuacje, gdy dziecko zapyta „Co to jest trawa?” – przynosząc pełne jej garście; a my nie będziemy potrafili odpowiedzieć dziecku, ponieważ nie będziemy wiedzieć więcej niż ono (za: Walt Whitman, w tłum. Andrzeja Szuby). Jednocześnie angażując wszystkie zmysły w poznanie świata, mamy szansę na uniknięcie występowania różnych dysfunkcji, które obserwuje się obecnie

u coraz młodszych dzieci. Brak empatii, wrażliwości, także w kontaktach społecznych, może mieć niebezpieczne konsekwencje dla rozwoju przyszłych pokoleń.

## Bibliografia

- Balachowicz J., Tuszyńska L. (red.), (2015), *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E., (red.), (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*, Wydawnictwo Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
- Christ M. (2012), *Edukacja przygodą w pracy z dziećmi oraz studentami pedagogiki*. W: E. Palmer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa, s. 110–126.
- Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Hüther G., Hauser U. (2014), *Wszystkie dzieci są zdolne*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*, tłum. A. Rogozińska, Grupa Wydawnicza Relacja Sp. z o.o., Warszawa.
- Michl W. (2011), *Pedagogika przeżyć*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Parczewska T. (2009), *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Schad N., Michl W. (red.), (2004), *Outdoor-Training. Personal und Organisationsentwicklung zwischen Flipchart und Bergseil*, wyd. 2., Ernst Reinhardt, München/Basel.
- Sodoń-Osowiecka T., *Dydaktyczne dyskursy w diagnostycznych rozważaniach o przedmiotach przyrodniczych na konferencjach diagnostyki edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, 2014, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.

## Źródła internetowe

- Mikołuszko W. (2015), *W domach z betonu ludzie chcą dziczyć*, <http://wyborcza.pl/1,145452,18433793,w-domach-z-betonu-ludzie-chca-dziczec.html?disableRedirects=true> (data dostępu: 10.03.2016).

## Zapobieganie wykluczeniu społecznemu: Projekt Bohaterskiej Wyobraźni w edukacji

### *The prevention of social exclusion: Heroic Imagination Project in education*

#### ABSTRACT

The analysis of the phenomena associated with rejection and alienation of individuals in the contemporary world convinces to consider the concept of social exclusion in broad terms, and take into account its various descriptions and definitions.

This article aims to show to which extent the phenomenon of social exclusion refers to Polish youth, what is its cause of it and which ways of social exclusion are used by young people. On the example of the educational program of Heroic Imagination Project selected interventions and scientific justification for their application have been used.

Heroic Imagination Project is implemented in Poland thanks to its creator and main promoter Philip Zimbardo. There are scientifically validated educational interventions applied in different countries of the world as a good practice developing competence of teachers and is contributing to introduce positive changes in the attitudes of students.

**Keywords:** *social exclusion, educational program, psychological intervention*

#### STRESZCZENIE

Analiza zjawisk związanych z poczuciem odrzucenia i wyobcowania człowieka we współczesnym świecie przekonuje coraz większą grupę psychologów i peda-



gogów do podejmowania tematyki wykluczenia społecznego w szerokim aspekcie badawczym oraz analizy różnych sposobów przeciwdziałania mu.

Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie, co może być źródłem poczucia wykluczenia społecznego i w jaki sposób można podejmować działania ograniczające to zjawisko wśród młodzieży. Na przykładzie programu edukacyjnego Projektu Bohaterskiej Wyobraźni (ang. *Heroic Imagination Project*) zostały opisane wybrane interwencje i wskazane naukowe uzasadnienie do ich stosowania.

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni, który realizowany jest w Polsce dzięki jego twórcy i głównemu propagatorowi prof. Philipowi Zimbardo, jest zweryfikowaną naukowo interwencją edukacyjną stosowaną w różnych krajach świata jako dobra praktyka. Wspiera rozwój kompetencji nauczyciela i przyczynia się do wprowadzenia pozytywnych zmian w postawach uczniów.

**Słowa kluczowe:** *wykluczenie społeczne, program edukacyjny, interwencja psychologiczna*

## Wprowadzenie

W ostatnich dwóch dekadach wykluczenie społeczne stało się jednym z częściej używanych pojęć w obszarze polityki społecznej, pedagogiki, psychologii i innych nauk humanistyczno-społecznych. Autorzy posługują się nim, opisując współczesne tzw. zróżnicowane formy upośledzenia społecznego (Levitas, 2005; Szarfenberg, 2005; Nowak, 2012).

Przegląd badań wskazuje, że społecznemu wykluczeniu podlegają zwykle pojedyncze osoby, które nie posiadają kompetencji osobistych, zalepca materialnego lub społecznego, a także brakuje im wystarczająco zdrowia, aby móc w pełni partycypować w życiu społecznym (Urban, 2015; Nowak, 2012). Źródłem poczucia wykluczenia społecznego jest zatem poczucie braku bezpieczeństwa, jakiego mogą doświadczać lub jakie mogą stwarzać sobie i innym członkom ich zbiorowości osoby wykluczone i zmarginalizowane (Levitas i in., 2007). Przykładem takich zachowań jest bagatelizowanie zdrowia i zasad moralnych, narażanie siebie oraz najbliższej rodziny na udział w aktywnościach przestępczych, w tym doświadczenie przemocy oraz łamanie prawa, które podejmowane są przez osoby w bardzo złej sytuacji materialnej i życiowej, np. wśród członków społeczności zaniedbywanych i/lub dyskryminowanych.

W psychologii i naukach o społecznym funkcjonowaniu człowieka wykluczenie społeczne jest opisywane jako wymiar rzeczywistości będący wynikiem spostrzeżenia i przekonania jednostki o jej pogorszonym statusie społecznym,

a tym samym o braku możliwości pełnienia istotnych ról społecznych. Człowiek wykluczony społecznie to taki, który nie czuje, że jest częścią ważnej dla niego grupy i nie uczestniczy w jej codziennych aktywnościach albo ma do nich ograniczony dostęp. Osoba, która czuje się wykluczona, ma poczucie „niedopasowania” do grupy oraz braku uznania jej ważności i wartości (Wilczyńska, 2013). W niniejszym artykule podjęto analizę zjawiska wykluczenia społecznego wśród młodzieży, jej przyczyn, sposobów wykluczania oraz przedstawiono propozycje interwencji mającej na celu zapobieganie.

## Przynależność i wykluczenie – psychospołeczny kontekst dorastania i rozwoju

Poczucie przynależności to osobiste przekonanie jednostki, że jest doceniana przez innych i do nich pasuje (Hegerty i in., 1995). Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2000) uważają, że potrzeba przynależności oznacza pragnienie więzi społecznych i powiązań z innymi (*need for relatedness*). Ludzie mają potrzebę porównywania się z innymi osobami, na ile satysfakcjonująco i spójnie są zaangażowani w środowisko, na ile mogą troszczyć się o innych lub inni o nich.

Potrzeba przynależności to nieodłączna część natury ludzkiej, jest ona szczególnie nasiloną w okresie adolescencji, kiedy grupa rówieśników stanowi ważny punkt odniesienia dla młodego człowieka, który poszukuje autorytetów poza środowiskiem rodzinnym. Jeśli potrzeba przynależności zostanie zaspokojona, to poczucie przynależności ma bezpośredni i silny wpływ na funkcjonowanie człowieka w systemie i grupie społecznej: wzrasta zaangażowanie adolescentów w aktywności społeczne i szkolne oraz zmniejsza się ryzyko porzucenia nauki szkolnej (Finn, 1989).

Brak poczucia przynależności u młodzieży ma związek z niższymi osiągnięciami szkolnymi, porzucaniem szkoły (Inzlicht, Good, 2006), a także ze wzrostem korzystania z używek (Napoli, Marsiglia, Kulis, 2003).

Psychologiczne poczucie przynależności jest niezbędne dla przeprowadzenia skutecznej psychoterapii (Yaloom, 2003). Wielu pacjentów cierpi z powodu braku poczucia przynależności, przejawiają lęk, symptomy depresji, desperacji oraz ogólnego poczucia bycia odłączonym od innych (*disconnection*). Wykluczenie społeczne stanowi poważne zagrożenie dla dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego człowieka (Wilczyńska, Januszek, Bargiel-Matusiewicz, 2015).

Od zarania wieków przynależność do grupy była jednym z najważniejszych zasobów, który dawał jednostce szansę na przetrwanie. Wykluczeniu podlegały zwykle jednostki słabsze lub odróżniające się. Współczesne badania pokazują, że sprzyjającymi do wykluczania okolicznościami są okresy przejściowego „osłabienia” wykluczanego członka grupy związane najczęściej z jego problemami rodzinnymi, zdrowotnymi lub gorszą kondycją psychiczną. Małe dzieci wykluczają najczęściej nieświadomie. Im dzieci są starsze i im większą wartość stanowi dla nich udział w grupie – tym częściej wykluczają intencjonalnie. Wykluczenia dokonują głównie dziewczyny i najczęściej te z nich, które same doświadczyły w przeszłości wykluczenia (zob. *Gniewni wykluczeni*, Wilczyńska, „Charaktery”, 2015).

Analiza procesów dynamiki grupowej pokazuje, że w zasadzie w każdej grupie w wyniku nagromadzonych lęków może dochodzić do wyodrębnienia roli „kozła ofiarnego” i zogniskowania ataków większości członków grupy na jednym z uczestników. Morris Nitsun (2015) nazywa takie zachowania reakcjami antygrupowymi. Wykluczenie członka ma wówczas związek z uczuciami, które są przez członków grupy wypierane i w rzeczywistości nieświadomie projektowane na innych członków grupy.

Badacze analizujący nasilenie zjawiska wykluczania jako formy bullyingu stosowanej głównie przez dziewczyny dopatrują się systemowych uwarunkowań tej różnicy. Dziewczyny zawiązują mniejszą liczbę przyjaźni, ale o większym stopniu nasycenia (trwalsze, głębsze), dlatego utrata każdej relacji staje się bardzo dotkliwa.

Do powszechnych technik stosowanych przez dziewczyny należą wszelkie strategie izolowania innych, ostracyzm, celowe roznoszenie plotek i pomówienia (Palazio, 2002; Simmons, 2002). Do stosowanych przez dziewczyny celowych technik przemocy emocjonalnej należą:

- anonimowe telefony lub wiadomości z fikcyjnych kont internetowych,
- „żarty i psikusy” mające na celu zawstydzenie i upokorzenie,
- niewłączanie do gier bez żadnego powodu,
- „szepianie” w celu sprawienia poczucia emocjonalnego opuszczenia,
- stosowanie wyzwisk (przekręconego imienia), plotek i innych szkodliwych form werbalnego przekazu,
- „zawijazywanie przyjaźni” na kilka dni, aby w kolejnym tygodniu bez przyczyny podjąć izolację,

- zachęcanie innych, aby zignorowały lub przyłączyły się do wyśmiania danej osoby,
- nakłanianie innych do wyrażania fizycznej agresji (szturchnięcia, podstawienia nogi itp.),
- publikowanie i wysyłanie zdjęć lub postów z wydarzeń, w których dana osoba nie uczestniczyła itp.

W toku ewolucji ludzie wykształcili mechanizmy pozwalające im na wczesne reagowanie na oznaki zagrożenia wykluczeniem. Rolę detektora zagrożeń pełni samoocena jednostki określana także „socjometrem” lub „współczesnym wykrywaczem socjometrycznym” (Leary, Downs, 1995; Leary, Baumeister, 2000).

Socjometr uruchamia się u człowieka automatycznie, pełni funkcję adaptacyjną i informacyjną, pozwalając zidentyfikować potencjalne zagrożenie wykluczeniem społecznym (Leary, Downs, 1995). Działa na zasadzie utraty pewności siebie i obniżenia swojej samooceny w różnych sytuacjach społecznych. Osoby odrzucane odczuwają nasilone cierpienie psychiczne, często odbierają zachowania wykluczające jako silny stresor. W odpowiedzi na stresujące wydarzenia następuje fizjologiczna reakcja organizmu.

Badacze zidentyfikowali 104 różne zachowania mogące stanowić sygnał nadchodzącego zagrożenia wykluczeniem społecznym. Wyróżnionych zostało 7 klas sygnałów rozpoznawania zagrożenia: ranienie (*hurting*), unikanie (*avoiding*), wyzyskiwanie/eksploatowanie (*exploiting*), rozregulowanie (*deregulating*), odłączanie się (*disengaging*), odróżnianie się (*differentiating*), zniesławienie (*slandering*).

Warto dodać, że nawet wspomnienia związane z odrzuceniem czy choćby samo wyobrażanie sobie wykluczenia także powoduje negatywne pobudzenie u człowieka (Leary, Scirendorfer, Haupt, 1995).

## Jak osoby wykluczane chronią siebie przed bólem odrzucenia?

Osoby wykluczane zwykle nie przejawiają żadnych zewnętrznych oznak, że zostały dotknięte odrzuceniem, ani też tego, w jakim stopniu jest to dla nich bolesne uczucie. Wyniki badań pokazują, że od momentu doświadczenia wykluczenia wiele procesów przebiega u człowieka niemalże nieświadomo-

mie. Konieczność ochrony samego siebie przed wizją druzgocącą wizerunek własny sprawia, że ludzie początkowo wyczuleni na informacje dopływające z zewnątrz – stają się bardziej emocjonalnie odrętwiali. Zaburzone zostaje nie tylko ich odczuwanie w sferze doznań fizycznych, ale także emocjonalnych. Zostają uruchomione indywidualne obrony – emocjonalne, a często także poznawcze odcięcie się, aby chronić siebie samego przed kolejnym zranieniem. Niestety, obrony te skutkują także tłumieniem reakcji na cudze cierpienie i unikaniem informacji o bólu innych osób (DeWall i Baumeister, 2006).

Jak się także okazało, osoby, które doświadczyły wykluczenia, nie są zainteresowane tym, aby podejmować zachowania pomocowe wobec innych i prospołeczne (Twenge i in., 2007).

W większości badanych przypadków wykluczenia okazywało się, że osoby, które doznały od innych cierpienia, stosują podobne zachowania wobec innych osób (Twenge i in., 2001). Agresywne i wykluczające zachowania osób, które doznały wykluczenia, były kierowane w stronę ludzi postronnych.

W badaniach przeprowadzonych jeszcze w latach 70. zwrócono uwagę, że osoby otoczone bliską rodziną i posiadające wielu przyjaciół mają lepsze zdrowie oraz lepiej funkcjonują w sytuacjach trudnych, ponosząc mniejsze negatywne konsekwencje sytuacji stresowych. Baumeister i Leary (1995) udowodnili, że ludzie potrzebują częstych, niekonfliktowych i w miarę przyjemnych interakcji z innymi ludźmi. Ponadto człowiek chce spostrzegać swoje relacje jako stabilne, wypełnione troską i możliwe do kontynuacji w przyszłości. Niezbędnym warunkiem poczucia przynależności jest przekonanie jednostki, że obiekt, z którym jest w relacji, dba o nią i jej dobrostan (czyli, że ją lubi lub kocha). Koncept poczucia przynależności pokazuje, że istnieje możliwość zastępowania jednej relacji inną. Poczucie przynależności powstaje na bazie określonej liczby lub intensywności relacji. Jeśli relacja ma wysoki stopień nasycenia, np. osoba jest w stanie zakochania, nie są potrzebne dodatkowe relacje.

## **Kompetencje nauczyciela a wspieranie bohaterskiej wyobraźni u uczniów**

W świetle badań nad kompetencjami nauczyciela coraz częściej mówi się o kompetencjach psychologicznych pozwalających nauczycielowi rozpoznać nie tylko edukacyjne potrzeby dziecka, ale także potencjał empatii

i umiejętności współodczuwania, dzięki którym można nawiązać głębszą i trwalszą relację pozwalającą zoptymalizować proces adaptacji uczniów do wymagań rozwijającej się szkoły i przygotować do sprawnego funkcjonowania w świecie dorosłych. Bez powyższych kompetencji praca nauczyciela wydaje się pozbawiona sensu i przydatności. Nauczyciel skuteczny potrafi bowiem nawiązać relacje, rozpoznaje trudności, dostrzega i przewiduje sytuacje trudne, a ponadto zapobiega im i uczy swoich podopiecznych, jak sobie radzić w przyszłości.

Kompetentny nauczyciel zazwyczaj jest pierwszą osobą, która może nauczyć dzieci i młodzież, jak kształtować pozytywne zachowania i podejmować „bohaterskie” (w opozycji do biernych czy wręcz hejterskich) działania wobec siebie i innych. Dzięki Projektowi Bohaterskiej Wyobraźni nauczyciele wiedzą, w jaki sposób rozpoznawać sytuacje zagrażające, które mogą przyczyniać się do krzywdzenia innych, i w jaki sposób zmieniać je we wspierające. Nauczyciel ma moc sprawczą dzięki swojej wiedzy i umiejętnościom współpracy z młodym człowiekiem. Zmiany postaw dokonują się w szkole lub poza nią, zadaniem nauczyciela jest takie zaplanowanie środowiska edukacyjnego, aby jak najwięcej pozytywnych dla dzieci doświadczeń miało miejsce w szkole. Współczesna rzeczywistość dostarcza wielu bolesnych doświadczeń młodym ludziom. Bohaterska wyobraźnia oznacza uruchomienie wyobrażeń własnych i ucznia w taki sposób, aby przewidywać bliskie i dalekie konsekwencje zachowań ludzkich (własnych i innych osób) i aby poprzez codzienne czyny dokonywać pozytywnej zmiany społecznej prowadzącej do lepszego funkcjonowania jednostek i całych społeczeństw. Uczniowie zaczynają od siebie w swoich środowiskach edukacyjnych, ale przenoszą zmiany do środowiska rodzinnego, następnie do swoich grup zainteresowań, zawodowych i innych.

Istota zmiany, jaką nauczyciel chce zaszcześcić swoim podopiecznym, tkwi zarówno w empatycznym wzajemnym zrozumieniu, jak i w równoczesnym podejmowaniu konkretnych czynów, takich jak reagowanie w sytuacjach ważnych, w tym niezgadanie się na obserwowane zjawiska przemocy i wykluczania.

Blisko 100 lat temu Alfred Adler (1879–1937) podkreślał, że „uczciwi psychologowie nie mogą przemykać oczu na społeczne warunki, które uniemożliwiają dziecku stanie się częścią społeczeństwa i posiadania własnego

miejsca w świecie, oraz na jego dorastanie w poczuciu, że żyje we wrogię mu społeczności” (Todman, 2009, s. 330).

Koncepcję praktycznego działania opartego na najnowszej wiedzy z zakresu psychologii społecznej oraz edukacji opracował Philip Zimbardo, profesor Uniwersytetu Stanforda.

## **Założenia Projektu Bohaterskiej Wyobraźni**

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni – PBW (*Heroic Imagination Project* – HIP) to autorskie przedsięwzięcie amerykańskiego psychologa Philipa Zimbardo – uznanego na całym świecie naukowca, który zasłynął z tzw. eksperymentu więziennego przeprowadzonego w piwnicach Uniwersytetu Stanforda w 1971 roku (Zimbardo, 2015). Projekt Bohaterskiej Wyobraźni jest globalną inicjatywą o charakterze edukacyjno-popularyzatorskim, która stawia sobie za cel promowanie pozytywnych postaw w życiu codziennym. Ten innowacyjny program edukacyjny powstał na bazie wyników najnowszych badań prowadzonych w obszarze psychologii społecznej oraz dziedzin pokrewnych. Od trzech lat jest on wprowadzany równoległe w kilkuset szkołach w Polsce, a 1 lipca 2015 roku otrzymał Honorowy Patronat Ministra Edukacji Narodowej.

Projekt Bohaterskiej Wyobraźni rozpoczął się w 2008 roku w Stanach Zjednoczonych w San Francisco, a jego immanentną częścią stał się program edukacyjny Rozumienie Ludzkiej Natury, już wcześniej szeroko rozpowszechniany przez Philipa Zimbardo w mediach.

Przez uznanych światowych ekspertów zostało opracowanych 6 interwencji lekcyjnych, z których każda dotyczy ważnego społeczno-psychologicznego tematu. Są to:

- I. Jak Bierni Obserwatorzy mogą stać się Bohaterami?
- II. Tworzenie nastawienia rozwojowego.
- III. Rozwijanie sytuacyjnej świadomości siły autorytetu.
- IV. Przekształcanie konformizmu na korzystny dla osoby.
- V. Przewycięzanie uprzedzeń i dyskryminacji.
- VI. Radzenie sobie z zagrożeniem stereotypem.

Wszystkie moduły mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia i podejmowania zmian dotyczących jednostki lub konkretnej sytuacji czy nawet globalnej społeczno-politycznej i kulturowej rzeczywistości. Interwencje zostały

stworzone z intencją, aby nie tylko przekazywać wiedzę, uczyć empatii i trenować współodczuwanie, ale żeby przede wszystkim pobudzać wyobraźnię młodych ludzi do podejmowania wyzwań w codziennym życiu poprzez pomaganie innym i ograniczanie zła.

Uczestnicy programu trenują stawianie się codziennym bohaterem poprzez praktyczne zrozumienie tego, co leży u źródeł zachowań wywołujących podporządkowanie się grupie, stereotypy, rasizm, autorytarną i szkodliwą władzę, przypisywanie cech innym, przystosowawcze atrybucje, sytuacyjną ślepotę i społeczne automatyzmy, a także bezmyślność w trudnych sytuacjach oraz wielu innych zjawisk i procesów. Program pozwala na nabycie wiedzy i nowych umiejętności w atrakcyjnej dla uczniów formie. Nowatorska i przemyślana formuła każdego z modułów została opracowana jako skuteczna interwencja ukierunkowana na wywołanie zmian z wykorzystaniem procesów rekurencyjnych.

W Polsce PBW jest od kilku lat wdrażany we współpracy z Philipem Zimbardo ([www.hip.org.pl](http://www.hip.org.pl)).

Założenia programu i zawarte w nim interwencje powstały w oparciu o najnowsze badania z zakresu psychologii społecznej. Na ich podstawie opracowano szereg społeczno-psychologicznych interwencji, nastawionych na procesy zachodzące wśród młodzieży, o fundamentalnym znaczeniu dla jej edukacyjnych sukcesów. Dzieci, młodzież i dorośli uczą się rozumienia ludzkiej natury oraz podejmowania aktów codziennego bohaterstwa. Dzięki filmom i przykładom z życia dowiadują się, jakie są powody tego, że zwykli ludzie często nie reagują na widoczne przejawy zła i milcząco akceptują sytuacje, zamiast bezpiecznie i skutecznie zareagować.

Celem PBW jest osiągnięcie trwałych, pozytywnych zmian w zakresie motywacji uczniów do podejmowania działań pomocowych na rzecz innych osób, czyli promowanie i wprowadzanie zmian w społecznym funkcjonowaniu uczniów.

Proponowane interwencje dotyczą m.in. przekonania skuteczności własnej nauki. Dotykają rekurencyjnych procesów społeczno-interpersonalnych związanych z wątpliwościami młodych ludzi odnośnie do tego, czy powinni się uczyć, a jeśli tak, to czy mają szanse na nauczenie się czegoś, co było dotąd im zupełnie nieznanne i niedostępne. Uczniowie niepewni, czy członkowie ich grupy społecznej (np. mniej zamożnej lub innej naro-



dowościowo, wyznaniowo) powinni się uczyć, będą z większym lękiem oczekiwać oraz łatwiej dostrzegać i intensywniej reagować na wszelkie przejawy odrzucenia mające związek z tą sferą. Negatywne stereotypy na temat własnej grupy stają się dodatkowym czynnikiem „samowykluczającym”, który prowadzi do doświadczenia silniejszego dyskomfortu podczas wspinania się na kolejne szczeble edukacyjnej drabiny, mniejszego zaufania do siebie i swoich możliwości uczenia się oraz rzeczywistego pogorszenia ocen.

Jedne z kluczowych w PBW to interwencje wspierające poczucie przynależności. Są to interwencje w swojej naturze rekurencyjne (samowzmacniające się), ponieważ młodzież z wysokim poczuciem własnej przynależności będzie częściej doświadczać swojego społecznego świata w sposób wzmacniający to poczucie (Walton, Cohen, 2011). Zwiększając przekonanie o swojej przynależności do szkoły, uczniowie nawet dotąd defaworyzowani będą częściej i bardziej pozytywnie nastawiać się do innych osób w środowisku szkolnym, co prowadzi do budowania lepszych relacji i wzmacnia zwrócić poczucie przynależności tych uczniów. Jak pokazują wyniki badań nad tego typu interwencjami, już wdrażanymi do systemu szkolnego – wzmocnienie poczucia przynależności staje się bazą dla późniejszych sukcesów akademickich. Krótkie interwencje wspierające poczucie przynależności podnoszą poziom wykonania zadań, ponieważ młodzież pewniejsza własnej przynależności inicjuje więcej społecznych interakcji i buduje lepsze relacje w środowisku szkolnym, co sprzyja społecznej integracji i poprawia samopoczucie, a ponadto wyniki i zdrowie (Yeager, Walton, 2011).

Interwencje zostały opracowane, a następnie wdrożone w latach 2010–2013 w San Francisco. Jest to 6 głównych aktywności dotyczących psychologicznych procesów o fundamentalnym znaczeniu dla edukacyjnych i społecznych sukcesów młodzieży, takich jak:

- nastawienia,
- przystosowawcze atrybucje,
- sytuacyjna ślepotą i społeczne automatyzmy,
- efekt biernego widza,
- konformizm,
- uprzedzenia i zniekształcenia w spostrzeganiu grup.

W opracowaniu sporządzonym przez Philipa Zimbardo i jego zespół program został opisany jako kompleks różnorodnych interwencji obejmujący liczne skuteczne techniki interwencyjne, które nadały całemu projektowi synergiczny, metapoznawczy kształt.

Podstawowy schemat zaproponowanych interwencji obejmuje 8 aktywności, które można przeprowadzić w trakcie 3 godzin zegarowych lub podczas kilku lub kilkunastu 30–45-minutowych lekcji. U podstaw każdej aktywności leży wybrana skuteczna technika interwencyjna wywodząca się z wcześniejszych badań. Poszczególne aktywności zostały ułożone w taki sposób, by się wzajemnie wspierały i wzmacniały. Do programu edukacyjnego włączono interwencje wspierające funkcjonowanie człowieka w następujących obszarach:

1. Przystosowawcze atrybucje – w odpowiedzi na osobiście doświadczane trudności i słabe osiągnięcia.
2. Nastawienia rozwojowe osobiste – w odpowiedzi na własne ukryte teorie na temat uczenia się i swojego potencjału.
3. Odporność na zagrożenie stereotypem – w odpowiedzi na tendencje do automatycznego kategoryzowania innych i siebie.
4. Przystosowawcze postawy i refleksyjne zachowania osiągnane za pomocą technik pracy z samym sobą (nazywanych też technikami autoperswazji) – jako odpowiedź na bezrefleksyjność w doświadczaniu sytuacji społecznych i bierność w poddawaniu się autorytetom.
5. Efektywne wykorzystywanie chęci do wdrażania w swoje życie sprawdzonych sposobów – w odpowiedzi na zapotrzebowanie na skuteczne i dostępne do osiągnięcia cele oraz poszukiwane sytuacyjne strategie wprowadzania zmiany.

W ramach każdej kategorii interwencji zidentyfikowano proces psychologiczny, którego ona dotyczy, powiązane z nią konsekwencje oraz cykle rekurencyjne występujące w tym procesie. W każdym zestawie zweryfikowanych interwencji podkreślono następujące elementy:

- Długość interwencji w jej oryginalnym kształcie.
- Rekurencyjny proces psychologiczny, którego dotyczy.
- Spodziewany kierunek zamierzonej zmiany u uczestników.
- Opis puli wyników uzyskanych przez młodzież.

Przy formułowaniu założeń do interwencji opierano się na koncepcjach psychologicznych wyjaśniających dane zjawisko psychologiczne i zastosowaną adekwatną technikę. Jedną z nich jest normalizacja wybranego procesu psychologicznego. Są to techniki pomagające uczestnikom zrozumieć, że omawiany proces psychologiczny, a także związane z nim ich własne przeszłe myśli, uczucia i zachowania są wynikiem normalnych i typowych psychologicznych reakcji oraz skłonności występujących u wszystkich ludzi. Uczestnicy mają okazję doświadczyć, że nie są one wskaźnikami jakiegokolwiek deficytu, patologii czy braku umiejętności człowieka.

Innym ważnym elementem powtarzającym się podczas interwencji jest przekonanie uczniów, że w zakresie danego procesu możliwa jest pozytywna zmiana każdego uczestnika. To techniki obejmujące jasne i wyraźne stwierdzenie, że istotna zmiana wybranego procesu jest osiągalna. Dostarczane są dowody z badań naukowych dotyczące wybranego procesu oraz informacje i przykłady, w jaki sposób oddziałuje on na ludzi oraz jak można dany obszar zmieniać. Ponadto dostarczane są dowody z życia innych ludzi jako realne przykłady pokazujące np. konsekwencje bezkrytycznego polegania na automatyzmach w ramach wybranego procesu. Wykorzystane do zajęć techniki zawierają zarówno przykłady ilustrowane multimedialnie, jak i historie opowiadane bezpośrednio przez inne osoby, wykorzystywane są wywiady i filmy. Na zakończenie uczestnikom jest dostarczany przykład wybranego procesu psychologicznego, który ma zostać zmodyfikowany.

Wobec uczniów próbujących różnych rozwiązań stosowane są na bieżąco pochwały i krytyka skoncentrowane na procesie, a nie na osobie (jej stanie). Są to techniki skupiające się na wzmacnianiu wysiłków i strategiach ujawnianych przez uczestników, a nie na poziomie ich wiedzy, zdolności czy możliwości.

Następnie wykorzystywana jest metoda autorefleksji (prowokowane są rozwiązania zazwyczaj sprzeczne z własną postawą), za pomocą której uczestnicy analizują dowody pochodzące z ich własnych doświadczeń w celu zmiany swoich dotychczasowych postaw i zachowań. Generowanie pomysłów sprzecznych z własną postawą to interesujący etap grupy, w którym uczestnicy analizują własne pomysły i ukryte psychologiczne oraz społeczne teorie, którymi dysponują na własny użytek – w celu ich rozpoznania oraz rzeczywistej zmiany postaw i zachowań. Uczestników mobilizuje się także do obrony stanowiska sprzecznego z własną postawą. Są to techniki,

w ramach których uczestnicy w konsekwencji bronią stanowiska spójnego z pożądaną zmianą wybranego procesu psychologicznego, żeby zmienić własne postawy i zachowania.

Uczestnikom programu stawia się także wyzwania mające na celu rozwijanie umiejętności ustalania celów i wyboru strategii. Z kolei te techniki pomagają uczestnikom sformułować cele i przygotowują do stosowania wybranych strategii nastawionych na zmianę wybranego procesu.

Coraz częściej wykorzystywaną techniką jest stosowanie mentalnego kontrastowania. Techniki z tego zakresu pomagają uczniom przygotować się na potencjalne przeszkody i trudności na drodze do osiągnięcia swoich celów związanych ze zmianą wybranego procesu w formie „jeśli – to”.

## Przykładowe interwencje

Program Rozumienie Ludzkiej Natury w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni zawiera kilka interwencji ukierunkowanych na zmianę zaangażowania uczniów w ich własną edukację, a także w ich życie społeczne. Interwencje mają na celu wypracowanie u uczniów postawy współpracy i przeciwstawiania się wszelkim przejawom dyskryminacji oraz wykluczania społecznego, w tym samowykluczania.

Przykładowo, stosowana w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni interwencja (Dickerson i in., 2013) to taka, podczas której poddajemy analizie wątpliwości słabszych uczniów, dotyczące tego, czy dadzą sobie radę w szkole. Proces ten dotyczy zwłaszcza dzieci pochodzących z rodzin będących w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Teoria atrybucji bazuje na założeniu, że ludzie ujawniają silną motywację do nadawania określonego sensu otaczającemu ich światu i pragną zrozumieć przyczyny zdarzeń, których doświadczają (Weiner, 1985). Dowody empiryczne pokazują, że wyjaśnienia stosowane przez ludzi, aby poznać przyczyny pewnych zdarzeń, kształtują sposób, w jaki interpretują oni i rozumieją własne doświadczenia, a także to, w jaki sposób reagują w trakcie procesu uczenia się, jak i później wraz z upływem czasu (Weiner, 1985). W psychologii społecznej funkcjonuje wiele teorii atrybucji, ale na użytek niniejszego artykułu autorka odwołuje się do modelu Weinera, który jest fundamentem interwencji nastawionych na zmiany atrybucji, a ponadto w badaniach wykazano jego przyczynowe powiązania z innymi licznymi wynikami osiąganymi na polu edukacji (Haynes i in., 2009).

Należy zauważyć, że mimo iż psychologowie opracowali interwencje, których celem jest minimalizowanie słabej motywacji i słabych wyników u młodzieży ze skłonnością do dokonywania nieprzystosowawczych atrybucji, to wciąż nie są one wystarczająco poznane ani nie są powszechnie stosowane w polskich szkołach. Szeroka kategoria pojęciowa na określenie takich technik to trening zmiany atrybucji (TZA). Treningi zmiany atrybucji opracowano w celu restrukturyzacji wyjaśnień przyczyn niekorzystnych zdarzeń, jakie stosują uczniowie wobec sytuacji, które ich spotkały, oraz wyzwani, przed którymi stają. Celem takich interwencji jest zastąpienie atrybucji nieprzystosowawczych, prowadzących do słabego poziomu wykonania zadania oraz pejoratywnych przekonań na własny temat atrybucjami bardziej wspierającymi, prowadzącymi do sukcesu i poczucia własnej skuteczności (Haynes i in., 2009). Analizy pokazały, że „mistrzowska motywacja” pełni rolę mediatora w relacji pomiędzy treningiem zmiany atrybucji a rzeczywistymi osiągnięciami uczniów. Tym samym wskazując, że motywacja jest kluczową zmienną w procesie interwencji nastawionych na zmianę atrybucji.

Inny przykład stosowanych interwencji to interwencje zmieniające osobiste koncepcje na temat własnych możliwości uczenia się i własnego potencjału. Są one nakierowane na ukryte teorie młodzieży na temat ich własnego potencjału i możliwości rozwoju w sferze uczenia się, a także potencjału innych osób w tym samym obszarze. Przekonania młodzieży na temat plastyczności *versus* sztywności inteligencji i zdolności do poprawy swoich wyników, które określamy mianem nastawień, zostały po raz pierwszy zbadane i opisane przez Carol Dweck. Nastawienia, jak wykazała badaczka, bezpośrednio wpływają na poziom motywacji przejawianej w szkole, ponieważ to właśnie one przyczyniają się do kształtowania się tych rodzajów atrybucji (Dweck, 2014; Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007). Badania wykazały, że młodzież pomimo nastawienia – stałego *versus* rozwojowego – ujawnia podobny poziom zdolności intelektualnych. Zatem nastawienia uczniów odnoszące się do poziomu ich inteligencji istotnie wpływają na ich reakcje na wyzwania szkolne, rodzaje stawianych celów edukacyjnych, a ponadto na efektywność stosowanych strategii uczenia się oraz rodzaj motywacji pojawiającej się po wystąpieniu niepowodzenia lub wyników słabszych niż oczekiwali.

Badania dotyczące różnych nastawień są często przytaczane w literaturze poświęconej zmianie postaw (np. Haynes i in., 2009). Carol Dweck (2014),

której prace są silnie zakorzenione w teorii atrybucji, prezentuje pogląd, że ponieważ wzorce atrybucji powstają na bazie kompleksowych nastawień danego człowieka, to optymalnym sposobem zmiany atrybucji są nie próby wywierania wpływu na konkretne atrybucje w konkretnych sytuacjach, ale bezpośrednio zajęcie się nastawieniami.

Dużym zainteresowaniem cieszą się także w PBW interwencje niwelujące zagrożenie stereotypem. Dotyczą one zmiany najbardziej uformowanych psychologicznych barier na drodze do sukcesów szkolnych czy społecznych uczniów – czyli zagrożenia stereotypem. Szereg eksperymentów dowodzi, że uczniowie noszący piętno stereotypu radzą sobie w obszarze nauczania zdecydowanie poniżej swoich możliwości niż pozostali uczniowie. Zagrożenie stereotypem bezpośrednio pogarsza funkcjonowanie intelektualne uczniów, powodując, że już na starcie niżej określają swoje możliwości, a następnie zgodnie z regułą samospelniającej się przepowiedni nie wkładają wysiłku, aby uzyskać lepszy wynik (Steele, Aronson, 1995; Steele, 1997).

Badania pokazują, że zagrożenie stereotypem pojawia się wówczas, kiedy młodzi ludzie są przekonani, że otrzymana niższa ocena może stać się potwierdzeniem negatywnego stereotypu na temat grupy, do której przynależą, np. do grupy osób reprezentujących inną religię, inny kolor skóry lub zamieszkujących określone miejsca (Good i in., 2003). Warto przy tym zauważyć, że nikt z otoczenia nie musi żadnego ze stereotypów potwierdzać, aby zagrożenie stereotypem rzeczywiście wystąpiło. Ponadto osoby z grupy zagrożenia stereotypem nie muszą wierzyć w prawdziwość stereotypu, aby ujawniły się u nich negatywne jego skutki (Good, Aronson, Harder, 2000). Konsekwencje zagrożenia stereotypem są niezwykle głębokie, a także silnie zakorzenione w obszarze edukacji szkolnej. Widzimy ich zakłócający wpływ w sferze motywacji uczniów w zakresie przygotowania się do lekcji i uczenia (Schmader, Johns, 2003; Taylor, Walton, 2011), a tym samym otrzymywanych ocen z klasówek i testów (Aronson, 1999) oraz średnich ocen (Aronson i in., 1999; Aronson, Steele i in., 2002).

Aronson (2002) pokazał w swoich badaniach, w jaki sposób zagrożenie stereotypem prowadzi wielu młodych ludzi do angażowania się w szkodliwe zachowania, takie jak samoutrudnianie („rzucanie sobie kłód pod nogi”), (Smith, 2004), unikanie wyzwań (Good i in., 2003), samoograniczanie się (Steele, 1997; Pronin, Steele, Ross, 2002) oraz brak identyfikacji i personal-

nego zaangażowania w zadania czy kontekst, w którym zadanie ma zostać zrealizowane (Steele, 1997; Aronson, 2002).

W środowisku szkolnym członkowie napiętnowanych społecznie grup skłonni są ujawniać większą niepewność na temat jakości swoich społecznych więzi i będą się zastanawiali, czy zostaną w pełni włączeni do grupy, czy do grupy pasują i czy zostaną przez jej członków docenieni.

Sytuacja rozumienia i ewentualna zmiana następuje jednak wtedy, kiedy pomożemy młodym ludziom zgłębić dowody z badań oraz usłyszeć ich własne pomysły i doświadczenia. Dzieje się tak podczas zajęć prowadzonych w sposób interaktywny, a ponadto kiedy uczniowie mogą zacząć wprowadzać rzeczywiste zmiany we własnych postawach i zachowaniach. Zwłaszcza analizowanie alternatywnych wyjaśnień różnych zdarzeń pomaga uczniom zmieniać ich teorie społeczne, wpływające na rozumienie relacji między zmiennymi w ich środowisku społecznym.

Interwencje wywodzące się z prac Elliota Aronsona i jego współpracowników z obszaru autoperswazji mogą pomóc młodzieży radzić sobie ze spostrzeżonymi rozbieżnościami w zakresie zachowań, atrybucji i nastawień oraz pomagają osiągać korzystne zmiany w ramach tych procesów (Aronson i in., 2002; Aronson, 1999).

## Podsumowanie

Podjęcie realizowane w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni i w Programie Rozumienie Ludzkiej Natury zakłada traktowanie uczniów jako pełnoprawnych partnerów w procesie ich zmiany, przedstawiając każdy obszar interwencji jako umiejętność, którą są oni w stanie świadomie rozwijać. Celem prowadzonych przez Projekt HIP działań jest maksymalizowanie prawdopodobieństwa, że uczestnicy programu uwierzą we własną skuteczność i pomyślnie stosować będą preferowane strategie nastawione na dokonanie zmiany.

Poza wspomnianymi konkretnymi technikami młodzież otrzymuje wsparcie nauczyciela HIP w obszarach dotyczących tego, w jaki sposób zmieniać wybrany proces oraz w jaki sposób spostrzegać i rozwiązywać psychologiczne społeczne „przeszkody” pojawiające się na drodze do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów.

Pojęcie „bohaterstwa” w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni to sposób myślenia i działania, który zostaje wyzwolony przez szereg umiejętnie sto-

sowanych interwencji, popartych wynikami przytoczonych wyżej badań. W umiejętności te wyposażony jest każdy człowiek, a zadaniem nauczyciela w PBW jest do pokładów tych dotrzeć i je uruchomić. Opisywane pojmowanie bohaterstwa pozwala na ratowanie zdrowia i jakości życia swojego i innych ludzi poprzez codzienne aktywności. Bohaterstwo dnia codziennego to przede wszystkim aktywna próba przeciwdziałania niesprawiedliwościom i dokonywania pozytywnych zmian w świecie, pomimo różnego rodzaju nacisków społecznych oraz zjawisk nakłaniających, aby postąpić inaczej. Bohater podejmuje skuteczne radzenie sobie w sytuacjach niejasnych, realizuje prospołeczne cele, promuje i dba o dobro innych.

W Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni przekazujemy wiedzę i uczymy umiejętności, które każdy uczestnik może implementować od razu do swojej rzeczywistości.

Podejście to jest oparte na wynikach badań i doświadczeniach wieloletniej pracy z młodzieżą. Program oferuje nie tylko nowe informacje z dziedziny psychologii społecznej, ale także uczy, jak podejmować praktyczne strategie planowania zmiany – uodparniając jednocześnie na negatywne społeczne wpływy. Wykorzystywane są innowacyjne metody nauczania, które inspirują i wzmacniają. Stosowane są kategorie interwencji mające za zadanie pomagać młodym ludziom osiągać cele, które sobie postawili. Jak pokazały wyniki badań, efektywne ustalanie celów jest kluczowym składnikiem sukcesów szkolnych. Badania nad interwencjami implementacyjnymi, które prowadzone były przez Petera Gollwitzera i współpracowników (Gollwitzer, Sheeran, 2006), pokazują, że sposób, w jaki automatycznie reaguje młodzież w krytycznych sytuacjach, może być zmieniony dzięki interwencjom. Ponadto udział w zajęciach PBW wspiera u uczniów osiągnięcie celów w szerokim zakresie, a także przyczynia się do osiągnięcia pożądanych zachowań i rezultatów. Zarówno przekonania na temat wysokiej własnej skuteczności (Bandura, 1997), jak i formułowanie zamiarów implementacyjnych poprawiają osiągalność celów. Oczekiwanie rezultatów przekłada się na wzmocnienie własnej skuteczności i staje się elementem strategii autoregulacyjnej, która pomaga osiągać uczniom także lepsze wyniki w testach i na egzaminach (Duckworth i in., 2011).

Jak potwierdzają otrzymane już pierwsze wyniki, przyzwyczajęń i nawyków uosabiających mądre i skuteczne akty bohaterstwa można się nauczyć, można do nich zachęcać, wzmacniać i modelować je u uczniów.



Program Rozumienie Ludzkiej Natury jest prowadzony w Polsce od 2014 roku. Składa się na chwilę obecną z 6 modułów poruszających różne tematy i zawierające opisane powyżej interwencje. HIP skierowany jest głównie do uczniów gimnazjów i szkół średnich. Tematyka modułów skupia się wokół określonych zagadnień, takich jak:

- siła sytuacji społecznych,
- nacisk grupy rówieśniczej i konformizm,
- efekt widza,
- uprzedzenia i dyskryminacja wewnątrzgrupowa i pozagrupowa,
- posłuszeństwo i władza.

Moduł pierwszy zatytułowany „Jak Bierni Obserwatorzy mogą stać się Bohaterami?” uczy, w jaki sposób pokonywać naturalne ludzkie tendencje do wyłącznie biernego obserwowania w sytuacjach kryzysowych. Efekt gapia to zjawisko społeczne polegające na tym, że im więcej biernych obserwatorów w danej sytuacji, tym mniejsza jest szansa na udzielenie pomocy osobie w potrzebie. Postronny obserwator, widząc innych ludzi wokół siebie, doświadcza szeregu różnych przekonań związanych między innymi ze zjawiskiem rozproszenia odpowiedzialności czy przesunięcia ryzyka. W efekcie prawie każdy uczestnik takiej sytuacji wnioskuje, że ktoś inny już przed nimi zareagował lub że to, co się dzieje, jest właściwe społecznie. Zazwyczaj nikt nie ma potrzebnej samorefleksji i odwagi albo „wystarczającego czasu”, aby zachować się inaczej niż większość uczestników w tej sytuacji. Zjawisko biernego widza staje się pierwszym krokiem na drodze do przyzwolenia na wykluczanie i defaworyzację. Osoby, które uległy efektowi biernego widza, mogą wówczas przejść obok zjawiska bullyingu, nie zauważając krzywdy wyrządzanej innemu człowiekowi. Nieodłącznym elementem efektu gapia jest bowiem mechanizm konformizmu polegający na tym, że jeśli nikt wokół nie podejmuje żadnych działań, to i „ja” poprzestaną na obserwacji.

Doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi pokazują, że pragną oni dokonać w życiu czegoś ważnego, postąpić bohatersko, zrobić dobry uczynek, przeciwstawić się złu, ale często sposób, w jaki można tego dokonać, jest przez nich nieuświadamiany. Nabycie umiejętności do poradzenia sobie w sytuacjach wymagających decyzji jednostki oraz jej determinacja w działaniu powoduje, że jest możliwe przeciwdziałanie wykluczaniu spo-

łecznemu i biernemu obserwowaniu. Uczniowie pobudzają swoją moralną odwagę, uczą się o mocy zjawisk społecznych i sił sytuacyjnych, a zwłaszcza o znaczeniu własnego aktywnego działania. Tym sposobem w Projekcie Bohaterskiej Wyobraźni młodzi ludzie wyposażeni w najlepszą wiedzę, potrzebne im umiejętności i skuteczne strategie trenują się w codziennym bohaterstwie.

## Bibliografia

- Aronson J. (2002), *Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations*. W: J. Aronson (red.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. CA: Academic Press, San Diego.
- Aronson E., Wilson T.D, Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna, serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bandura A., *Self-efficacy; toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review”, nr 84, 1977, s. 191–215.
- Blackwell L., Trzesniewski K., Dweck C. (2007), *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, „Child Development”, Vol. 78, nr 1, s. 246–263.
- Dewall C.N., Baumeister R.F. *Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy* „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 91, 2006, s. 1–15.
- Dickerson S.S., Wilkins C., Zimbardo Ph.G. (2013), *Constructing Psychological Interventions to Transform Education*, Heroic Imagination Project, San Francisco.
- Duckworth A.L., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.M., *Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions*, „Educational Psychology”, nr 31(1), 2011, s. 17–26.
- Dweck C. (2008), *Mindsets and Math/Science Achievement*. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education Math and Science Grades.
- Dweck C. (2014), *Nowa psychologia sukcesu*, Muza S.A., Warszawa.
- Frydenberg E., Lewis R., Bugalski K., Cotta A., Mccarthy C., Luscombe-Smith N., Finn J.D., *Withdrawing from school*, „Review of Educational Research”, nr 59, 1989, s. 117–142.
- Garcia J., Cohen G.L. (2011), *A social psychological perspective on educational intervention*, The Behavioral Foundations of Policy.

- Gollwitzer P.M., Sheeran P., *Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes*, „Advances of Experimental Social Psychology”, nr 38, 2006, s. 69–119.
- Good C., Aronson J., Inzlicht M., *Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 24, 2003, s. 645–662.
- Good C., Dweck C.S. (2003), *The effects of a stereotype threatening environment on women's sense of belonging to mathematics* (Unpublished raw data), Columbia University, New York.
- Hagerty B.M.K., Patuský K., *Developing a Measure Of Sense of Belonging*, „Nursing Research”, nr 44 (1), 1995, s. 9–13.
- Haynes T.L., Perry R.P., Stupnisky R.H., Daniels L.M. (2009), *A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students*. W: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Springer, The Netherlands, s. 227–271.
- Inzlicht M., Good C. (2006), *How environments threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging*. W: S. Levin (red.), C. Van Laar. Mahwah. *Stigma and Group Inequality: Social Psychological Approaches*, NJ: Erlbaum, s. 129–150.
- Kerr N.L., Levine J.M. (2008), *The Detectin of Social Exclusion. Evolution and Beyond* „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice”, Vol. 12, nr 1, s. 39–52.
- Leary M.R., Baumeister R.F. (2000), *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 32, CA: Academic Press, San Diego, s. 1–62.
- Leary M.R., Schreindorfer L.S., Haupt A.L., *The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional?*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 14, 1995, s. 297–314.
- Leary M.R., Tambor E.S., Terdal S.K., Downs D.L., *Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 68, 1995, s. 518–530.
- Levitas R., (2005) [1999], *Inclusive society? Social exclusion and New Labour* (second edition), Palgrave, London.
- Levitas R., Pantazis C., Fahmy E., Gordon D., Lloyd E., Patsios D. (2007), *The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion*, Department of Sociology and School for Public Policy, University of Bristol, Bristol.
- Major B., Spencer S., Schmader T., Wolfe C., Crocker J., *Coping with negative stereotypes about intellectual performance. The role of psychological disengagement*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 24, 1998, s. 34–50.

- Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*, NY: Harper, New York.
- Miller R.L., Wozniak W., *Counter-attitudinal advocacy: Effort vs. self-generation of arguments*, „Current Research in Social Psychology”, nr 6, 2001, s. 46–55.
- Napoli M., Marsiglia F., Kulis S., *Sense of belonging to school as a protective factor against drug abuse among Native American urban adolescents in the Southwest*, „Journal of Social Work Practice in the Addictions”, nr 3(2), 2003, s. 25–42.
- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Palacio R.J. (2012), *Wonder*, Penguin Random House, New York.
- Poole C., *Prevention is Better than Cure: coping skills training for adolescents at school*, „Educational Psychology in Practice”, nr 20 (2), 2004, s. 117–134.
- Pronin E., Steele C.M., Ross L., *Identity bifurcation in response to stereotype threat: Women and mathematics*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 40, 2004, s. 152–168.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków.
- Schmader T., Johns M., *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85, 2003, s. 440–452.
- Simmons R. (2002), *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*, Houghton-Mifflin, New York.
- Steele C.M., *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*, „American Psychologist”, nr 52, 1997, s. 613–629.
- Szarfenberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – stare problemy w nowej rzeczywistości*, „PULSS Kujawsko-Pomorski”, 2005, ROPS, Toruń.
- Taylor V. J., Walton G., *Stereotype threat undermines academic learning*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 37, 2011, s. 1055–1067.
- Todman L.C., Taylor J.S., Cochrane K., Arbaugh-Korotko, J. Berger J., Burt E, Caponi M, Houston E, Hahn A.K, Mandeleew D, *Social exclusion indicators for the United States*, „Journal of Individual Psychology”, nr 65(4), 2009, s. 330–359.
- Twenge J.M., Baumeister R.F., Dewall C.N., Ciarocco N.J., Bartles J.M., *Social exclusion decreases prosocial behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92, 2007, s. 56–66.

- Twenge J.M., Baumeister R.F., Tice D.M., Stucke T.S., *If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 81, 2001, s. 1058–1069.
- Urban B. *Geneza i psychospołeczne mechanizmy marginalizacji współczesnej młodzieży polskiej*. W: F. Kozaczuk (red.), (2005), *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Walton G.M., Cohen G.L., *A Question of Belonging: Race, Social Fit, and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92 (1), 2007, s. 82–96.
- Weiner B., *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, „Psychological Review”, nr 92, 1985, s. 548–573.
- Wilczyńska-Kwiatek A., *Outcast youngsters: Psychosocial conditions of social exclusion risk*, „International Journal on Disability and Human Development”, nr 8 (2), 2009, s. 175–179, ISSN 2101-1231.
- Wilczyńska A., *Gniewni wykluczeni*, „Charaktery, 2015, Kielce.
- Wilczyńska A., *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Wydawnictwo: UŚ, Katowice 2013.
- Wilczyńska A., Januszek M., Bargiel-Matusiewicz K., *The Need of Belonging and Sense of Belonging versus Effectiveness of Coping*, „Polish Psychological Bulletin”, nr 46(1), 2015, s. 72–81.
- Wiseman R. (2009), *Queen bees and wannabes: Helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and the new reality of girl world*, Potter Harmony, New York.
- Yalom I. (2005), *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*, Fifth Edition, Basic Books, New York.
- Yeager D.S., Walton G.M., *Social-psychological interventions in education: They're not magic*, „Review of Educational Research”, nr 81, 2011, s. 267–301.

## Źródła internetowe

- SucHECKA J., *Hejt stop! Jak zatrzymać nienawiść w realu i w sieci*, <http://wyborcza.pl/1,75398,19315325,hejt-stop-jak-zatrzymac-nienawisc-w-real-u-i-w-sieci.html#ixzz48IXP33rl> (data dostępu: 09.12.2015).

## Wczesna interwencja logopedyczna u dzieci urodzonych z ciąż wysokiego ryzyka

### *Early intervention speech therapy in children born with high-risk pregnancy*

#### ABSTRACT

Human speech is a very important skill that ranges from prenatal period. The development of the child's speech is dependent on childbirth and health. In the case of the difficulties and complications speech therapy intervention is applied. Speech therapy helps fix imperfections in the development of the child's speech.

**Keywords:** *speech development, pregnancy, speech therapy, early intervention, difficulty*

#### STRESZCZENIE

Mowa człowieka jest bardzo ważną umiejętnością, która kształtuje się od okresu prenatalnego. Rozwój mowy dziecka jest uzależniony od przebiegu porodu i zdrowia. W sytuacji trudności i powikłań stosuje się interwencję logopedyczną. Logopedia pomaga naprawić niedoskonałości w rozwoju mowy dziecka.

**Słowa kluczowe:** *rozwój mowy, ciąża, logopedia, wczesna interwencja, trudności*

## Wprowadzenie

Mówienie jako skomplikowana czynność psychomotoryczna nie rozpoczyna się bynajmniej w momencie, gdy dziecko wypowie pierwsze słowa, lecz w chwili jego urodzenia, a nawet jeszcze wcześniej, w życiu płodowym

zwanym też okresem prenatalnym. Niemowlęta w kilka dni po urodzeniu wsłuchują się często w pojawiające się wokół nich głosy lub ludzką mowę i stosunkowo szybko zaczynają na nią reagować. Obserwacje i badania psychologii rozwojowej dowodzą, że potrafią zrozumieć, co mówimy, na długo przedtem, zanim same zaczną wypowiadać słowa. Jest to najważniejsza sprawa, którą musimy sobie uświadomić, jeśli chcemy pomóc dziecku w nauce mówienia – zrozumienie zawsze o krok wyprzedza mówienie (por. Clark, Ireland, 1998, s. 21). Dlatego należy, jak twierdzą niektórzy autorzy, rozmawiać ze swoim jeszcze nienarodzonym dzieckiem, ponieważ w życiu płodowym przyswaja sobie ono różnorodne elementy naszego języka.

Ale też mogą się zdarzyć zaburzenia i komplikacje związane z przebiegiem ciąży. Wówczas okres prenatalny obfituje również w różnego rodzaju powikłania rozwojowe, co może skutkować problemami z rozwojem mowy po urodzeniu się dziecka i wymaga wczesnej interwencji logopedycznej. Na podstawie dostępnej literatury określić można najczęściej występujące powikłania związane z zaburzeniami w rozwoju mowy lub wpływające na te zaburzenia:

- wysokie ryzyko ciążywo-porodowe,
- wcześniactwo z typową dla dzieci przedwcześnie urodzonych niedojrzałością ośrodkowego układu nerwowego,
- urazy okołoporodowe uszkadzające ośrodkowy układ nerwowy dziecka,
- wady genetyczne, mutacje chromosomowe, aberracje chromosomowe,
- wady w budowie anatomicznej aparatu artykulacyjnego,
- mózgowo porażenie dziecięce,
- wrodzone wady rozwojowe układu nerwowego (np. przepukliny oponowordzeniowe, małogłowcie, wrodzone wodogłowcie).

## Rozwój mowy dziecka

D. Kornas-Biela podaje w swoim artykule, iż badania wykazały, że w 7 tygodniu życia mózg dziecka wysyła pierwsze impulsy, które koordynują funkcje niektórych organów. Wówczas tworzą się w mózgu pierwsze synapsy. W 23 dniu od poczęcia można zauważyć pierwsze nerwowe odruchy, zaś w 150 dniu tworzy się osłonka mielinowa w mózgu dziecka. W 6 miesiącu życia płodowego mózg jest już całkowicie ukształtowany i jego struktura się nie zmienia (por. D. Kornas-Biela, 1983).

W 6–7 tygodniu zaczynają ze sobą współpracować mięśnie i nerwy. Swoją koordynację zaczynają od górnej wargi, według D. Hookera (za D. Kornas-Biela) właśnie ona jest najbardziej czuła i podrażnienie jej powoduje zwrot szyi oraz tułowia. Tydzień 12 to początek podciągania wargi i jest to wstępne stadium do rozwoju odruchu ssania. W 14 tygodniu swą pracę rozpoczynają mięśnie fonacyjne i oddechowe. W 17 tygodniu dziecko wyraźnie uwypukla i wysuwa wargi, w ten właśnie sposób ćwiczy odruch ssania. W miesiącu 3 ukształtowane są już struny głosowe i w tym momencie dziecko zdolne jest do płaczu. Od tego czasu połyka ono również wody płodowe, staje się wrażliwe na smak i odczuwa uczucie głodu. Tydzień 13 przynosi ze sobą spontaniczne ruchy klatki piersiowej, które są próbą oddychania. Badania prowadzone przez specjalistów wykazały, że w 6 miesiącu płód odbiera silne dźwięki z zewnątrz, dzięki temu dziecko przyswaja sobie cechy prozodyczne mowy już w łonie matki.

Tabela 1.

## Schemat prenatalnego rozwoju mowy

Wiek dziecka (w łonie matki)	Prenatalny rozwój mowy
7 tydzień	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ zaczynają pracować połączenia mięśniowo-nerwowe</li> <li>➤ najbardziej aktywna jest górna warga</li> </ul>
12 tydzień	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ podciąganie i podnoszenie górnej wargi</li> </ul>
14 tydzień	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ pracują mięśnie fonacyjne i oddechowe</li> </ul>
17 tydzień	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ uwypuklanie i wysuwanie warg do przodu</li> <li>➤ stopniowe ssanie</li> </ul>
3 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ukształtowane struny głosowe → gotowość do płaczu</li> <li>➤ pierwsze połykanie wód płodowych</li> <li>➤ wrażliwość zmysłu smaku</li> <li>➤ pierwsze uczucie głodu</li> <li>➤ spontaniczne ruchy klatki piersiowej</li> </ul>
6 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dziecko dobrze słyszy dźwięki z otoczenia</li> </ul>

Źródło: Kornas-Biela D., Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy”.

Analizując dalsze etapy rozwoju dziecka, a zwłaszcza jego mowy, wyróżnić można rozwój mowy w okresie postnatalnym, czyli po urodzeniu. Można tu wyodrębnić cztery etapy (wg Kaczmarka, 1988):



- okres melodii (od urodzenia do 1 roku życia),
- okres wyrazu (od 1 do 2 roku życia),
- okres zdania (od 2 do 3 roku życia),
- okres swoistej mowy dziecięcej (od 3 do 7 roku życia).

F.H. Allport (opisując za L. Kaczmarkiem) przedstawił dosyć interesujący schemat – przedstawia on, w jaki sposób dźwięki gaworzenia zostają skojarzone z mową dorosłych, a następnie z konkretną rzeczą. Według tego autora rozwój nawyków językowych dziecka można podzielić na 4 etapy:

Etap I – małe dziecko zupełnie przypadkowo wymawia jakąś sylabę, która utrwała się poprzez reakcję związaną z pewnym etapem rozwoju mowy, zwanym gaworzeniem. Polega to na tym, iż słyszy ono własną reakcję słowną, np. „da”, dźwięk ten w postaci impulsu nerwowego jest doprowadzany do mózgu, następnie drogami nerwowymi do mięśni aparatu głosowego związanych z artykulacją tej konkretnej sylaby. Dziecko po raz kolejny powtarza sylabę, co powoduje powstawanie ciągów: „da da da”.

Etap II – w tym etapie bardzo ważną rolę odgrywają osoby trzecie. Dorosły mówi do dziecka słowo brzmieniowo podobne do tego, które dziecko już wypowiada. Powoduje to pobudzenie słuchowe i w efekcie słowną reakcję dziecka. Dziecko reaguje na usłyszany dźwięk jak najbardziej podobną reakcją wokalną, jaką jest w ogóle samo zdolne wyemitować.

Etap III – dziecko kojarzy już elementy artykulacyjne, słyszane w mowie dorosłych, z przedmiotami. Ustalają się związki między przedmiotami, np. lalką a słowami, w tym wypadku „da”. I chociaż nie muszą one odpowiadać rzeczywistym nazwom, to niezmiernie ważne jest tu kojarzenie dźwięku z przedmiotem lub czynnościami.

Ostatni etap – IV – charakteryzuje się wytworzoną już reakcją warunkową. Dziecko nie potrzebuje już słownej stymulacji, wystarczy mu konkretna rzecz, aby wywołać reakcję dźwiękową.

Z czasem dźwięki artykułowane przez dziecko kształtują się i są coraz to bardziej zbliżone do fonetycznego ich brzmienia. Upodobnianie się dźwięków trwa jakiś czas. Długość jego zależy od różnych czynników, takich jak: rozwój narządów artykulacyjnych, słuch oraz warunków środowiskowych, w których dziecko przebywa.

Tabela 2.  
Rozwój mowy dziecka

Artikulação	Rozumienie
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2 miesiąc: głuzenie</li> <li>➤ 3 miesiąc: okres intonacji</li> <li>➤ 8 miesiąc: gaworzenie</li> <li>➤ 10 miesiąc: sylaby – da, pa, na</li> </ul>	<p>Okres przedmowny:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 7 miesiąc: rozumienie pewnych wyrazów</li> <li>➤ 9 miesiąc: rozumienie znaku językowego: 1 wyrazu</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1 rok: słowo: mama</li> <li>➤ 15 miesiąc: 5 wyrazów</li> <li>➤ 18 miesiąc: 8–10 wyrazów</li> <li>➤ 21 miesiąc: 20 wyrazów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ rozumie 3 lub więcej wyrazów</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2 lata: wypowiedzi dwuwyrzowe – 1 zdanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 500–1000 wyrazów</li> </ul>
<p>3 lata: pojawiają się czasowniki</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mowa dziecienna</li> <li>➤ używa 100–200 wyrazów</li> <li>➤ potrafi użyć słowa „ja”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1000–18000 słów</li> <li>➤ rozróżnianie barw i ich nazw</li> </ul>
<p>4 lata: odmienia czasowniki</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nieopanowane w pełni używanie nazw kolorów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1500–2000 wyrazów</li> </ul>
<p>5 lat: zespół uproszczeń fonematycznych</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ język poprawny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2000–2600 wyrazów</li> </ul>

Źródło: Na podst. I. Styczek, Logopedia, Warszawa PWN, 1969

Warto tu jeszcze wspomnieć o kompetencjach związanych z porozumiewaniem się za pomocą języka. Choć nie jest to bezpośrednio związane z wczesnym rozwojem mowy dziecka, to jednak poprawne posługiwanie się językiem kompetencji tych wymaga. W procesie komunikacji uczestniczą trzy rodzaje kompetencji:

- Kompetencja językowa, rozumiana jako nieświadomiona wiedza na temat zasad budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych. O kompetencji językowej decyduje w dużym zakresie tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów niezbędny do budowania zdań gramatycznie poprawnych, ale także zbiór morfemów leksykalnych i gramatycznych, znajomość reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych, które pozwalają z fonemów budować morfemy, z morfemów zdania.
- Kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako wiedza na temat zasad użycia języka w grupie społecznej. Wiedzę tę zdobywamy zwykle w pro-

cesie socjalizacji, w kontaktach z innymi ludźmi, a w okresie wcześniejszym w grupach rówieśniczych.

- I jeszcze kompetencja kulturowa, czyli wiedza na temat zjawisk rzeczywistości. Jest to subiektywna i dokonywana z punktu widzenia przyjętych w grupie społecznej wartości oraz zawartym w języku obrazem świata interpretacja tych zjawisk (Grabias, 1997).

Powstanie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej uzależnione jest od wcześniejszego wykształcenia się kompetencji językowej. Zauważyć należy, że o nabywaniu i rozwoju wymienionych rodzajów kompetencji i sposobach ich wykorzystania decydują określone sprawności biologiczne. Należą do nich m.in.: procesy percepcyjne, realizacyjne, umiejętności dekodowania, a także komunikacyjne czynności umysłowe oraz sprawność systemowa i komunikacyjna. Na podstawie badań porównawczych wykazano, że opracowane profile artykulacyjne rozwoju mowy dzieci w wieku od 2 do 7 lat mogą stanowić jedynie ogólne ramy orientacyjne normatywnego rozwoju systemu fonologicznego w ontogenezie języka. W przypadku języka polskiego szczególnie istotne są mechanizmy percepcji i nabywania sprawności artykulacyjnej kilkuelementowych połączeń spółgłoskowych. Pierwsze próby połączeń spółgłoskowych obserwowane są już w drugim roku życia dziecka, ale zasadniczy ich rozwój przypada dopiero na wiek 5–7 lat. U starszych dzieci przedszkolnych istotną rolę w rozwoju językowym odgrywa świadomość fonologiczna, przygotowująca do opanowania umiejętności czytania i pisanie (P. Łobacz, *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, s. 274. W: L. Kaczmarek, 1988).

## Wczesna interwencja logopedyczna

Nie ulega wątpliwości, że całokształt zjawisk i procesów rozwojowych dziecka, w tym także rozwój jego mowy, przebiega sprawnie i bez zakłóceń, jeżeli sprawnie i poprawnie funkcjonuje jego organizm. Niezmiernie ważne wydaje się tu także środowisko rodzinne, a w okresie późniejszym środowisko przedszkola i szkoły. Co jednak można zrobić w sytuacji, kiedy obserwujemy wyraźne zaburzenia w rozwoju mowy? Potrzebna jest wówczas jak najwcześniejsza pomoc fachowców, czyli mówiąc ogólnie: pedagogów, psychologów i logopedów. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Na-

rodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, w placówkach oświatowych powinny działać zespoły wczesnego wspomaganie bądź wczesnej interwencji, co wymaga interdyscyplinarnego i wielostronnego spojrzenia na dziecko z problemami rozwojowymi. Jeżeli te problemy dotyczą rozwoju mowy i komunikowania się z otoczeniem, mówimy o wczesnej interwencji logopedycznej. Choć świadomość objęcia opieką logopedyczną już od narodzin nie jest zbyt duża, to właśnie przyjęcie takiego modelu jest najlepszym rozwiązaniem. W świadomości rodziców powstaje często pytanie: „Po co iść do logopedy z noworodkiem czy niemowlęciem? Przecież nawet jeszcze nie zaczęło mówić” (materiał z Internetu Wczesna interwencja logopedyczna, czyli opieka od momentu narodzin). Świadomość dotycząca obejmowania opieką logopedyczną od urodzenia dziecka zagrożonego nieprawidłowym rozwojem lub niepełnosprawnym jest ciągle mała. Nieprawidłowości w rozwoju, które mogą mieć wpływ na warunki kształtowania się mowy, można zaobserwować już w pierwszym roku życia. Ich wykrycie stanowi sytuację, w której należy interweniować, aby nie dopuścić do nieodwracalności zaburzenia lub łagodzić jego ewentualne skutki. Należy bowiem pamiętać, że kolejnych etapów rozwoju, które osiąga dziecko, nie można traktować odrębnie. Stanowią one płynną całość. Jeden często przechodzi w kolejny i bez niego nie mógłby prawidłowo zaistnieć. Wprowadzenie opieki logopedycznej już w pierwszym roku życia dziecka zdecydowanie zwiększa szansę na zapobiegnięcie pogłębienia się deficytów. Celem logopedy wczesnej interwencji jest niedopuszczenie do rozwoju patologii twarzy i narządów mowy, wzmocnienie mięśni warg, języka i podniebienia miękkiego, a także stymulowanie obszaru ustno-twarzowego, które najefektywniejsze jest właśnie w pierwszych miesiącach życia dziecka. Nieukształtowany jeszcze ośrodkowy układ nerwowy wykazuje dużą plastyczność, jest podatny na postępowanie terapeutyczne. Daje to możliwość korekcji zaburzonych funkcji i kompensacji deficytów w czasie, kiedy proces „uczenia się mózgu” poprzez odbiór różnych wrażeń jest najintensywniejszy.

Dlaczego to wszystko jest tak istotne? Ponieważ jedna funkcja daje podstawy prawidłowego rozwoju kolejnej. Można podać kilka przykładów potwierdzających takie podejście. Istotnym czynnikiem ryzyka zaburzeń funkcji pokarmowych i oddechowych jest wcześniactwo. Rozwój dzieci urodzonych

przedwcześnie powinien być wspierany już od momentu narodzin. Skrócone życie płodowe wpływa na niedojrzałość ośrodkowego układu nerwowego oraz brak pełnej sprawności narządów odpowiedzialnych za przyjmowanie pokarmów czy oddychanie. Również reakcje odruchowe mogą być bardzo niedojrzałe, co zaburza wykonywanie podstawowych czynności. Dzieci urodzone przedwcześnie są też bardziej narażone na zaburzenia oddychania. Innym ważnym czynnikiem zaburzającym podstawowe funkcje jamy ustnej są wady anatomiczne, z którymi dziecko przychodzi na świat. Może to być zbyt krótkie wędzidełko języka, które uniemożliwia prawidłowe ruchy masy języka, znacząco utrudnia ssanie, a w przyszłości także mowę; rozszczepy wargi, podniebienia, wyrostka zębodołowego. Kolejny przykład to dzieci z nadwrażliwością dotykową przejawianą nieproporcjonalną w stosunku do bodźca reakcją. Są niespokojne, drażliwe, mają trudności z koncentracją uwagi. Może pojawiać się problem, żeby je ubrać, nakarmić czy w ogóle dotknąć. I dla odmiany dziecko, które jest niedostatecznie wrażliwe na bodźce dotykowe, zazwyczaj samo próbuje się dodatkowo stymulować poprzez drapanie i drażnienie okolicy ust, uderzanie głową o ścianę, gryzienie warg itp. Nie bez znaczenia jest też sposób oddychania dziecka w czasie karmienia oraz wiele innych.

Należy podkreślić, że są to bardzo mocno uproszczone przykłady, które mają na celu zobrazowanie siatki połączeń między jedną funkcją a drugą, bowiem każde z wymienionych powyżej zaburzeń jest bardzo złożoną kwestią. Może mieć różne przyczyny i powodować liczne skutki. Stwierdzić również należy, że oddziaływanie terapeutyczne bez udziału rodziców często nie przynosi oczekiwanych rezultatów. To rodzice są ze swoim dzieckiem na co dzień, wykonują wszystkie zabiegi pielęgnacyjne, karmią je i organizują jego czas. Dlatego w codzienne czynności należy wpleść zabiegi usprawniające daną funkcję, zgodnie z instrukcjami przekazanymi przez terapeutę. Poinstruowanie rodziców, w jaki sposób można zapobiec utrwalaniu się nieprawidłowości, niweluje występowanie u rodziców niekorzystnych mechanizmów, które często wynikały z niewiedzy i chęci niesienia pomocy. Każdy dotyk, kąpiel czy karmienie jest już stymulacją. Istotne, aby była ona jak najbardziej prawidłowa i korzystna rozwojowo.

Pamiętać trzeba, że w przypadku dziecka rozwijającego się prawidłowo i niezagrażonego w sposób szczególnie nieprawidłowościami najlepszym

miejszem rozwoju jest jego dom i podwórko. Najlepszymi terapeutami ko-  
chający rodzice, zaś najlepszą stymulacją codzienne zabiegi pielęgnacyjne,  
przebywanie z ludźmi, słuchanie i naśladowanie ich mowy, zabawa, ruch,  
a także dużo zdrowego snu.

## Zakończenie

Przedstawione powyżej problemy ukazują złożoność zagadnień zwią-  
zanych z zaburzeniami i niedoskonałościami rozwojowymi w kontekście  
rozwoju tak istotnego dla człowieka obszaru, jakim jest rozwój mowy. I to,  
co najważniejsze w tym obszarze, powstaje często w okresie najwcześniej-  
szego rozwoju dziecka. Tworzy się w okresie, kiedy w otoczeniu dziecka  
nie zawsze funkcjonują już doradcy i specjaliści, którzy potrafią zauważyć  
i wskazać ewentualne deficyty, a także pomóc w znalezieniu optymalnego  
rozwiązania. Rodzice, zafascynowani często urodzinami, patrzą na wszy-  
stkie zjawiska i sygnały optymistycznie, nie zdając sobie sprawy z obiektyw-  
nej sytuacji. Pedagogizacja rodziców jest zwykle w późniejszym etapie roz-  
woju dziecka. Istnieją co prawda w Polsce tzw. szkoły rodzenia, ale procent  
matek i ojców uczęszczających do nich jest raczej niewielki. W mniejszych  
miejscowościach i na terenach wiejskich praktycznie nie rozpowszechniono  
jeszcze wiedzy na ten temat. A tymczasem problem jest istotny, ponieważ  
deficyty powstające w rozwoju mowy mogą się przekształcać, pogłębiać,  
a nawet doprowadzić do znacznych utrudnień w komunikacji międzylud-  
skiej. Nie ulega wątpliwości, że w przyszłości może to wpływać na popraw-  
ne funkcjonowanie w dorosłym życiu, a nawet uniemożliwić wykonywanie  
niektórych zawodów, do których wady wymowy kandydata dyskwalifikują.  
Dlatego tak ważne jest wczesne rozpoznanie sytuacji oraz podjęcie wczesnej  
interwencji logopedycznej, która może zlikwidować istniejące deficyty oraz  
ustawić dalszy rozwój mowy w poprawnym kierunku. Potrzebna jest jednak  
do tego pełna świadomość szeroko rozumianych środowisk oświatowych,  
ale przede wszystkim rodziców.

## Bibliografia

- Clark L., Ireland C. (1998), *Uczymy się mówić, mówimy, by się uczyć*, Poznań.
- Gałkowski T. i in., (2005), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Wy-  
dawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, wyd. 1.

- Grabias S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*, wyd. UMCS Lublin.
- Jastrzębowska M. (2014), *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kaczmarek L. (1988), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie.
- Kornas-Biela D. (1983), *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*. W: B. Ročławski, *Opieka logopedyczna od poczęcia*, Uniwersytet Gdański, Glottispol.
- Słodowik-Racaj E. (2000), *O mowie dziecka*, Warszawa „Żak”.
- Styczek I. (1969), *Logopedia*, PWN, Warszawa.

### **Akty prawne**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci.

### **Źródła internetowe**

*Wczesna interwencja logopedyczna, czyli opieka od momentu narodzin*, <http://ulo-gopedy.pl/wczesna-interwencja-logopedyczna/> (data dostępu: 28.09.2016).

